

# UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES  
Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



## TESIS DOCTORAL

**Dispositivos artísticos y pedagógicos para la visibilización de los  
procesos de eliminación de masas: el genocidio camboyano.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Eduardo Gómez Ballesteros**

Directores  
María Acaso López-Bosch  
Aurora Fernández Polanco

**Madrid, 2014**

Didáctica de la Expresión Plástica  
Facultad de Bellas Artes  
UCM 2014

# dispositivos artísticos y pedagógicos para la visibilización de los procesos de eliminación de masas: el genocidio camboyano

Directoras  
María Acaso López-Bosch  
Aurora Fernández Polanco

Tesis Doctoral  
Eduardo Gómez Ballesteros







Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica  
Facultad de Bellas Artes  
Universidad Complutense de Madrid

Directoras  
María Acaso López-Bosch  
Aurora Fernández Polanco

dispositivos artísticos y pedagógicos para  
la visibilización de los procesos de  
eliminación de masas: el genocidio camboyano

**2014**

Tesis Doctoral presentada por  
**Eduardo Gómez Ballesteros**



## agradecimientos

A mis directoras de tesis, Aurora Fernández Polanco y María Acaso, por su dedicación, comprensión, apoyo y paciencia a lo largo de todo el proceso de investigación.

A todas las personas voluntarias que han participado, desinteresadamente, en las diferentes entrevistas, propuestas, exposiciones y actividades.

A las personas que me han facilitado el acceso a archivos, sugerido libros, películas o exposiciones.

A los responsables de Museos e Instituciones, nacionales e internacionales, que me han cedido el uso de sus instalaciones para la exhibición de este proyecto.

A aquellas que me han cedido el derecho de exhibir sus propias imágenes.

A Paloma de la Paz Montes Araya y Amanda Giorda, por sus testimonios y a Alejandra de Vicenti y el CMA, por facilitarlos.

A Milli, Nuria y Rosa, por su generosa e inestimable colaboración.

A Marta por entusiasta lectora, correctora y crítica.





<b>1</b>	<b>introducción - justificación</b>	<b>8-23</b>
1.1	génesis del proceso de investigación	9
1.2	construcción del objeto de estudio, justificación e hipótesis	14
1.3	estado de la cuestión	18
1.4	objetivos	21
1.5	diseño general y metodología de la investigación	21
<b>2</b>	<b>genocide project</b>	<b>24-51</b>
2.1	desarrollo del proceso artístico	25
2.2	genocide project	34
2.2.1	gulag	34
2.2.2	hiroshima	37
2.2.3	green line	41
2.3	work in progress	45
<b>3.</b>	<b>materia teórica - estudio de caso</b>	<b>52-165</b>
<b>3.1</b>	<b>apuntes sobre genocidio, acontecimiento y representación</b>	<b>53</b>
3.1.1	a propósito del genocidio y la eliminación de masas	53
3.1.2	acontecimiento: su construcción en el tiempo	57
3.1.3	representabilidad de los procesos eliminacionistas	60
<b>3.2</b>	<b>estudio de caso:</b>	
	<b>construcción visual del acontecimiento del genocidio camboyano</b>	<b>65</b>
3.2.1	una aproximación histórica visual	65
3.2.1.1	protectorado, monarquía y república	
3.2.1.2	kampuchea democrática	
3.2.1.3	república popular de kampuchea	
3.2.1.4	juicios por genocidio	
3.2.2	tratamiento informativo en los <i>media</i>	78
3.2.2.1	1969 – 1975	
3.2.2.2	1975 - 1978	
3.2.2.3	1979	
3.2.2.4	1980 - 2013	
3.2.3	revisión crítica desde el arte	95
3.2.3.1	artes plásticas	
3.2.3.2	cine	
3.2.3.2.1	representación del genocidio	

3.2.3.2.2	revisión crítica	
3.2.3.3	teatro	
3.2.3.4	literatura	
3.2.4	serie artística S-21	137
3.2.4.1	génesis	
3.2.4.2	registro documental	
3.2.4.2.1	prisión S-21	
3.2.4.2.2	museo del genocidio de tuol sleng	
3.2.4.3	S-21	
<b>3.3</b>	<b>didáctica del genocidio visua</b>	<b>153</b>
3.3.1	de la pedagogía crítica a la regenerativa	153
3.3.2	educación artística para la cultura visual	158
3.3.3	la no enseñanza de las imágenes violentas	160
3.3.4	aprender de las imágenes violentas	164
<b>4</b>	<b>trabajo de campo: proyecto genocidio</b>	<b>166-229</b>
<b>4.1</b>	<b>diagnóstico del problema</b>	<b>167</b>
<b>4.2</b>	<b>preguntas de investigación</b>	<b>169</b>
<b>4.3</b>	<b>antecedentes</b>	<b>171</b>
4.3.1	proyectos educativos internacionales sobre genocidio	171
4.3.2	novela gráfica	174
4.3.3	exposiciones artísticas sobre violencia y eliminación de masas	176
4.3.4	exposiciones con dispositivos pedagógico	183
<b>4.4</b>	<b>marco epistemológico</b>	<b>186</b>
<b>4.5</b>	<b>diseño general del proyecto</b>	<b>190</b>
4.5.1	técnicas y herramientas de investigación	190
4.5.2	muestra	193
4.5.3	ficha técnica	196
<b>4.6</b>	<b>desarrollo del trabajo de campo</b>	<b>199</b>
4.6.1	selección de imágenes	199
4.6.1.1	primera selección	
4.6.1.2	entrevista cualitativa abierta [E-1]: selección final	
4.6.2	dispositivo visual I: exposición	210
4.6.2.1	diseño del dispositivo visual I	
4.6.2.1.1	exposición	
4.6.2.1.2	entrevista cualitativa abierta [E-2]	
4.6.2.1.3	cuestionario [E]	
4.6.2.2	desarrollo del dispositivo visual I	

4.6.3	dispositivo visual II: laboratorio-exposición	216
4.6.3.1	diseño del dispositivo visual II	
4.6.3.2	implementación del dispositivo visual II	
<b>4.7</b>	<b>análisis de datos</b>	<b>224</b>
4.7.1	selección de imágenes y diseño de herramientas de investigación	225
4.7.2	dispositivo visual I: exposición	226
4.7.3	dispositivo visual II: laboratorio-exposición	228
<b>5</b>	<b>conclusiones</b>	<b>230-277</b>
<b>5.1</b>	<b>resultados</b>	<b>231</b>
5.1.1	cualitativos [cómo]	231
5.1.1.1	dar protagonismo a la experiencia personal	
5.1.1.2	trabajar el pensamiento crítico de forma colaborativa	
5.1.1.3	incorporar al público como productor cultural	
5.1.2	cuantitativos [cuánto]	249
5.1.2.1	cuestionario aplicado en la exposición	
5.1.2.2	cuestionario aplicado en el laboratorio-exposición	
5.1.2.3	resultados comparados	
5.1.2.4	cuestionario de evaluación [CE]	
<b>5.2</b>	<b>aportaciones y propuestas</b>	<b>268</b>
5.2.1	recomendaciones para el diseño e implementación de dispositivos pedagógicos	269
5.2.2	protocolo de análisis de imágenes sobre procesos de eliminación masiva [PA]	272
<b>5.3</b>	<b>investigación futura</b>	<b>276</b>
<b>6</b>	<b>notas</b>	<b>278-296</b>
<b>7</b>	<b>bibliografía</b>	<b>297-322</b>
7.1	referencias bibliográficas	297
7.2	webgrafía	303
7.3	bibliografía de consulta	307
7.4	enlaces web	313
7.5	filmografía	320
7.6	obras teatrales	322
<b>8</b>	<b>vídeografía</b>	<b>323</b>
<b>9</b>	<b>anexos</b>	<b>325-333</b>
<b>10</b>	<b>abstract</b>	<b>337-345</b>





# 1 justificación introducción justificación

## 1.1 génesis del proceso de investigación

Las imágenes violentas, procedentes fundamentalmente de situaciones de guerra, han sido siempre una parte sustancial del contenido de mi obra artística. Poseo un amplio catálogo de piezas en las que los conflictos bélicos son la fuente documental y de inspiración. Respecto a las imágenes que nos remiten a situaciones violentas, de guerra o genocidio, de acuerdo con Lindqvist (2004: 225): “La población educada ha sabido siempre, puede decirse, las atrocidades que fueron perpetradas y que se perpetran en nombre del Progreso, la Civilización, el Socialismo, la Democracia y el Mercado.” Pero una cosa es saber y otra tener conocimiento crítico.

El arte me interesa más como actividad que como objeto en sí mismo. No me atraen los contenidos auto-referentes, lo que me estimula intelectualmente está fuera de lo circunscrito al mundo del arte. Las imágenes de asesinatos y masacres se repiten sin cesar en diferentes épocas y contextos socio-culturales o religiosos; tomar conciencia y contribuir a que otros la tomen es una labor inherente a mi trabajo artístico. La voluntad de exterminación genocida, la violencia organizada y dirigida, me desespera y horroriza, incitándome, de alguna forma, a rebelarme contra ella. En este punto, resulta obligado recordar a Camus (2013: 19), cuando plantea que “uno no puede ponerse del lado de quienes hacen la historia, sino al servicio de quienes la padecen.”

Las primeras imágenes sobre el genocidio se remontan a mi infancia, a través de multitud de películas y una serie de televisión que hizo entrar en todos los hogares el drama del genocidio judío: *Holocausto*.<sup>1</sup> En mi caso, la lectura del libro *Deportación*, el mismo año que se estrenó la serie, me abrió los ojos y empapó mi mirada con imágenes que no se borrarían nunca. Frente a la evidente naturalización de la violencia que existe en nuestra sociedad, el interés por el genocidio y, específicamente por sus víctimas, me acompañaría de por vida. Hago mías, las palabras de Louis Martín-Chauffier (1969: 6): “[...] hay otras muchas (personas), en edad de estar informadas y que por no haber sido alcanzados, personalmente o en sus familias, han conocido mal la verdad o no la han buscado. [...] No se puede vivir indefinidamente ignorando al mal que se ha cometido, porque su acción se prolonga hasta nosotros, ni el bien que de él se deriva, porque nos aporta altas razones de esperanza.”

Si el Holocausto es un referente en mi trabajo de investigación, Auschwitz lo es para tratar de entender y penetrar en la barbarie. Los diferentes testimonios acerca de la vida y la muerte después del genocidio empujan a interrogarse acerca de la noción indefinida de culpabilidad. A este respecto,

puede considerarse como un elemento ético central esa *zona gris* de la que habla magistralmente Levi, ese espacio donde el oprimido se convierte en opresor y el verdugo aparece, a su vez, como víctima (Agamben, 2002: 20-24). En este interrogante es donde se puede introducir al espectador.

A principios de los noventa comienzo a trabajar como artista, específicamente, con los procesos bélicos, el genocidio y la eliminación masiva, lo que me exige, de entrada, que el conflicto me afecte en lo personal: necesito conocer, viajar al lugar donde se han producido los acontecimientos para empezar a trabajar con los documentos obtenidos y, así, estar en disposición de realizar diferentes piezas artísticas relacionadas con dichos conflictos. Todo este material requiere un tiempo de reposo antes de *restituirlo* en forma de piezas artísticas. Considero una condición fundamental el hecho de fotografiar y filmar en presente en los lugares donde se han producido los conflictos violentos: para *comprender* es necesario no solo *saber* sino *estar*.<sup>2</sup>

La primera vez que tomé contacto con el genocidio camboyano fue a través del cine, en concreto con la película *The Killing Fields* de Roland Joffé, en el año 1985. Del impacto que me produjo en su momento, da idea una descripción bastante aproximada de lo que sentía por aquel entonces: “Cuando te enteras del horror que puede suceder y ese reconocimiento se te mete en el cerebro [...] Se queda dentro de ti. Como una herida incurable” (Topol, 2013: 180). Aunque conocía la existencia de una prisión camboyana en la que se mostraban centenares de retratos de prisioneros asesinados por el Jémer Rojo, no fue hasta encontrarme ante el catálogo de la exposición *Photographs from S-21, 1975-1979*, celebrada en el MOMA en 1997 y, sobre todo, la película *S-21, la machine de mort Khmère Rouge*, del director camboyano Rithy Panh, cuando decidí visitar Camboya y buscar documentación sobre el proceso genocida. El juego de la metarrepresentación en la película de Panh resultaba absolutamente estimulante, materializándose en el hecho de otorgar el protagonismo de la misma al pintor Vann Nath, encargado a su vez de representar, a través de la pintura, a los mismos que le retenían cautivo.

Mi implicación personal con el drama camboyano comienza entonces en la prisión S-21, que he visitado en varias ocasiones desde 2006, lo que me abrió un nuevo frente de trabajo artístico y con ello, todo un mundo de trágicas historias personales. La constitución del Tribunal Internacional para juzgar al primer responsable del Jémer Rojo, Duch, director de la prisión S-21, fue la excusa para realizar el primer viaje al país. Al regresar de Camboya comencé a trabajar con estas imágenes de prisioneros mostradas en el Museo del Genocidio lo que, irremediablemente, me llevó a intentar profundizar en el genocidio camboyano. “El temblor ante lo enorme es en realidad el miedo ante lo que no se deja circunscribir con palabras, que escapa a la comprensión y a la medida” (Clair, 2007: 75). La investigación sobre este genocidio se me planteó entonces como necesaria para que mi trabajo artístico, *S-21*, adquiriera cuerpo y profundidad. Así, como parte del trabajo de investigación, decidí elaborar un documento videográfico que plasmara en imágenes mi desarrollo como artista-



investigador en relación a Camboya, trabajo que se plasmó en la investigación que desarrollé para obtener el Diploma de Estudios Avanzados, *Horror y mirada: retratos en Camboya - S-21 1975-79*.<sup>3</sup>

El conflicto camboyano marcó un punto de inflexión en mi proyecto artístico vital: me encontré ante la muerte anónima, característica de la sociedad de masas, que nos enfrenta a la fragilidad de la memoria y a la expansión colectiva del olvido. A este respecto, del archipiélago de publicaciones de investigación sobre este genocidio quiero destacar algunos libros que me han resultado de especial utilidad en la construcción del objeto de estudio. El más completo, interesante y rigurosamente documentado es *El Régimen de Pol Pot*, de Ben Kiernan, fundador del *Cambodian Genocide Program* en la Universidad de Yale y promotor de la recopilación en Camboya de documentos que integran las Bases de Datos del Genocidio Camboyano (DC-CAM).<sup>4</sup> Por supuesto los libros clásicos de David Chandler, *Voices from S-21* y *Brother Number One*, son de obligada lectura para adentrarse en el territorio del Jémer Rojo. Y por último, el libro de James Tyner (2008), *The killing of Cambodia: Geography, Genocide and the Unmaking of Space*, al que tuve oportunidad de conocer en el *Símpoio Internacional Espacios de excepción, Violencia y Memoria*,<sup>5</sup> en el que, desde las coordenadas de la investigación cartográfica, hace interesantísimas aportaciones a la comprensión del genocidio en Camboya.

Como alumno he participado en diferentes congresos, seminarios y jornadas relacionados con el genocidio en los últimos años: *Los genocidios del siglo XX*, seminario internacional realizado en Madrid en 2009 por el Centro Sefarad-Israel; *Mirar la guerra. Imágenes, arte y estudios visuales*, realizadas en 2009 en el CA2M de Móstoles, en las que participaron fotoperiodistas, teóricos y artistas intentando aportar luz a las 'imágenes del acontecimiento'; *Modernidad y Holocausto*, realizado en el CSIC de Madrid en 2010 y *Postmemoria*, en el mismo lugar en 2011; *RÁFAGAS de educación para la paz*, encuentro realizado en la Facultad de Ciencias da Educación de la Universidade da Coruña en 2012; los Símpoios Internacionales *Espacios de Excepción, Violencia y Memoria* y '*Poder ser diferente sin temor*': *antisemitismo y exclusión*, ayer y hoy, realizados ambos en el CSIC de Madrid en 2012 y, de forma parcial, *Holocausto y Educación*, seminario realizado en Barcelona en 2013, organizado por la Concejalía de Educación y Universidades, la B'nai B'rith Barcelona y el Centro Sefarad-Israel.

He participado como espectador en diversas exposiciones que me han ayudado en este proyecto investigador, sirviendo como referente y aportando diferentes visiones de estos acontecimientos desde la práctica artística. En el apartado 1.3 *ESTADO DE LA CUESTIÓN* haré referencia a las que me han resultado más relevantes, dejando su análisis pormenorizado para el apartado 4.3 *ANTECEDENTES*.

Todos estos trabajos y aportaciones no hicieron sino incrementar mi interés, investigador y artístico, en profundizar en el genocidio como acontecimiento traumático, desde el campo de lo visual. En este sentido, mi planteamiento pasaba por continuar trabajando sobre el genocidio camboyano con Aurora Fernández Polanco, a partir de la investigación sobre la prisión S-21 plasmada en el DEA, y



comenzar a analizar cómo se había construido visualmente en el tiempo dicho acontecimiento desde los *media* para, posteriormente, establecer una revisión crítica desde el ámbito del arte.

Por otra parte, intuía un vasto campo de trabajo y acción, para intentar contribuir a la visualización de los genocidios en nuestra sociedad y, como consecuencia indirecta, ayudar a prevenir conflictos futuros. En la necesidad de entroncar con líneas de investigación afines a este propósito en el Departamento de Didáctica, contactamos con María Acaso, cuyos trabajos de investigación en el campo de la lectura de imágenes, la metanarrativa y la transmisión de la información por parte del poder y su interés en el acontecimiento traumático fundacional del siglo XXI, plasmado en su libro *Esto no son las Torres Gemelas*, podían resultar sustanciales para fundamentar el proyecto de investigación. Penetrar en algunos de los grandes relatos visuales universales (en este caso, el genocidio) basados en la “[...] existencia de un elemento de falsedad implícito, que produce un encubrimiento del mensaje latente por parte del mensaje manifiesto”, implicaba que “[...] hay un tipo de información que no estamos adiestrados para leer” (Acaso, 2007: 33).

El trabajo conjunto, desde la Historia y la Didáctica, se concretó entonces en el proyecto de tesis: *Dispositivos artísticos y pedagógicos para la visibilización de los procesos de eliminación de masas: el genocidio camboyano*. Como resultado, se ha ido avanzando conjuntamente en la construcción del acontecimiento camboyano y en el diseño e implementación de dispositivos artísticos visuales y pedagógicos, de cara a establecer un Protocolo de Análisis de Imágenes sobre Procesos de Eliminación Masiva. Protocolo que he utilizado en mis últimas exposiciones y que forma parte del seminario que planteo como actividad indisoluble de las futuras muestras itinerantes del *GENOCIDE PROJECT* (proyecto surgido en el contexto de este trabajo de investigación); mi obra artística en este tiempo ha seguido un camino paralelo a la investigación, proceso en el que ha adquirido densidad y profundidad. Este *work in progress* participa de una idea fuerza central: acción-investigación-acción o, en mi caso concreto: práctica artística-investigación teórica-práctica mejorada.

Como artista, trataba de plantear una perspectiva inusual, una nueva forma de reordenar el mundo, intentaba recrear la voz del testigo a través de mis obras, para volver a mirar con ojos nuevos un tema tan manoseado como es el genocidio. Realizando estudios visuales-culturales y generando proyectos de investigación, el artista se sitúa en una posición que conforma la unión más radical entre teoría y práctica artística. En este sentido, resulta obligado remitirse al concepto de *artistic research*, que “[...] plantea la íntima conexión entre arte e investigación en el trabajo de los artistas con formación universitaria.”<sup>6</sup>

Con *GENOCIDE PROJECT* me interesa mostrar el horror a partir de imágenes de archivo de retratos de personas muertas o desaparecidas en procesos políticos violentos, para ir más allá de la identificación automática con la víctima, más allá de la documentación; trabajando con estos sujetos-testigos

del sufrimiento, intento que el espectador mire el dolor como sugerencia filosófica, tejo historias individuales y trato que el espectador elabore su propio pensamiento crítico activamente, intentando plantear “[...] en un discurso visual, pensamientos sin final, problemas sin solución, preguntas que se absorben visceralmente y que no se contestan sobre la marcha” (Bal, 2007: 149). Consciente de la desmemoria contemporánea generalizada, no trato de ofrecer narraciones para reconstruir las tramas perdidas, sino de transformar mi obra plástica en el espacio de manifestación de un campo de juego. Un juego entre dos miradas: miras y te miran. “[...] el artista puede llamar la atención sobre las nuevas complejidades y la ineficacia de la representación en una era mediática que parece siempre estar mirando, pero no siempre estar viendo” (Pollock, 2008: 100).

Un viaje a la zona de conflicto siempre precede a mi trabajo con las imágenes, recogiendo entonces el material que me inquieta y afecta. Este periplo me ha llevado a recorrer y/o estudiar diferentes archivos en distintos lugares: *Panstwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau* (Polonia); *Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen* y *KZ-Gedenkstätte Buchenwald* (Alemania); *Memorial Society: Archive* (Rusia); *KZ-Gedenkstätte Mauthausen* (Austria); *Youth Initiative for Human Rights* (Croacia); *Research and Documentation Center* y *Srebrenica-Potocari Memorial Center & Cemetery* (Bosnia - Herzegovina); *The Tuol Sleng Genocide Museum* (Camboya); *Kyoto Museum For World Peace* y *The Hiroshima Peace Memorial Museum* (Japón); *Liberation War Museum* (Bangladesh); *Tsitsernakaberd* (Armenia); *UMAM Documentation & Research* (Líbano); *MUME* (Uruguay); *Museo de la memoria* (Argentina); *Villa Grimaldi* (Chile); *Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas* (Méjico) o el *Centro de Memoria, Paz y Reconciliación* (Colombia).

*GENOCIDE PROJECT* consta de varias series de piezas digitales, instalaciones y videocreación, relacionadas con acontecimientos de violencia y eliminación masiva en diferentes lugares del mundo, tales como Camboya, URSS, Japón, Líbano, Alemania, Polonia, Timor-Leste, Sri Lanka, Argentina, Brasil, El Salvador, Chile y Uruguay. A la hora de mostrar el proyecto, tengo presente la acertada apreciación de Mieke Bal a propósito de la lógica prevención frente al exhibicionismo inherente a las exposiciones: “[...] la ostentación pública de lo que es privado, con el consiguiente riesgo de que se destruya la singularidad, en este caso del sufrimiento” (Bal, 2007: 150).

En este fluir constante entre las experiencias paralelas del ámbito productivo artístico y del de la investigación, y desde este planteamiento dual, he documentado diferentes experiencias y las he plasmado en ocho documentos videográficos que, a modo de cuadernos de campo, he denominado LIBROS. En ellos, establezco una cronología de trabajos con la idea de narrar cómo se ha ido estructurando mi interés investigador, la recogida de material documental y las diferentes experiencias expositivas, buscando llegar más lejos en la relación del espectador con las obras artísticas presentadas. De sus características y contenidos daré cuenta en el capítulo 8 *VIDEOGRAFÍA*.

## 1.2 construcción del objeto de estudio, justificación e hipótesis

Podían identificarse claramente algunos de los problemas en los que merecía la pena investigar y profundizar. El primero resultaba obvio a partir de mi propia experiencia: a pesar de vivir inmersos en la sociedad del espectáculo, el genocidio no existe porque no nos lo enseñan.<sup>7</sup> En nuestro contexto social, casi todas las actividades que tienen que ver con la violencia se han espectacularizado, la visibilidad de los acontecimientos bélicos o genocidas *se construye* adecuadamente de acuerdo con intereses políticos y económicos. Los hechos, discursos y representaciones participan en un proceso retroalimentado de ocultación y manipulación.

A las instituciones culturales les corresponde proporcionar recursos que incrementen la potencia del pensamiento crítico visual, superando el uso que hace, habitualmente, el Poder político y económico de la imagen. En nuestro contexto social se vive como normalizado el que la educación artística sea relegada sistemáticamente del sistema educativo, en beneficio de otras materias de ‘mayor utilidad’, minorizando la capacidad de enfrentarse, y de aprender a digerir, el masivo consumo de imágenes al que nos vemos continuamente expuestos, muchas de ellas violentas. Para ello, por un lado, resultaba necesario considerar el concepto de *null curriculum*, enunciado por Eisner (2002), que pone el énfasis en señalar la importancia de lo que no está, lo invisible, lo que se oculta, en el aprendizaje.

Por otro lado, trabajar con imágenes fotográficas de archivo, como documento y espacio de expresión, me dirigía a una realidad en la que había que preguntarse no sólo por las condiciones en las que estas imágenes se habían realizado, sino, como plantea Chéroux (2001: 17) sobre todo y en primer lugar, sobre la visibilidad misma del exterminio. Siendo artista plástico y por tanto, recopilador y productor de imágenes, necesitaba mostrar, intentar influir en las narraciones visuales y los relatos hegemónicos. “Así, como los artistas, hacemos de la imagen errante el contenido de un trabajo encaminado a la reescritura de las narrativas: la Historia se rodea de historia(s), y, como los artistas, sin *hacer* historia, trabajando en la pareja imagen-memoria, siguiendo de cerca sus estrategias, quizá podamos contribuir un poco al proceso de legibilidad del acontecimiento” (Fernández Polanco, 2010: 44-46). En suma, para poder comprender, parecía necesario investigar en un primer paso cómo se ha construido visualmente un acontecimiento genocida concreto: el Jémer Rojo y su radical experimento socio-político, se ajustaba a esta tarea. Se trata de un objeto de estudio abarcable, acotado en el tiempo y en el espacio y, además, se trata de un acontecimiento poco conocido e investigado en nuestro país y permite ampliar la identificación automática genocidio = Holocausto. En un segundo paso, ante la carencia evidente de imágenes del conflicto, bien porque no existen o porque no nos las enseñan, me dirigía indefectiblemente a la necesidad de crear mis propias imágenes. De acuerdo a Buck-Morss (2004: 159), “un pensamiento con imágenes tiene el poder de alterar las narraciones convencionales del siglo XX.”

Esa identificación automática que planteo nos dirige a un problema añadido: la pretendida unicidad de un suceso genocida, entendido como *el* suceso. Estoy de acuerdo con Agamben, cuando plantea como “probable que Auschwitz haya sido un fenómeno único.” Aunque también asumo sus cuestionamientos: “Pero, ¿por qué indecible? ¿Por qué conferir al exterminio (judío) el prestigio de la mística?” (Agamben, 2002: 31). La tesis de la especificidad del acontecimiento es sostenible, ahora bien, “si un suceso es único, podemos conservarlo en la memoria y actuar en función de ese recuerdo, pero no podrá ser utilizado como clave para otra ocasión” (Todorov, 2000: 37). Yo considero que su *unicidad* como acontecimiento tiene significado para analizar otras realidades sociales.

En relación a la imagen, el genocidio judío se ha convertido en el único genocidio *visible*, el único que todos recordamos inmediatamente cuando se habla de genocidio y cuya presencia llena infatigablemente nuestro imaginario. Parecía interesante aplicar la reflexión de Todorov a las imágenes relacionadas con el genocidio: poner el énfasis en pasar de la competencia estética a la competencia cívica de dichas imágenes. Todorov (2000: 32) habla del uso ejemplar de la memoria, cuando afirma que “[...] permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día. [...] igualmente, si desciframos en un pasado suceso una lección para el presente, es que reconocemos en ambos unas características comunes.” Esas características comunes deben existir respecto a las imágenes relacionadas con el genocidio y la violencia. Profundizar en dichas características me dirigía instrumentalmente al problema de optimizar la recepción de las imágenes, es decir, partiendo de una exposición investigar cómo convertir la experiencia visual contemplativa de estas imágenes no enseñadas, en una experiencia de aprendizaje significativo.

Para ello, hay que tener cuidado para no intentar dirigir al espectador, sino estimular su pensamiento crítico. Es lógico anticipar que la mayoría de los espectadores sean personas que vivan en otras coordenadas temporales y espaciales, por lo que cabe inferir que no posean una memoria directa y vívida de los acontecimientos, sino una mediada.

Dado que las relaciones de poder se caracterizan por la capacidad que tienen unos para conducir las acciones de los otros, para poder ejercer ese poder y que se ejecute de forma efectiva, se debe recurrir al dispositivo<sup>8</sup>; éste será complemento del poder, pues el dispositivo se convertirá en el medio, el lugar, el artefacto, la técnica o el mecanismo.<sup>9</sup>

En base a ello, en primer lugar hay que construir un dispositivo visual en forma de exposición, “[...] resaltar una vez más de la palabra *exhibición* el sentido de una *voluntad de mostrar* por parte de sus creadores y sobre todo de una determinada experiencia en su recepción, una aproximación a lo que se nos *da a ver* donde entran en relación su *aparición* con nuestros procesos de recepción; su puesta



en escena con aquello que nosotros ponemos de nuestra parte para completar el dispositivo y activarlo, para que de ese modo se alcance, en última instancia, un potencial poético” (Fernández Polanco, 2007b: 134). Para, en segundo lugar, investigar qué dispositivos pedagógicos podían combinarse con los expositivos para aumentar los niveles de aprendizaje significativo en los procesos de eliminación masiva. “El dispositivo [...] puede ser transformado en un teatro de la memoria, y hacer del artista un coleccionista, archivista o escaparartista que dispone frente al visitante no tanto una colisión crítica de elementos heterogéneos, como un conjunto de testimonios a partir de una historia y de un mundo comunes” (Rancière, 2011: 47).

Teniendo en cuenta que cada dispositivo pedagógico es una propuesta abierta al entramado de relaciones que se dan en una situación de enseñanza-aprendizaje y que están atravesados por fenómenos externos a la misma, que les otorgan nuevos sentidos, a la hora de diseñar un dispositivo hay que considerar que éste tendría que funcionar como: productor de transformaciones y cambios; artificio técnico original; provocador, que posibilite hacer y crear; revelador, que permita desplegar significados; analizador y organizador técnico, que permita organizar condiciones para la acción y garantice la intención de cambio. Todo ello atendiendo a la semiótica del acto pedagógico, por el que partimos de que todos los elementos de un entorno tienen influencia en el desarrollo de la relación entre las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo último de este proceso es educar en valores que mejoren la sociedad, el mundo en el que vivimos, abandonar la lógica de la violencia y abonar la riqueza de lo multicultural, luchar para que las políticas eliminacionistas desaparezcan del repertorio normalizado de la política, para centrarse en las políticas preventivas y, desde nuestro campo, despertar y estimular la conciencia crítica. La violencia se puede evitar y asumir la riqueza de la convivencia entre personas de diferentes orígenes étnicos, con diferente sexo, religión o cultura. Hay que intentar reconciliar las posturas enfrentadas para lograr la paz y, una vez producido el daño, intentar repararlo teniendo en cuenta a las víctimas. Para ello, se puede anticipar que resultaría necesario plantear un proyecto que tendría que contar con otro tipo de aportaciones disciplinares, para analizar los acontecimientos desde diferentes puntos de vista y fomentar la prevención y la ayuda y restauración a las víctimas y, desde el campo de la investigación artística, ayudar a activar la conciencia crítica.

En este sentido, he rastreado trabajos de investigación procedentes de diferentes disciplinas académicas y relacionados con los temas que nos ocupan. Por un lado, he de destacar que el genocidio camboyano, acotado en el tiempo y en el espacio, es un acontecimiento poco conocido e investigado en España, a excepción de algunas investigaciones relacionadas con el Derecho Penal Internacional<sup>10</sup>, aunque no es objeto de mi estudio la dimensión penal del delito de genocidio; al igual que tampoco es interés de este trabajo la única tesis doctoral que he encontrado relacionada con Camboya (y la arqueología).<sup>11</sup> Por otro, me han resultado inspiradores algunos trabajos de investigación, plasmados en tesis doctorales.

He de citar *Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación*<sup>12</sup>, en la que se estudia la viabilidad de la comunicación del arte contemporáneo y la educación artística, aprovechando las facultades educativas de la instalación, con el fin de acercar el arte a la sociedad. Por otra parte, *La interpretación del arte moderno como producción narrativa. Una investigación interdisciplinar desde la historia crítica del arte y la educación artística*<sup>13</sup> se plantea establecer relaciones entre la historia crítica del arte y la educación artística, con el fin de abordar la interpretación del arte moderno como una producción narrativa de relectura y reescritura de la historia, a través de las relaciones entre los modos de visión de historiadores y artistas. *La cartografía del territorio como práctica participativa de resistencia. Procesos en metodologías implicativas, dispositivos visuales y mediación pedagógica para la transformación social*<sup>14</sup> introduce el tema de los dispositivos visuales y plantea una cartografía participativa desde espacios de resistencia y diseñada con los movimientos sociales del territorio, que se experimenta como un instrumento pedagógico de visibilización de injusticias e impactos de las políticas neoliberales, así como medio político comprometido con la transformación social. Introduciendo el tema de la fotografía en la educación artística, *La cosmovisión de la fotografía. Una propuesta metodológica de la experiencia fotográfica: fotografía y educación artística*<sup>15</sup>, es interesante en cuanto a la reflexión sobre cuáles deben ser los nuevos contenidos y, sobre todo, qué propuesta cultural debe sostener la enseñanza del arte.

*Análisis de la fotografía de prensa en España durante la guerra civil (1936-39). Imágenes de guerra en el ABC de Madrid y en La Vanguardia de Barcelona*<sup>16</sup>, analiza la fotografía de prensa, durante la guerra civil española, considerando la forma y el contenido en la imagen aislada y, posteriormente, la fotografía en el contexto periodístico. Siguiendo con el tema de la imagen y la representación, aunque ya enfocado propiamente al genocidio, quiero referirme a *El testimonio audiovisual y la construcción de la memoria colectiva: la representación del holocausto según el proyecto "Survivors of the Shoah Visual History"*<sup>17</sup>, de Alejandro Baer y *Estrategias de representación del genocidio ruandés: Alfredo Jaar y la mirada insuficiente*<sup>18</sup>, de Lara García Reyne dirigida por Aurora Fernández Polanco. La primera aborda el problema de la representación de la memoria colectiva a través de métodos biográfico-visuales y la segunda el estudio de una serie de problemas que giran en torno al binomio experiencia / representación en el proyecto *Ruanda* del artista Alfredo Jaar. Por otro lado, *Género y experiencias traumáticas en víctimas de violencia política*<sup>19</sup> trata de evaluar estas experiencias traumáticas con el propósito de crear modelos de intervención apropiados.

Una vez revisados los trabajos de investigación académica y partiendo de todos los problemas identificados anteriormente, que implican superar los problemas de la visibilización de las imágenes de violencia, genocidio y eliminación de masas, estoy en disposición de sintetizar la siguiente PREGUNTA de INVESTIGACIÓN GENERAL: **¿cómo y cuánto aumentan los niveles de aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación masiva si utilizamos la acción combinada de dispositivos expositivos y pedagógicos?**

De lo cual se deduce la siguiente **HIPÓTESIS: la acción combinada de dispositivos expositivos y pedagógicos aumenta los niveles de aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación masiva.**

### 1.3 estado de la cuestión

En este punto, intentaré repasar diferentes investigaciones, proyectos e iniciativas que he tenido en cuenta o con los que he trabajado de forma directa, de cara a enfrentar este proyecto de investigación específico. La mayoría de las propuestas se tratarán extensamente en los sucesivos capítulos, ahora se trata de establecer un panorama que ubique el estado de la cuestión. Enumeraré diferentes proyectos internacionales educativos relacionados con el genocidio o la eliminación masiva, antes de proceder a repasar tanto exposiciones de arte que tratan temas relacionados con la eliminación masiva como algunos proyectos específicos que incluyen dispositivos visuales expositivos y pedagógicos.

Existen diferentes proyectos educativos relacionados con el genocidio, de forma general y con diferentes acontecimientos definidos como genocidio, de forma particular. Algunos de los centros, memoriales y museos integrados en la *International Coalition of Sites of Conscience*<sup>20</sup>, constituyen una fuente de información de primer orden en este campo. Descubrí el trabajo y entablé relación con diferentes organizaciones y museos en diferentes zonas del mundo, aunque con una muy desigual implantación. En Europa, en líneas generales, se dividen entre los Museos y Memoriales relacionados con el Holocausto y los relacionados con la guerra en los Balcanes. En relación a España, querría mencionar el *Centro de Investigación Por la Paz Gernika Gogoratuz*, de Gernika, y el *Museu Memorial de l'Exili*, en Roses. El primero realiza su labor en los campos de la investigación, formación, intervención comunitaria y divulgación, contribuyendo a que Gernika se consolide como símbolo mundial de paz. El segundo es un espacio para la memoria y la reflexión crítica, relacionado con los exilios provocados por la guerra civil en España y en Cataluña. Algunos de estos museos desarrollan proyectos educativos de forma continuada, aunque en la mayoría de los casos o la dotación presupuestaria o el propio interés del centro no redundan en el desarrollo de proyectos internacionales.

Muchos de los más activos proyectos relacionados con el estudio y la prevención del genocidio se encuentran radicados en Estados Unidos, dotados con medios económicos suficientes y con un fuerte papel de universidades e iniciativas privadas vinculadas a las diferentes comunidades de origen de los conflictos genocidas. A todos ellos me referiré de forma pormenorizada en el apartado 4.3 *ANTECEDENTES*. Aquí sólo destacaré tres de ellos, dos norteamericanos y uno argentino: 1. *INTERNATIONAL ASSOCIATION OF GENOCIDE SCHOLAR*, organización global,

interdisciplinaria e independiente, que investiga y enseña acerca de la naturaleza, causas y consecuencias del genocidio, fomenta estudios de política y organiza conferencias y congresos para la prevención y el castigo del delito. 2. *CAMBODIAN GENOCIDE PROGRAM (CGP)* fundado por Ben Kiernan en la Universidad de Yale, en 1994, quién organizó a su vez el Centro de Documentación de Camboya (DC-CAM) en Phnom Penh, ha llenado un vacío sustancial en el estudio del acontecimiento camboyano y, lo que es más importante, sirve como prototipo para programas futuros sobre el estudio del genocidio. Algunos de los libros cuyas investigaciones y publicación se han realizado gracias a este programa han resultado de especial utilidad a la hora de enfrentarme a esta investigación.<sup>21</sup> A partir de esta experiencia se funda en 1998 el *Genocide Studies Program* en la misma universidad, dedicado a los procesos violentos en general. 3. *CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE GENOCIDIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL TRES DE FEBRERO*, primera institución en América Latina dedicada al estudio comparativo de las prácticas sociales genocidas y cuyas investigaciones han sido utilizadas en numerosas universidades de todo el mundo, así como en numerosos juicios por violaciones a los derechos humanos desarrollados en la Argentina.

Mención aparte merece la actividad de *Yad Vashem*, el museo dedicado al Holocausto establecido en Jerusalén, que produce material didáctico en más de veinte idiomas y organiza setenta seminarios al año para grupos de educadores en todo el mundo.

Antes de pasar a las exposiciones, quiero apuntar el camino abierto por Naciones Unidas, a través del *Programa para la Divulgación sobre el Genocidio en Ruanda*<sup>22</sup>, al producir la novela gráfica *Tugire Ubumwe*, de Rupert Bazambanza, como material educativo para dar a conocer el proceso genocida ruandés.

En los últimos años y coincidiendo con el inicio de mi trabajo artístico en relación al genocidio y la eliminación masiva, debo mencionar algunas de las exposiciones más relevantes, que mejor he conocido y que, por consiguiente, más me han influido a la hora de acometer este proyecto de investigación. Así, tanto *Face a l'Histoire 1933/96* (1996)<sup>23</sup>, Centro Georges Pompidou, París, como *Photographs from S-21, 1975-1979* (1997), MoMA, Nueva York, debido a su importancia, serán tratadas en profundidad en sucesivos capítulos.

*Hágase la luz* (1998) de Alfredo Jaar, Centre d'art Santa Mónica, Barcelona; *Stalinfogia. El devorador de imágenes* (2003), Centro Andaluz de la Fotografía, Almería. (Esta última exposición ha tenido una doble influencia: por el análisis que la manipulación de las imágenes fotográficas tuvo sobre el discurso histórico y porque tomé contacto con las imágenes de los archivos de la policía secreta de Moscú y las utilicé posteriormente en la serie *GULAG [GENOCIDE PROJECT]*.) *Beautiful Suffering: Photography and the Traffic in Pain* (2006), realizada en el Williams College Museum of Art de Massachussets, que contó con la participación de fotógrafos de reconocido prestigio internacional

(Jaar, Nachtwey, Serrano o Salgado), analiza y cuestiona el 'tráfico del dolor'. *J' est un je*, exposición de Simeón Saiz Ruiz en Toledo (2008), a partir de imágenes procedentes de los *media*, mostró la obra relacionada con la guerra en los Balcanes. Sus cuadros parten de imágenes explícitamente violentas, dirigiendo la atención a la recepción del espectador de la violencia presentada.

Dos importantes exposiciones se celebraron en Camboya en la pasada década: *The Legacy of Absence* (2000), Galería Reyum, Phnom Penh, y *The Art of Survival* (2008), Phnom Penh, Camboya. *Muro Baleado* (2011) de Teresa Margolles, exhibida en el Kunsthalle Friedricianum de Kassel. *Genocidio, paisaje, memoria* (2011) de Simon Norfolk, realizada en el Centro Andaluz de la Fotografía de Almería, y en la que presentaba paisajes de espacios desolados o, frecuentemente, arrasados por la acción bélica o genocida del hombre. Aunque no nos conocemos, hemos coincidido en tiempos y lugares tomando imágenes de las consecuencias de los mismos conflictos, aunque en mi trabajo 'paisajístico' siempre se inscribe la imagen de la víctima como referente principal. Igualmente, Gervasio Sánchez recorre muchos de los países y lugares de la memoria que yo mismo he recorrido, lo que se plasmó en la exposición *Desaparecidos (memoria y objetos)* (2011), MUSAC. Por último, *Raw Footage* (2012) de Aernut Mik, exhibida en el CA2M de Móstoles; obra creada con imágenes de guerra de los Balcanes, y en la que establece un sugerente planteamiento al moverse entre la ficción y el documental.

Resulta difícil destacar exposiciones de arte llevadas a cabo junto con un dispositivo pedagógico diseñado para acompañarlas, por lo que tengo que referirme a experiencias parciales que, no obstante, me han ayudado a definir los factores, variables y limitaciones a tener en cuenta y, así, poder diseñar mi propia propuesta y dispositivo.

En los siguientes ejemplos pueden visualizarse algunos aspectos comunes, uno de los más importantes es que todos incluyen la presencia de las víctimas o sus testimonios. En todos y cada uno de los proyectos rastreados se generaliza el uso del cine, vídeo o fotografía, cuyo contenido suele implicar paisajes o ubicaciones reales y *testimonios* de las víctimas, acompañando a cualquier otra manifestación artística. Se generaliza el intento de empatizar, de dar la palabra a los que sufren los procesos eliminacionistas. Los tres proyectos más relevantes, en mi opinión, serían: 1. *New Class Asks the Question: Can Genocide Be Prevented?* (2011), actividad que consistió en un curso de prevención del genocidio para estudiantes, una exposición de piezas de arte relacionadas con el tema y una serie de conferencias, que incluyó una conversación con el *Consejero Especial sobre la Prevención de Genocidio de las Naciones Unidas*. Se incorporó el discurso del poder político, aunque no así el del victimario, para crear espacios colaborativos de análisis y pensamiento crítico. 2. *Embroideries by women of Savane Rutongo*, (2011), African Art Museum, en el que se mostraba el trabajo de una cooperativa de mujeres hutus y tutsis, a la vez que se puso en marcha un dispositivo pedagógico mediante el cual pudiera verse de forma normalizada que mujeres de comunidades enfrentadas sacaban adelante un proyecto común, invitándose al público a participar con sus propias creaciones.

3. *Jamia Holds Memorial to the Victims of 2002 Gujarat Genocide*. Jamia Millia Islamia y Ciudadanos para la Justicia y la Paz organizaron conjuntamente en 2012 una serie de programas sobre la violencia en Gujarat. Los programas incluían una exposición retrospectiva de fotografía y un dispositivo pedagógico en forma de conversaciones con supervivientes y *experiencias personales*, alrededor de imágenes y retratos mostrados en la Pared del Desaparecido. El desconocimiento mutuo dificulta la empatía, por lo que parecía interesante poner una historia y una vida en singular detrás de cada rostro retratado.

En estas experiencias se han trabajado tanto las experiencias personales y testimonios, como el plantear espacios colaborativos para fomentar el pensamiento crítico y se ha tratado de incorporar al espectador como creador y productor cultural. En base a estos planteamientos se pueden definir los objetivos de mi propia investigación.

## 1.4. objetivos

### objetivo general

**El objetivo de la presente investigación es comprobar cómo y cuánto aumentan los niveles de aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación masiva si utilizamos determinados dispositivos pedagógicos.**

### objetivos específicos

Investigar cómo aumenta el aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación masiva, apoyándose en experiencias personales y testimonios.

Comprobar cómo aumenta el aprendizaje significativo utilizando el pensamiento crítico de forma colaborativa.

Constatar cómo se incrementa el aprendizaje significativo incorporando al público como productor cultural.

## 1.5 diseño general y metodología de la investigación

Este trabajo se presenta ordenado por capítulos, que desarrollan mi experiencia como investigador académico y creador artístico.

En este primer capítulo, presento las motivaciones que me han llevado a desarrollar este proyecto de investigación, identificando los problemas que me he encontrado, las hipótesis de investigación

en las que baso mi trabajo y un mapa de ruta donde se establece la justificación, el estado de la cuestión, los objetivos específicos y el desarrollo y la metodología de la investigación.

En el segundo capítulo, explico el planteamiento que desarrollo como artista e investigador y muestro las experiencias simultáneas de mi ámbito productivo artístico, plasmadas en el *GENOCIDE PROJECT*. Proyecto artístico personal que me ha llevado a viajar por las diferentes zonas de conflicto con el objetivo de grabar material documental en los espacios donde se han desarrollado los acontecimientos y localizar imágenes de archivo de las víctimas de los mismos y, así, poder realizar toda una serie de piezas artísticas que pretendo exhibir en espacios con pasado y significación dramática y violenta, algunos de ellos vinculados en la actualidad a la recuperación y la reivindicación de la memoria. Como investigador y artista, por una parte, he realizado un rastreo sistemático de diferentes archivos y en diferentes países relacionados con conflictos violentos y, por otro, he recopilado imágenes *in situ* de víctimas y *lugares*, además de realizar entrevistas e intervenciones artísticas *site specific*. Como en el resto de las etapas, he utilizado una metodología propia de investigación del arte contemporáneo, como la creación de cuadernos de campo y la videocreación.

En el tercer capítulo, por un lado, establezco un planteamiento teórico en dos niveles: desde un punto de vista pedagógico, revisando las bases teóricas de una Educación Artística para la Cultura Visual y, desde un punto de vista histórico, aproximando una definición a los términos de genocidio y eliminación masiva, repasando algunos de los problemas de su representabilidad, para pasar a analizar cómo *se construyen* los mismos, a partir de discursos y representaciones.

Por otro lado, como estudio de caso específico, analizo la construcción visual del genocidio camboyano acaecido durante el régimen político del Jémer Rojo (1975-1979), consultando para ello una amplia y variada documentación recuperada de diferentes archivos y de los *media*.

En un primer paso, realizo una aproximación histórica que facilite enmarcar el acontecimiento camboyano, desde los primeros acuerdos para establecer un protectorado sobre el reino de Camboya, pasando por la conquista del poder por el Partido Comunista de Kampuchea y la posterior intervención militar vietnamita y acabando con un somero repaso a la situación política posterior, incluyendo los juicios por genocidio y crímenes contra la humanidad que se desarrollan en la actualidad. Como aproximación metodológica, el análisis del contexto histórico lo llevo a cabo partiendo de la lectura de determinadas fotografías de forma meramente descriptiva, que permita introducirse en el conflicto desde nuestro ámbito visual, dejándome guiar por ellas como si lo escrito fuera el guión de un documental, creando así una forma de ensayo visual sirviéndome de *visual facts*. De esta manera, trato de explorar y aprovechar su potencia narrativa como generadora de pensamiento. He tratado de dar una panorámica provisional, más que conclusiones, por referirse a una etapa abierta e inconclusa. Con ello, pretendo realizar el *studium-resumen* de los hechos a través de una serie de imágenes que previamente me generaron *punctum*.

En un segundo paso, planteo una construcción visual del acontecimiento desde los *media*, realizando un análisis del tratamiento informativo del conflicto camboyano desde los años setenta, que no pretende ser exhaustivo sino exploratorio. Para articular dicho análisis tomo prestada la denominación *década del genocidio*, según la cual se pueden identificar en el conflicto tres fases bien definidas.

En el tercer paso, establezco una revisión crítica del acontecimiento desde el ámbito artístico. Reviso las obras de arte relacionadas con el genocidio camboyano en artes plásticas, cine, teatro y literatura. Debo subrayar que he realizado *una* revisión crítica, ya que en modo alguno he intentado realizar un análisis de cada una de las aportaciones sino una compilación lo más exhaustiva posible. Además, en esta revisión crítica incluyo mi propia aportación como artista, a través de la serie *S-21* (incluida en el proyecto artístico *GENOCIDE PROJECT*).

En el cuarto capítulo, desarrollo el trabajo de campo *PROYECTO GENOCIDIO*, que consiste en un proyecto de investigación artístico-pedagógico en el que se trata de detectar características comunes en las imágenes relacionadas con el genocidio, la eliminación masiva y la violencia, establecer cómo se perciben estas imágenes (estudiando sensaciones, mensajes, impacto...) con el objetivo de demostrar que la visibilización de las mismas se puede enriquecer y transformar en una experiencia de aprendizaje significativo si se utiliza un dispositivo pedagógico. Para ello se utilizará una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa, aplicada a dos acciones artístico-pedagógicas: una exposición y un laboratorio-exposición. Esta propuesta de investigación mixta pasa por procurar aprovechar las sinergias de las diversas fases y técnicas entre sí, lo que implica, entre otras cuestiones, establecer un determinado orden. Para ello, planteo tres fases en el diseño de la investigación: selección de imágenes (y diseño de herramientas de investigación), dispositivo visual I: exposición y dispositivo visual II: laboratorio-exposición. Herramientas cualitativas y cuantitativas se utilizaron a lo largo de todo el proceso investigador, además de las técnicas propias de investigación del arte contemporáneo, en este caso, la cartografía crítica y el comisariado.

Por último, planteo las conclusiones en varios pasos: en el primero, analizo los resultados obtenidos, estableciendo un análisis cuantitativo y un análisis por categorías de todos los datos recogidos en las distintas fases, para sistematizar la información recogida, establecer los datos realmente necesarios para la investigación y ordenar bien la información, de cara a establecer un resultado estructurado y significativo; en un segundo paso, procedo a la literalización de los resultados, intentando transmitir todo el proceso de investigación de manera ordenada, legible y sugerente para hacer efectiva su divulgación; y en tercer lugar, establezco las recomendaciones y aportaciones de la investigación para que, a partir de ahí, se puedan abrir vías de interés para futuras investigaciones.





genocide project  
**genocide**  
**project**

“Los rostros privados/ en lugares públicos/  
son más bellos y sabios/  
que los rostros públicos/ en lugares privados”

W. H. Auden

“Si el eco de sus voces se debilita, pereceremos”

Paul Éluard



Campo de refugiados GLASSA T.T.S., Bosnia Herzegovina, 1993

## 2.1 desarrollo del proceso de investigación-creación

Visité Bosnia-Herzegovina en el año 1993, en pleno conflicto bélico, como trabajador voluntario de la ONG *SOS BALKANES* en el campo de refugiados *Glassa T.T.S.* en Split y en la casa-refugio *Jaski Dom* de Mostar. Durante mi estancia en Bosnia recopilé una gran cantidad de imágenes, algunas tomadas por mí y otras aportadas por fotógrafos de prensa que visitaban el campo de refugiados o por los mismos refugiados. *Oslobodjenje*, revista que se confeccionaba y editaba desde el Sarajevo asediado, constituyó igualmente una fuente importante de material gráfico.

Durante el tiempo que trabajé en el *Glassa T.T.S.* mi intención fue plantear una especie de escuela para los niños más pequeños en el interior del campo. Mi formación como psicólogo y mi interés por la pedagogía desbordaba el plano teórico y tomaban cuerpo en una acción específica. La idea era que retomaran cierta normalidad escolar y desde mi punto de vista de artista, recopilar y trabajar con un material documental de primer orden: imágenes, dibujos y relatos realizados por los propios alumnos, según su propia experiencia vital del tiempo de guerra.

Hay demasiados ejemplos de violencia descomunal ejercida sobre individuos indefensos, sin embargo, se empezaba a evidenciar una carencia de imágenes del conflicto que ayudaran a la reflexión. Había imágenes salvajes e hirientes, que incitaban a un posicionamiento acrítico y visceral, como las imágenes del campo de concentración de Omarska, que parecían mimetizar los campos de concentración alemanes, o las crudas imágenes de la masacre en el mercado de Markale, en Sarajevo.



Campo de concentración de Omarska,  
Bosnia, 1992



Markale, Sarajevo, 5 de febrero de 1994

Todo ello me dirigía indefectiblemente a la necesidad de crear mis propias imágenes. La idea de trabajar con imágenes procedentes de conflictos e intentar mostrarlas a los sujetos víctimas de ese mismo conflicto, empezaba a tomar cuerpo. Una exhibición con todo el material empezaba a plantearse como posibilidad en la *Jaski Dom* de la ciudad asediada de Mostar, cuando un accidente provocó mi repatriación inmediata, truncando todo el proyecto.

A raíz de esa experiencia me planteé trabajar con las imágenes recopiladas para crear una nueva narración. Tomé como uno de mis principales referentes la obra de Boltanski, inscrita en lo que Buchloh (1998: 62) ha denominado *estética del archivo*. Ésta se conforma por las tipologías seriales en las que se procede a la acumulación de fotografías encontradas o producidas deliberadamente en disposiciones reticulares más o menos regulares y que comparten la condición de no ser clasificables en las tipologías del arte como *collage* o fotomontaje. Con el *Mnemosyne Atlas* (1925-29), Warburg renovó por completo la manera de comprender las imágenes, al realizar un amplio estudio de la relación entre imágenes colocadas en paneles unas al lado de otras. Estos paneles los hacía y deshacía constantemente, de modo que se creaban relaciones que hacían surgir nuevos conocimientos, creando así un significado dinámico. El *Atlas* conlleva una comprensión en forma de red, pues las imágenes se presentan todas a un tiempo y no de forma sucesiva. Didi-Huberman (2010b: 284) explica que “Un atlas no es un diccionario, ni un manual científico, ni un catálogo sistemático. Se trata de una colección de cosas singulares, en general hartamente heterogéneas, cuya afinidad produce un saber extraño e infinito (nunca cerrado).” Si además hablamos de imágenes que remiten a conflictos violentos, este *Atlas* “[...] puede verse como una

herramienta para comprender la violencia política de las imágenes en la historia” (Didi-Huberman, 2010b: 244).

En el año 1961, cuando Gerhard Richter empieza su proyecto *Atlas*, la fotografía ya se considera uno de los instrumentos de dominación ideológica y represión colectiva. Sin embargo, Richter se embarca en el proyecto de concebir imágenes mnemónicas, a pesar de esta represión. En esta obra, concibe la memoria sobre todo como una arqueología de registros pictóricos y fotográficos de muy variadas procedencias que, si bien operan todos ellos por separado, se interrelacionan en el apartado perceptivo y mnemónico del sujeto. “[...] signos y lenguajes nuevos, que residían y operaban fuera de todas las formas mnemónicas de la experiencia que representaban las figuras familiares, entrarían en el campo mnemónico, vinculando el deseo de identidad en distintos registros de representación” (Buchloh, 1999: 164).

Por mi parte, pretendía dedicarme a recuperar imágenes inconexas extraídas de los *media*, apropiarme de imágenes y objetos y rescatarlos para el arte de manera crítica, planteando un orden y espacio distintos a los de los medios. Me interesaba, como a Boltanski, la memoria individual, la pequeña historia, mostrar que todas las personas exterminadas, en cualquiera de los infinitos conflictos, conforman una historia de individuos, y a eso había que dedicar una forma especial de hacer monumento. “Lo que las fotografías intentan prohibir mediante su mera acumulación es el recuerdo de la muerte, que es parte integrante de cada imagen de la memoria” (Buchloh, 1998: 147). Me interesa poner el acento en la comunicación, recreando la voz subjetiva del testigo. Además, aunque el artista no haya tomado las fotografías, el hecho implícito en lo fotográfico se hace presente: alguien ha estado allí, un testigo ocular que ahora pone a nuestra disposición, como espectadores, los momentos pasados. Si Boltanski en sus obras obligaba a un inmediato compromiso del espectador con la víctima, yo no aspiraba a menos.

Entre 1993 y 1996 trabajé con las imágenes del conflicto, que traje conmigo desde Bosnia-Herzegovina. En estos años intenté profundizar en el desarrollo de los conflictos violentos y en su representación plástica, sin referirme en concreto a ninguno de ellos. Por un lado, me interesaba profundizar en los procesos que inducen a la violencia sectaria, a esa violencia instrumental dirigida desde el poder, que tan bien analiza Arendt (1973: 146) en *Crisis de la República*.<sup>24</sup> Desde la perspectiva actual, podría haber tomado entonces como problemas propios, algunas de las oportunas reflexiones de Sen (2007: 232): “Odiar a la gente no es tarea fácil. [...] Si, no obstante vemos mucho odio y conflicto violento entre los diferentes grupos de personas, la pregunta que surge de inmediato es: ¿Cómo funciona este *arte*?” Por otro lado, en replantearme mis cuestionamientos como artista. “Frente al horror, al menos tres problemas se plantean para el arte: la fascinación que puede producir la contemplación de un espectáculo horroroso [...] la posibilidad estética y ética del arte de representar al horror [...] y la necesidad de hacer arte en tiempos de violencia y de terror” (Virilio, 1999: 96-97).



En cualquier representación de la violencia existe un desafío ético implícito: “¿Puede el arte superar su dificultad inherente para abordar lo violento, lo cruel y lo feo sin transformarlo en belleza, sin dotarlo de efectos estéticos, sin provocar placer, sin lograr la redención de lo que debería ser irredimible?” (Norris, 2000: 20). Frente a la realidad del sufrimiento, tenía que tener especial cuidado en adoptar la mirada estética que se permite a una obra de arte, “porque no hay forma más radical de borrar la violencia que transformarla en algo atractivo, logrando así mitigarla, dotarla de belleza e, involuntariamente, redimirla” (Bal, 2007: 161). No podía olvidarme de la provocativa imagen del uniforme ensangrentado de un soldado bosnio, presentada por Toscani para una campaña publicitaria de la empresa *Benetton*. Aunque, como bien señala Sontag (2004: 90): “Los poderes duales de la fotografía -la generación de documentos y la creación de obras de arte visual han originado algunas notables exageraciones sobre lo que los fotógrafos deben y no deben hacer. Últimamente, la exageración más común es la que tiene a estos poderes por opuestos. Las fotografías que representan el sufrimiento no deberían ser bellas [...]”.

A partir de esta primera experiencia en zona de guerra comencé a trabajar obsesivamente en la realización de una serie de piezas teatralizadas, en piezas efímeras realizadas a partir de *performances* rigurosamente ejecutadas. En ellas se reproducía un acontecimiento violento de una forma extremadamente verosímil y se introducían elementos y actores que jugaban diferentes roles, incluyendo la figura del *voyeur*, que yo mismo representaba.<sup>25</sup> Se hizo obligado confrontar todos los bocetos preparatorios y piezas resultantes de esta serie de TEATROS, con piezas e imágenes reales del conflicto de Bosnia. Como resultado de todo ello me ofrecieron *intervenir* el edificio del Museo Etnográfico de Santa Cruz de la Zarza, Toledo, en el año 1999. La idea de poder enseñar las piezas en un contexto ajeno al conflicto balcánico, donde además no existían centros ni galerías de arte y que, sin embargo, todavía mantenía abiertas heridas de nuestra guerra civil, era especialmente atractiva.



Exposición CASA TOMADA. Santa Cruz de la Zarza, Toledo. 1999

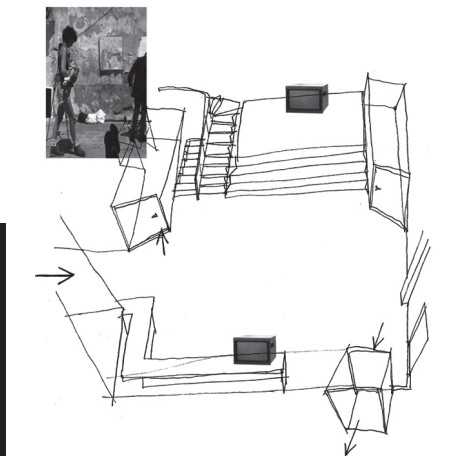
*CASA TOMADA* se hizo realidad, los espectadores recorrieron las estancias del edificio con angustia y en silencio. Yo necesitaba que la exposición se abriera a la experimentación, que se convirtiera en el lugar, ya no de presentación, sino en el que favorecer que las cosas *acontecieran*, en suma “una prueba constante, una voluntad crítica y al mismo tiempo constructiva” (Manen, 2008: 24). La guerra civil en Bosnia estaba reciente en el imaginario colectivo y numerosas imágenes violentas procedentes de ese conflicto se mostraban en los medios asiduamente. Tan sólo se produjeron algunas identificaciones personales con las imágenes entre los espectadores de más edad, a propósito de las traumáticas experiencias de la guerra civil española. La crueldad de los bombardeos y las ejecuciones pasadas, asomaban dolorosamente en las imágenes expuestas y parecían corroborar el poder evocativo de las mismas. La emoción parecía sobrecoger con fuerza ante ciertas imágenes en las que nos sentíamos, de alguna manera, como los espectadores de un naufragio. Pretendía invitar a la reflexión sobre la mirada y la emoción con la que se tramaba esa experiencia. En esta exposición, debido a la carga simbólica que ya poseía el espacio, la fotografía se convertía, más que nunca, en la huella de una ausencia.

Los atentados del 11-S abren una nueva etapa icónica a nivel planetario.<sup>26</sup> Las imágenes de la destrucción del *World Trade Center* pudieron verse en directo en todo el mundo, consiguiendo que los atónitos espectadores se sientan horrorizados, aunque también subyugados, por las imágenes del acontecimiento. El compositor Stockhausen (2002: 75-76) lo llegó a calificar como “la más grande obra de arte jamás hecha.” Como consecuencia directa, parecía que los acontecimientos violentos cobraban otra dimensión plástica, espectacular y altamente difundida; el sufrimiento individual y la pequeña historia quedaban relegados ante la magnitud de la hecatombe.

A partir de ahí, ese mismo año, imagino otra vuelta de tuerca en el planteamiento expositivo: localizar un sitio en nuestro país, en el que algún conflicto violento continuara vigente y mostrar en él obras íntimas, de obligada contemplación individual, alejadas de lo monumental. El propósito era investigar si algunas obras de arte relacionadas con el genocidio o la violencia disponían de poder sugerente y explicativo más allá del propio conflicto coyuntural, a través de la reacción y la posible identificación de los espectadores con su propia experiencia violenta.

*ANTZERKIAK* se concreta en el año 2002 en la ciudad de Ondarroa, Bizkaia. Ondarroa era un municipio de poco más de ocho mil habitantes, importante y atractivo puerto pesquero pero, dato importante, sin un solo hotel o lugar donde pernoctar. Siendo, por un lado, un tradicional feudo *abertzale* y por otro, víctima de un largo historial de atentados, parecía el sitio ideal para plantear el proyecto expositivo. La exposición de las piezas trabajadas con el material traído de Bosnia se planteó utilizando tres espacios relacionados que constituían un recorrido abierto. Hacía falta explorar nuevas vías para buscar la emoción del espectador, demasiado habituado a las imágenes de muerte y violencia. Los organizadores ya anticipaban que no se podía garantizar la integridad de

las piezas o incluso, que integrantes de la *kale borroka*<sup>27</sup> impidieran su exhibición. Ninguna de las reacciones anticipadas tuvieron lugar: numerosos espectadores de la izquierda abertzale pasaron por la exposición e identificaron las imágenes como un conflicto ajeno al suyo y se conmovieron con ellas como cabría esperar de cualquier espectador con un mínimo de sensibilidad. Había que ampliar las posibilidades expositivas e ir todavía más allá.



ANTZERKIAK . Ondarroa, Bizkaia. 2002

En los años 2001 y 2002 estuve inmerso en una intensa actividad artística, realizando numerosos trabajos videográficos y de Arte Público, investigando cómo se percibía la violencia ejercida sobre víctimas concretas y la posición relativa del espectador frente a lo mostrado. Empecé a usar contenedores de mercancías a modo de museo portátil<sup>28</sup>, lo que me proveía de un espacio transportable y manipulable donde poder experimentar con las condiciones de recepción del espectador, provocándole sensaciones de indefensión que le facilitaran ponerse en la piel de la víctima.

La vídeo-instalación *LABERINTO*<sup>29</sup> se realizó en uno de estos contenedores de mercancías situado en un espacio público donde, a partir de la imagen de archivo de un orfanato de Bielorrusia, extraída de los *media*, se planteó una partida de ajedrez sonora junto con la imagen manipulada y proyectada en la pared del contenedor. La imagen y el desarrollo sonoro extrapolados de la realidad se funden para llevar al espectador a una experiencia onírica y en cierta medida irreal. Trataba de buscar el *aura* de la que habla Benjamin a propósito de las imágenes del fotógrafo Eugène Atget.<sup>30</sup> Por un lado, el tiempo carece de importancia, el instante se prolonga indefinidamente. Por otro, la partida narrada nos lleva a inferir un desarrollo persecutorio, que en algún momento tendrá un desenlace. El ajedrez se convertiría en los siguientes años en una constante narrativa de mi obra artística, entendido como juego articulado, pero sobre todo, considerando el tablero de ajedrez como campo de juego y batalla.



*Laberinto*. Arte público, Coslada, Madrid, 2001

La obra efímera de arte público *TRACTATUS*<sup>31</sup> consistió en exhibir un televisor en el que se proyectaba una secuencia documental del conflicto real en Chechenia: violenta, explícita y extrema. El aparato se encontraba encerrado y protegido dentro de un cubo de malla metálica y, en un determinado momento, la pieza comenzaba a arder, activada mediante un sistema de ignición a distancia. Un cuarteto de cuerda del compositor ruso Shostakovich acompañó todo el desarrollo de la obra hasta la extinción completa del fuego.



*TRACTATUS*. Arte público, Arganda, Madrid, 2001



En esta obra costaba aguantar la mirada ante la fría ejecución que acontecía ante nuestros ojos, las imágenes mostradas se encontraban en el límite de lo que un espectador puede soportar. La filósofa Michela Marzano (2010: 99) reflexiona a partir de los descarnados vídeos de decapitaciones y ejecuciones en la guerra de Irak, ávidamente visionados por miles de espectadores tres años después de la realización de *TRACTATUS*: “[...] Mostrar el asesinato de alguien no aporta nada [...] La cuestión fundamental es el estatuto de las imágenes que se muestran, evitando una doble trampa: la que consiste en alimentar el cinismo y la indiferencia, y la que consiste en caer en el mercado de lo compasional.” Aunque la obra parece adelantarse a los tiempos icónicos que vendrían más tarde, es precisamente después de su realización cuando decido limitarme a imágenes más sugerentes y menos explícitas, que contengan una carga de violencia muy alta pero no violentas en sí mismas.<sup>32</sup>

Siguiendo esa línea, lo relevante para esta investigación en la vídeo-instalación *T.I.R.*<sup>33</sup> es que utilicé, por primera vez, una de las imágenes arquetípicas del genocidio camboyano: calaveras amontonadas. (Imagen con la que me encontré por vez primera en la película *The Killing Fields*.)



*T.I.R.* Arte público, Coslada, Madrid, 2002

Desde el año 2006 he llevado a cabo un continuo peregrinar por diferentes lugares y archivos de todo el mundo, comenzando por Camboya y sus centros de internamiento, tortura y ejecución más destacados. Así, en el año 2007 comienzo a trabajar con fichas policiales de la represión estalinista en la URSS; en 2009 visito Hiroshima y Nagasaki; en 2010, Líbano y Timor-Leste; en 2012, Auschwitz-Birkenau y en 2013, Argentina, Uruguay y Sri Lanka. “La memoria social requiere lugares y tiende a la espacialización. Colectivos o naciones siempre han buscado lugares que no son solamente escenarios de sus formas de interacción, sino símbolos de su identidad y puntos de referencia de su recuerdo. Las memorias culturales de tipo religioso se localizan fundamentalmente en templos y topografías sagradas. Monumentos, campos de batalla, bibliotecas y archivos son los lugares de la memoria clásicos de las naciones. Actualmente, los escenarios de violencia masiva de raíz política (la Zona Cero, la ciudad de Hiroshima o el campo Auschwitz) se perfilan como símbolos y referentes

espaciales de una memoria cultural cívica y transnacional” (Baer, 2010: 136-137). Guerra civil e invasión cruenta y genocida en Beirut y Timor-Leste. Imágenes de desaparecidos en Líbano y de muertos instantáneos en Hiroshima. Las imágenes de las víctimas me siguen provocando náuseas como testigo transversal, convirtiéndome en pensador activo a través de la imagen.

En estos trabajos me ha interesado, por un lado, utilizar imágenes que contienen violencia implícita y por otro, localizar imágenes de archivo en los lugares de origen de los conflictos violentos, fundamentalmente fotografías de las víctimas de los mismos. La función mediadora de la imagen procedente de un conflicto es acercar el horror de la guerra y la violencia al contexto cotidiano del espectador. Desde la plástica, me interesa profundizar en lo que aportan estas imágenes como grito, como transmisores de emoción, trascendiendo el papel que juegan como altavoz de denuncia y, además estoy especialmente interesado en la vivencia individual, en la pequeña historia personal.

La fotografía permite escrutar minuciosamente el tiempo atrapado, su aislamiento del fluir constante de la vida permite su disección, su radiografía como objeto de conocimiento y, al mismo tiempo, facilita su relación con los materiales inconscientes: aúna materia y memoria. Ante una fotografía establecemos un pacto tácito con la imagen gracias al cual lo que vemos es percibido como si todavía estuviera ocurriendo. “La fotografía es tiempo. Tiempo atrapado y tiempo recuperado. [...] Cualquier instantánea se inscribe en un eje temporal, proyectada hacia el futuro y cargada de pasado” (Berga, 2007: 87).

La inmovilidad de la foto provoca una confusión perversa entre dos conceptos: lo real y lo viviente. “Toda fotografía es un certificado de presencia” (Barthes, 1982: 151). Todos los retratados están posando, de forma voluntaria o no, para una foto donde el instante queda inmortalizado: el sujeto estuvo ahí. La fotografía reproduce hasta el infinito lo que ha tenido lugar una sola vez. Para Barthes la fotografía sólo adquiere valor con el paso del tiempo, pero también cuando se produce la desaparición irreversible del referente y la muerte del sujeto fotografiado; la esencia de la fotografía es precisamente la momificación del referente. Me interesa el concepto sobre ese otro *punctum*, no de la forma o el detalle, sino de la intensidad: el tiempo. “El *punctum* es: va a morir. Yo leo al mismo tiempo: esto será y esto ha sido; observo horrorizado un futuro anterior en el que lo que se ventila es la muerte [...] la fotografía me expresa la muerte en futuro” (1982: 165). Hay algo terrible en cada fotografía, el retorno de lo muerto. Ahora conocemos la historia posterior. Estos retratos nos confrontan con un episodio traumático. “La fotografía representa ese momento tan sutil en que, a decir verdad, no soy ni sujeto ni objeto, sino más bien un sujeto que se siente devenir objeto: vivo entonces una micro-experiencia de la muerte [...] me convierto verdaderamente en espectro” (1982: 46).

Al trabajar con este tipo de imágenes, hay cuestiones obligadas: ¿Podrán emocionar en sí mismas, sin información textual, sonora o narrativa? ¿Bastará con el *punctum* o dependeremos del *studium* que conocemos para que parezcan especiales? ¿Este *studium* puede resultar suficientemente útil o eficaz?

Así, desde la praxis artística, pretendo interrogarme por la necesidad de plantear algún tipo de dispositivo pedagógico que facilite la contemplación activa de estas imágenes y aporte elementos de aprendizaje significativos. A estas cuestiones dedicaré en profundidad el capítulo 4 *TRABAJO DE CAMPO: PROYECTO GENOCIDIO*.

Comparto el punto de vista de Rithy Panh (2013: 199), aunque no cargo con experiencia traumática genocida a mis espaldas: “Creo más en la pedagogía que en la justicia. Creo en el trabajo a lo largo del tiempo, en el trabajo del tiempo. Quiero comprender, explicar y recordar, y precisamente en ese orden.” Exploro el campo de la memoria visual utilizando imágenes que contienen violencia implícita, lo que me lleva casi siempre a trabajar desde el lado de las víctimas, con toda su carga de tensión, terror e incomprensión. Invito a mirar, a recrearse más allá del *voyeurismo* morboso, no deseo estimular los sentimientos de compasión por las víctimas, sino intentar conocerlas y de alguna manera, sentir con ellas: “En la esencia de la contemplación está el demorarse y la persistencia” (Fernández Polanco, 2007: 8). Las imágenes más sugerentes para este trabajo suelen contener una carga de violencia muy alta pero no son violentas en sí mismas: “La violencia no se explica mejor con imágenes violentas. El asco es un mal conductor” (Hispano, 2007: 61).

## 2.2 *genocide project*

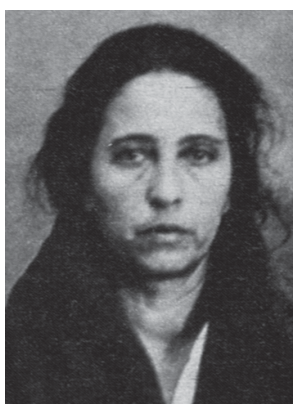
Este proyecto consta, hasta el momento, de cuatro series de piezas digitales relacionadas con los conflictos, masacres o genocidios de Camboya (*S-21*), URSS (*GULAG*), Japón (*HIROSHIMA*) y Líbano (*GREEN LINE*), además de varias series en proceso de producción sobre diferentes conflictos en Timor-Leste, Sri Lanka y Latinoamérica. Profundizo ahora en el contenido del proyecto artístico, centrándome sólo en las tres últimas series artísticas trabajadas y finalizadas al mismo tiempo que esta investigación, dado que la *S-21* se incluye en el estudio de caso.

### 2.2.1 *gulag*

Desde 2007 comienzo a trabajar con imágenes de los inmensos archivos de las fichas policiales de personas asesinadas en las purgas estalinistas de los años treinta del siglo pasado en la URSS, tomadas de los archivos de la *Lubianka*, la sede de la policía soviética en Moscú.<sup>34</sup>

*Gulag* ha pasado a ser un término metafórico para expresar los horrores de la represión totalitaria en el siglo XX, semejante a términos como *Gestapo* y *Holocausto*. El sistema de prisiones y campos de trabajo soviéticos databa de los primeros años del régimen, aunque sólo alcanzó su dimensión plena durante el mandato de Stalin. En las purgas soviéticas murieron millones de personas, cuyos rostros componen una galería macabra. Después de la muerte de Lenin, en 1924, su sucesor empezó una labor de exterminio social que no acabaría hasta su propia muerte en 1953. Como resultado, cerca de dieciocho millones de personas pasaron por el sistema. Adicionalmente, unos seis o siete millones fueron deportados. Casi veinticinco millones tuvieron alguna experiencia de encarcelamiento y trabajo forzado en la Unión Soviética estalinista, aproximadamente un quince por ciento de la población.

Víctimas de las purgas estalinistas en la URSS. *Memorial Society Archive*



Por los rostros de los detenidos, por sus ojos, desfilan todos los sentimientos posibles: la incredulidad, la tristeza, el espanto, la ira, el dolor, el orgullo, el desprecio o la provocación. “La acción, la orgía de violencia que ha dejado estas secuelas, está ausente y sólo puede ser adivinada en los ojos del otro que ha sido testigo ocular, y quizás también agente” (Monegal, 2007: 33). Estas víctimas vivieron la misma situación trágica que otros millones de ciudadanos europeos en la primera mitad del siglo XX, aunque “en la década de los treinta, la Unión Soviética era el único Estado de Europa que llevaba a cabo programas de asesinato en masa” (Snyder, 2011: 13). Además, los asesinados resultarían víctimas por partida doble: por haber muerto sin pruebas ni las garantías jurídicas mínimas y por no haber razón aparente para su muerte. No había forma de justificar lo injustificable. Los testimonios, relatos e imágenes sobre el Holocausto nazi contra los judíos lograron cristalizarse, dos décadas después de lo ocurrido, en un imaginario simbólico cuya referencia suscita una condena unánime. En cambio, el exterminio estalinista contra su propio pueblo todavía no se ha conformado en un imaginario semejante, pese a los múltiples discursos sobre el tema. Ello puede ser debido a que la represión estalinista constituía un tabú para la izquierda occidental y un recurso tópico para los

ideólogos anticomunistas. También parecía suponer un reto a los testigos: “¿Cómo contar lo que no puede ser contado? Es imposible encontrar las palabras. Morir tal vez habría sido más sencillo” (Shalámov, 2009: 355).

De este terrible episodio, casi exclusivamente, han quedado como testimonio y prueba de cargo, los retratos adjuntos a las fichas depositadas en los archivos policiales. Esos retratos nos permiten poner rostro e identidad a algunas víctimas de aquella masacre. Cada imagen, un número, una vida cuya suerte podía cambiar en un instante: los camaradas, denunciantes o ejecutores, podían acabar como enemigos, detenidos y asesinados. La sociedad vivía así intimidada, en un estado permanente de tensión. De acuerdo con Benjamin (2010: 98), “la intimidación, en sentido estricto, se caracterizaría por una precisión, una determinación que contradice la esencia de la amenaza y que ninguna ley puede alcanzar, pues subsiste siempre la esperanza de escapar a su brazo.”

La mayoría de esas fotografías fueron tomadas momentos antes de la muerte del sujeto que aparece en ellas. Luego, tras la ejecución, la mayoría de ellos serían inhumados en fosas comunes o bien incinerados. El afán por hacer desaparecer a los *enemigos del pueblo* tenía su correlato simbólico en la manipulación minuciosa de las fotografías oficiales, que amputaba, rehacía, tachaba y retiraba de ellas aquello que nunca debía haber existido.<sup>35</sup>

“En el repertorio de fotos se observa que la edad, sexo y condición social es variada: comisario político, obrero, periodista, bibliotecaria, estudiante, héroe de guerra, campesina... Diversidad que remarcaba una obvia advertencia: todos, bajo el estalinismo, podían ser objeto de represión. Bastaba decir una palabra de más, una falsa denuncia sin posibilidad de refutar, un insidioso rumor sobre ciertos hábitos, tener amistades políticamente caídas en desgracia o no formar parte del grupo ascendente en los encarnizados reajustes de la nomenclatura. A diferencia de los prisioneros del *Lager* nazi que sabían por qué estaban recluidos, la mayoría de las víctimas del *Gulag*, que se seguían sintiendo comunistas, ignoraban la causa determinante de su detención o condena y aceptaban su infortunio como una contribución necesaria para la construcción del comunismo” (Hernando, 2008).

Desde que en 1991 se aprobó en Rusia la Ley de Rehabilitación, la ONG *Memorial Society* con sede en Moscú ha promovido por distintos países exposiciones de retratos extraídos de los archivos policiales. La lista de personas cuya biografía se ha rehabilitado supera ya el millón de nombres.

Los detalles del acontecimiento quedaron escritos y descritos en la obra de muchos autores, fusilados o condenados a trabajos forzados en el Gulag: desde *Archipelago Gulag* de Solzhenitsyn, hasta *El vértigo*, de Ginzburg, *Relatos de Kolimá*, de Shalámov, o *Un mundo aparte*, de Herling-Grudzinski, entre otros.

En mi obra *GULAG*, a semejanza de *S-21*, he tomado documentos analógicos y los he reconvertido a un formato fotográfico digital, cuadrado. He utilizado restos cotidianos, dibujos distraídos y fotografías varias sin ninguna vinculación con este trabajo concreto, en un intento de ficcionar una plausible historia personal. A partir del ingente archivo de la *Lubianka*, he tomado tres imágenes, dos mujeres y un hombre.<sup>36</sup> La base iconográfica consta de la imagen de cada prisionero, retocada y recortada digitalmente, y cinco dibujos o fotografías, montadas en una retícula negra, a modo de negativo fotográfico tradicional. Supongo que no he sido capaz de sustraerme a la idea de desarrollo tecnológico del nuevo hombre soviético. En esta serie también se mantiene una medida que favorezca la relación de intimidad con el espectador. De acuerdo a Barthes (1982: 168) “[...] es porque hay siempre en ella ese signo imperioso de mi muerte futura por lo que cada foto [...] nos interpela a cada uno de nosotros, por separado, al margen de toda generalidad [...] necesito estar solo ante las fotos que miro.”

## 2.2.2 *hiroshima*

Para justificar la introducción de la masacre atómica de Hiroshima en un proyecto sobre genocidio, se puede revisar la narración de lo ocurrido, de acuerdo al análisis de Goldhagen (2010: 17):

“Harry Truman, trigésimo tercer presidente de Estados Unidos, [...] ordenó dos veces el lanzamiento de bombas nucleares contra ciudades japonesas. [...] Truman sabía que cada una de ellas mataría a decenas de miles de civiles japoneses que no tenían relación directa con operaciones militares de ningún tipo, y que no suponían una amenaza inminente contra los estadounidenses. En efecto, Truman decidió extinguir las vidas de aproximadamente 300.000 hombres, mujeres y niños. Al enterarse de que la primera bomba había aniquilado Hiroshima, Truman parecía exultante, y anunció: ‘Esta es la cosa más grande de la historia’.”

Una vez contado esto, puedo completar la primera frase original de Goldhagen: “Harry Truman, trigésimo tercer presidente de Estados Unidos, fue un asesino en masa.” En efecto, la matanza intencionada de más de doscientas cincuenta mil personas, a la vista de todo el mundo, debería reconocerse de forma unánime como un asesinato en masa. “La dificultad de definir adecuadamente el asesinato en masa o el genocidio se ve agravada por la incapacidad general de diferenciar la definición de otras dos tareas esenciales: la explicación y la evaluación moral. [...] Cuando uno mira a Truman ve a un hombre, por lo demás convencional, que cometió actos monstruosos. [...] podemos calificar la aniquilación de la población de Hiroshima y Nagasaki por parte de Truman de asesinato de masas, poniendo a Truman y sus actos en la misma categoría genérica que a Hitler, Stalin o Pol Pot [...] sin dar la misma explicación para los actos de Truman que para los de los demás, y sin juzgar que moralmente sean equivalentes” (Goldhagen, 2010: 20-22).



Los perpetradores de eliminación en masa, en un contexto bélico, han asesinado a los no combatientes como parte integrante de sus metas políticas estratégicas. Aunque en este caso, Truman, en un comunicado de prensa donde informó del bombardeo, se refugiara en la lógica de la represalia: “Los japoneses comenzaron la guerra desde el aire en Pearl Harbor. Les hemos devuelto la moneda con creces.”<sup>37</sup>

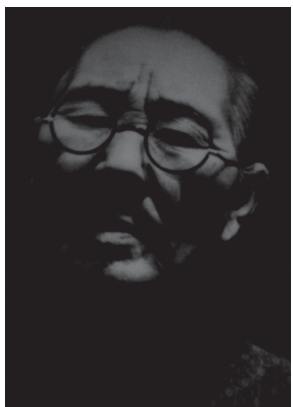
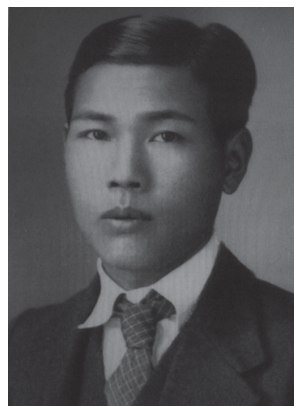
Este ataque y las informaciones que contaban la forma en que los japoneses luchaban y trataban a los civiles, los situó ante los estadounidenses como un enemigo bárbaro y fanático hasta la muerte. “Un acto de brutalidad, real o inventado, cometido por un miembro del grupo odiado puede ser suficiente para convertirse en un convincente símbolo de maldad y amenaza que se convierte en un elemento de apoyo ideológico para un proceso eliminacionista” (Goldhagen, 2010: 312). Esto supuso la estigmatización racial de los japoneses situándolos más allá de los límites de la humanidad, de lo que se concluía que no se debería desestimar ninguna medida para derrotarlos. Estas consideraciones me llevaron a reflexionar sobre las dos formas principales en las que se desarrolla el modo de entender al grupo odiado y/o temido: la deshumanización y la demonización.

No hace falta rescatar restos en Hiroshima para que los japoneses tengan presente la catástrofe. Tampoco recurrir a la fría estadística (11.574 casas quemadas y 1.326 destruidas, 73.884 muertos, 74.909 heridos) para entender que la memoria está viva, porque el testimonio de los *hibakusha*,<sup>38</sup> literalmente, gente afectada por la bomba, ya sea por la radiación inmediata o por la lluvia negra, es suficiente y espeluznante. Testimonios más o menos novelados, pueden leerse en los libros de Kenzaburo Oé, *Cuadernos de Hiroshima*, de Masuji Ibuse, *Lluvia negra*, de Michihiko Hachiya, *Diario de Hiroshima cuaderno de un médico japonés (6 de agosto-30 de septiembre 1945)* o *Flores de verano*, de Tamiki Hara.

La imagen de la bomba resultó más potente que la bomba misma. “El hongo atómico constituye un icono tan fascinante como intimidatorio, y lo que es mas curioso es que ejerce ese poder desde una abstracción casi absoluta. Ningún espectador es consciente de la escala de esas explosiones” (Hispano, 2007: 60). No obstante, los vencedores de la Segunda Guerra Mundial no querían fomentar los remordimientos de conciencia entre la opinión pública por lo que, tras el lanzamiento de la bomba atómica, los estadounidenses impusieron una estricta censura fotográfica sobre la ciudad. Las autoridades parecían entender el poder de la fotografía sobre la conciencia humana: las imágenes recientes del campo de concentración de Auschwitz o del bombardeo de la ciudad de Dresde, acababan de dejar una huella profunda. De ahí que apenas se hayan visto fotografías de Hiroshima tras el ataque, pero que no se hayan visto no significa que no existan. Poco tiempo después del ataque, Truman envió a la ciudad arrasada a un equipo de ingenieros, arquitectos y fotógrafos integrantes de la llamada *Survey Physical Damage Division*. Más de ochocientas fotografías fueron publicadas en un informe secreto. No ha sido hasta el año 2011, cuando han

podido verse sesenta de esas fotografías en la exposición *Hiroshima: Zona Cero 1945*, en el Centro Internacional de Fotografía de Nueva York, coincidiendo oportunamente con la reciente catástrofe nuclear de Fukushima, en Japón.

Víctimas del ataque nuclear sobre Hiroshima. *Hiroshima Peace Memorial Museum*



Fotografías *retocadas* para la *performance*

Partiendo de todas estas consideraciones, en el año 2009 visité Hiroshima y Nagasaki, lo que dio como resultado artístico la serie *HIROSHIMA*. En esta serie, utilizando retratos de personas muertas en el bombardeo atómico, a modo de máscaras fotográficas, realicé una ficción teatralizada, contando con la participación de una docena de actores y actrices.

Fotografié imágenes de las víctimas del archivo público de *The Hiroshima Peace Memorial Museum*, en Japón. Estos retratos son fotografías realizadas en un contexto privado, bien como imagen recuerdo en un contexto familiar o social o como retratos para algún documento público. Las fotos



se despegan de lo íntimo, para pasar a ser un dispositivo colectivo, visualmente impresionante. En cualquier caso, ninguna expresión de los retratados anticipa lo que habría de ocurrir, a diferencia de las imágenes camboyanas o soviéticas. Sin embargo, las expresiones se tornan intensas desde la contemplación actual, quizás “[...] si nos sentimos sacudidos por una fotografía, es porque esta actúa sobre nosotros en parte sobreviviendo a la vida que documenta, porque establece por adelantado el tiempo en que esta pérdida será reconocida como tal” (Butler, 2009: 140). Partiendo de estas imágenes originales, procedí a su retoque para crear archivos digitales nuevos: eliminando detalles, uniformando todos los retratos, situándolos en un contexto negro, irreal, y forzando al límite el contraste entre blanco y negro. Las imágenes resultantes fueron impresas a tamaño de un rostro humano y montadas sobre un soporte rígido, liviano y transportable.

El desarrollo de esta acción teatralizada consistió en pedir a un grupo de actores y actrices, vestidos completamente de negro y con guantes también negros, que desfilaran y posaran en un escenario con una imagen, a modo de máscara, del retrato de una víctima del bombardeo atómico de Hiroshima. Sólo una persona, a veces con el rostro descubierto y sin guantes, permanecería sentada, mientras el resto desfilaba y avanzaba con el rostro tapado, lo que provocaría como resultado, que en las imágenes apareciera sólo el rastro de su paso. Pretendía anticipar una poética de lo efímero y lo volátil. La acción ritual se registró en vídeo y mediante imágenes fotográficas. La serie fotográfica *HIROSHIMA* consta de diez imágenes digitales en formato panorámico, trabajadas a partir de la *performance*.



### 2.2.3 green line

La guerra civil libanesa, desarrollada entre 1975 y 1990, se convirtió en un conflicto bélico entre facciones cristianas, musulmanas, drusas y laicas, a la que se añadió la intervención intermitente de Siria e Israel y la ocupación militar de partes importantes del país. Vecinos demasiado ambiciosos y beligerantes y una proporción muy alta de refugiados palestinos, en un contexto donde se formaron multitud de milicias armadas, llevaron a un largo y violento conflicto. En esta prolongada guerra murieron entre 130.000 y 250.000 personas, un millón resultaron heridas y otro millón huyó del país. Además, la ocupación israelí de la zona meridional del país duraría hasta el año 2000 y la siria del norte y el este hasta 2005. En 2006 se inicia un conflicto armado asimétrico entre el ejército de Israel y la milicia armada libanesa Hezbolá.<sup>39</sup>

Desde el arte, hay varias aportaciones de artistas libaneses que estimularon mi interés en el conflicto. En 2008 asistí como espectador a la obra de teatro *Incendies*, de Wajdi Mouawad<sup>40</sup> y me quedé absolutamente deslumbrado por su potencia imaginativa: recorríamos veinte años de un conflicto complejísimo, viajando en el tiempo con los personajes y todo ello sin apenas decorados. Asimismo, existían artistas libaneses que trabajaban con la fotografía relacionada con la representación del conflicto bélico, realizando obras de arte alejadas de la estética de la ficción. Es lo que hace, por ejemplo, *Atlas Group* (en realidad Walid Raad) con su inmenso archivo sobre la guerra en su país. “Es un proyecto artístico desarrollado entre 1989 y 2004 sobre la historia contemporánea de Líbano, o es un proyecto artístico desarrollado en algún momento del siglo pasado sobre objetos, situaciones e individuos de Líbano que sólo emergen en la ficción [...] La exploración estética es una práctica política increíble.”<sup>41</sup> O la obra del director teatral y artista visual Rabih Mroué que, sobre el fenómeno de la *desaparición*, planteaba: “Durante la guerra civil que vivió el Líbano a lo largo de 15 años hubo 17.000 desaparecidos. La guerra terminó en 1990 y aún no se sabe qué ocurrió con ellos. Y como el gobierno no quiso declararlos oficialmente muertos, se les concedió a los familiares el derecho a que ellos mismos determinen si están muertos o no, en caso de que existan problemas de herencia, ya que nadie puede heredar bienes de quien no haya sido declarado fallecido. El hecho es que se les está pidiendo a los padres o hijos de estos desaparecidos que sean ellos mismos quienes *maten* a sus familiares. Y nadie quiere hacerlo...” (Hopkins, 2011). Sus investigaciones plasmadas en el proyecto *The Pixelated Revolution*, en el que “muestra que las imágenes se resisten a ser cuestionadas como representación, se vuelven externas, contiguas al cuerpo, depositan su razón de ser en el intercambio y la movilidad, son imágenes que actúan.”<sup>42</sup>

Con un conflicto militar reciente y contando con el interés suscitado por estas aportaciones artísticas, empecé a pensar en trabajar en Líbano, al poder contar con unos espectadores excepcionales, que habían sufrido recientemente, y que todavía sufren, el desarraigo y la violencia en su vida cotidiana,

para registrar su respuesta frente a una obra artística creada a partir imágenes de otro conflicto violento. El propósito era averiguar si algunas obras de arte relacionadas con el genocidio o la violencia disponían de poder sugerente y explicativo más allá del propio conflicto coyuntural, a través de la reacción y la posible identificación de los espectadores con su propia experiencia violenta.

Este continuo proceso de retroalimentación entre investigador y artista es lo que finalmente me llevó en el año 2010 a realizar un proyecto-experimento concreto en Líbano. El proyecto consistió en colocar en distintas zonas de tránsito de Beirut, diversas piezas artísticas durante un corto período de tiempo e intentar observar y registrar, de la forma más rigurosa posible, la reacción de los espectadores ante las imágenes. “Forma parte del dispositivo de trabajo con la imagen el hecho de que pueda también ser analizada en relación con el contexto de su recepción” (Fernández Polanco, 2010: 44). El proyecto-experimento se desarrolló en tres fases, dado lo complicado del contexto en el que pretendía realizar el trabajo de campo. Enmarcado en este trabajo de investigación, intenté utilizar mis propias herramientas metodológicas que, como yo entiendo, son necesariamente heurísticas: un método, una actitud y una forma de proceder en los que prime la indagación sobre la recepción, donde la idea sea plantear preguntas y huir de los resultados preconcebidos.

Me interesaba trabajar en los barrios del sur de Beirut: Haret Reik, Dajieh y Ruweiss, bombardeados por Israel en agosto de 2006 y feudos tradicionales de Hezbolá. Lo más interesante era trabajar en las zonas con la experiencia de guerra más reciente y mostrar la misma pieza, *TEATRO IX*, mostrada en ocasiones anteriores: *CASA TOMADA*<sup>43</sup> y *ANTZERKIAK*.<sup>44</sup> Antes que nada había que contar con el permiso expreso de Hezbolá, para exponer algún tipo de imagen en la calle y sobre todo, de cara a grabar en audio o vídeo o fotografiar lo que allí aconteciera. Los contactos fueron posibles gracias a la mediación de dos personas libanesas, que luego colaboraron en diferentes partes del proyecto. El 5 de mayo a las 10.00 horas, inicié la *performance* colocando la pieza *TEATRO IX* (50 x 50 cm., realizada en vinilo adhesivo removible) y al lado de la misma, un cartel (igualmente realizado en vinilo adhesivo) con la inscripción *MUSEO PORTÁTIL*, escrito en árabe, en una calle del barrio de Dajieh. No pude preguntar a ningún viandante-espectador por su opinión acerca de la pieza, todo el mundo se negaba a ser interpelado. Abandoné el lugar y volví a las 14.00 horas, para encontrarme con el cuadro arrancado y arrugado en el suelo. Sin preguntas ni imágenes.

Encontré una segunda ubicación en el mismo barrio, en una zona más comercial y procedí a su colocación y exhibición a las 15.00 horas. A las 09.00 horas del día siguiente comprobé que los viandantes apenas reparaban en él, quizás pensando que se trataba de un anuncio publicitario. Procedí a despegarlo y aproveché para colocarlo en otra ubicación de la misma zona, abandonando la pieza a su suerte.

“Casas reventadas de las que salen colchones y edificios derrumbados, he visto muchos con indiferencia, pero al ver los de Beirut Oeste y de Chatila encontré el horror” (Genet, 2002: 41). El 8 de mayo a las 11.00 horas empezó la parte más importante del proyecto: colocar y exhibir la Serie S-21 en una calle de tránsito de Chatila, cerca de la zona más comercial, donde se pudiera optimizar el número potencial de espectadores. El tema de los permisos en este caso era todavía más delicado: había que pedirselo al ejército libanés (que custodiaba todas las “zonas calientes” del país), a Hezbolá (que extraoficialmente controlaba casi todos los barrios del extrarradio de la capital) y a Hamás y/o Al-Fatah (cuyos milicianos armados controlan el interior de los campos de refugiados palestinos). Una vez montada la exhibición, la realidad sobre el terreno se impuso y no pude grabar, fotografiar ni preguntar a la gente que pasaba y veía lo expuesto. Recogí la exhibición ese mismo día a las 19.00 horas y solo pude charlar trivialmente con algunos de los espectadores, gracias a la mediación y traducción del libanés que me acompañaba. No pude evaluar el nivel de identificación ni el grado de implicación o comprensión de los espectadores con las piezas presentadas.

Ante la falta de resultados mensurables en la exhibición en Chatila, me dediqué a explorar *lugares de guerra*, antiguos contextos bélicos en los que fuera posible crear *performances* y ficciones y, por supuesto, fotografiarlas y grabarlas, para servir de contexto a las imágenes de archivo de desaparecidos que traía conmigo. “Cuando se habla de la destrucción de las ciudades, algo que habitualmente se deja de lado es la devastación del tejido narrativo que conforma el espíritu de la ciudad. Los exterminadores saben que para herir mortalmente hay que exterminar la memoria y la capacidad de relato.”<sup>45</sup> Todo ello gracias a la ayuda de varios activistas, que no dudaron en aparecer en las imágenes, favorecieron el acceso a determinadas zonas y *lugares sensibles* y sirvieron de traductores y guías improvisados. Después de varios intentos y discusiones con los militares libaneses, conseguí entrar a hurtadillas en un edificio bombardeado y tiroteado en la vertiente cristiana de la *Green Line*<sup>46</sup> de Beirut, sin reparar desde la guerra civil, al parecer, por problemas burocráticos<sup>47</sup>. El edificio contenía numerosas huellas de tiroteos y disparos de artillería, así como puestos de francotirador y munición sin explotar. Numerosas grabaciones y fotografías constituyen el registro documental de las actividades de ese día, 12 de mayo de 2010:

*Performance 1*: colocación, en una pared tiroteada del interior del edificio, de la pieza *HOMO LUDENS 2* (50 x 50 cm., realizada en vinilo adhesivo removible) y encima de la misma, un cartel con la inscripción *MUSEO PORTÁTIL*, escrito en árabe.

*Performance 2*: colocación de la pieza *WINDOWS LABYRINTH 6* (de iguales características técnicas que la anterior), en una estancia tiroteada, con tres sillas, una percha y un par de zapatos abandonados.

*Performance 3*: en la que dos actantes, libanesa y español, posaron en diferentes contextos bélicos del edificio, tapándose el rostro con una cartulina blanca que sujetaban con ambas manos.



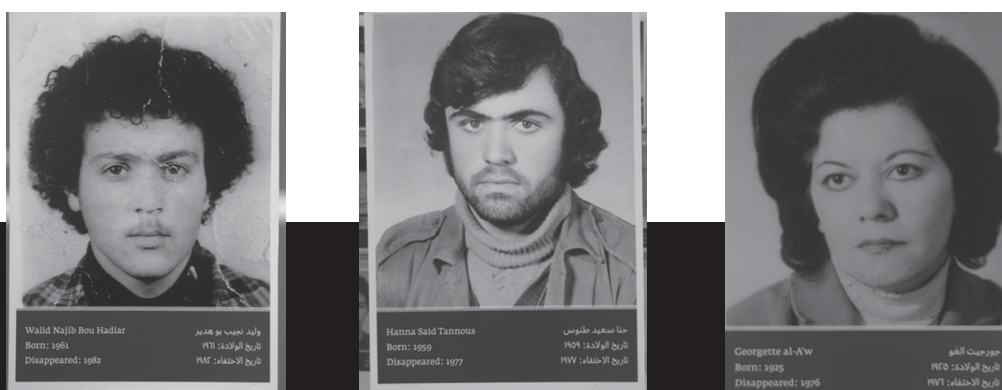


Por tanto, como resultado de este proyecto-experimento me encontré, por un lado, con material de campo recogido a partir de la observación de las reacciones de los espectadores-refugiados ante las piezas expuestas y, por otro, con imágenes fotográficas de *lugares* de guerra.

En ese momento necesitaba localizar imágenes de archivo de *desaparecidos* en la guerra civil de Líbano, imágenes a las que tuve acceso en la exposición pública *In a Sea of Oblivion*, realizada en mayo de 2010 en el Beirut City Center, gracias a la inestimable ayuda de la

asociación UMAM DOCUMENTATION & RESEARCH. Si la procedencia de las imágenes en el caso de Hiroshima, se desprendía directamente del álbum familiar, en el caso libanés se trataría de fotos pequeñas tomadas de documentos de identificación oficiales. En todo caso se volvía a constatar la homogeneidad formal de este tipo de imágenes.

Las fotos tomadas de los documentos de las víctimas aíslan la identidad del retratado, colocándolo en el registro de lo impersonal. “La desindividualización es común tanto a la fotografía legal como a la represión social” (Richard, 2006: 167). Estas pequeñas fotos se convierten en documentos que testimonian, certifican y ratifican la existencia de ese individuo. “Estas fotos devuelven una noción de persona, aquella que en nuestras sociedades condensa los rasgos más esenciales: un nombre y un rostro. [...] haciéndola salir del anonimato de la muerte para recuperar una identidad y una historia” (Da Silva Catela, 2009: 341).



Desaparecidos en la guerra de Líbano (1975 –1990). UMAM *Documentation & Research*

El primer trabajo plástico a partir del material documental recogido se ha plasmado en la obra *GREEN LINE*, una serie de siete piezas digitales donde se mezclan, en un contexto de ficción teatralizada en un escenario bélico real libanés, documentos de archivo fotográficos de asesinados en Camboya, Hiroshima, la URSS y *desaparecidos* durante la guerra libanesa.

“Esta ciudad [...] derribada que he visto o creído ver, recorrida [...] y arrasada por el olor de la muerte, todo eso, ¿había tenido lugar?” (Genet, 2002: 163).

## 2.3 work in progress

En 2010, Líbano e Indonesia: guerra civil e invasión cruenta; Beirut y Timor-Leste. Lo que ha constituido, a su vez, un nuevo paso en el proceso que me ocupa actualmente y que me ha llevado a transitar como artista-investigador, a través de diferentes conflictos por todo el mundo.



Actualmente, a la vez que continúo visitando archivos y recopilando imágenes *in situ* de víctimas de diferentes conflictos violentos (Sri Lanka y la masacre contra los tamiles en 2009 es el último ejemplo), trabajo para que pueda exhibirse *GENOCIDE PROJECT* en espacios vinculados a la recuperación y la reivindicación de la memoria.

Entre junio y agosto de 2013 se ha exhibido el proyecto en el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti de Buenos Aires y en el Museo de la Memoria de Rosario, ambos lugares en Argentina, ubicados en antiguos centros clandestinos de detención, con la carga simbólica que ello conlleva. En julio y agosto se ha expuesto en el Museo de la Memoria (MUME) de Montevideo, Uruguay. Museo que, como los anteriores, se encuentra convenientemente ubicado en un lugar con un oscuro y dramático pasado.

No ha sido casual empezar a exhibir las piezas en el Centro Haroldo Conti, ya que se trata de un lugar con una historia siniestra: funcionó durante la última dictadura argentina como uno de los lugares de detención y tortura más emblemático de Latinoamérica, la Escuela de Mecánica de la Armada.<sup>48</sup>

En el primer semestre de 2015 espero realizar otra exposición itinerante por Latinoamérica, que incluya al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos y Villa Grimaldi, ambos en Santiago de Chile, El Memorial da Resistencia en Sao Paulo y el MUPI de El Salvador. En Latinoamérica se encuentran algunos de los más importantes museos de la memoria del mundo, escenario poco común, por lo que me interesa mostrar mi trabajo en cuantos más de ellos sea posible y apoyar el esfuerzo que llevar a cabo dichas iniciativas suele implicar.

En cada región donde he ido exponiendo el proyecto, parto de la premisa de no mostrar obras relacionadas con los conflictos violentos ocurridos en el lugar donde se realiza la exhibición. Al hacerlo intento evitar encendidas polémicas ideológicas y pasiones desbocadas; no pretendo generar sentimientos de intromisión en los problemas internos de cada lugar, sino reflexionar sobre los procesos de eliminación masiva como experiencia ubicua, que trasciende el tiempo y el espacio.

Las exposiciones se han realizado sobre la base de una videoinstalación donde aparecen algunas de las piezas que componen el proyecto, acompañadas de una banda sonora compuesta ex-profeso por el músico argentino Daniel Fedeles, además de algunas de las series fotográficas en formato original. La propuesta expositiva está pensada como un dispositivo en el que hay que esforzarse por ver, intentar mirar con recogimiento, facilitar al espectador el hecho de situarse como en un lugar de contemplación.

Tengo presente la acertada apreciación de Mieke Bal (2007: 150) a propósito del exhibicionismo inherente a las exposiciones: “[...] la ostentación pública de lo que es privado, con el consiguiente riesgo de que se destruya la singularidad, en este caso del sufrimiento.” En todas mis obras pongo énfasis en teatralizar y coartar las condiciones de observación del espectador, donde generalmente

la visión individual y en solitario se plantea como condición imprescindible. En esta ocasión, planteo invitar al espectador a sentarse sin prisa delante de las piezas, recurrir “[...] a una escenificación con el fin de de-construir estos iconos del horror” (Bal, 2007: 163). Su pequeño formato y la multiplicidad de detalles obligan a una visión necesariamente pausada y recogida, emulando una especie de ritual religioso. Todo ello ubicado en una estancia tenuemente iluminada, en la que la penumbra ayuda a imaginar y donde puedan fluir los fantasmas. Pérdida y ausencia: no pretendo que el espectador se horrorice sino que contemple y recree cada *ficticia* historia individual. “Tan solo cuando un observador entra en juego y decide mirar ese objeto de una u otra manera, entonces se define para él una única *imagen real* de dicho objeto que vale para ese momento y ese observador exclusivamente” (Gallego, 2007: 38).



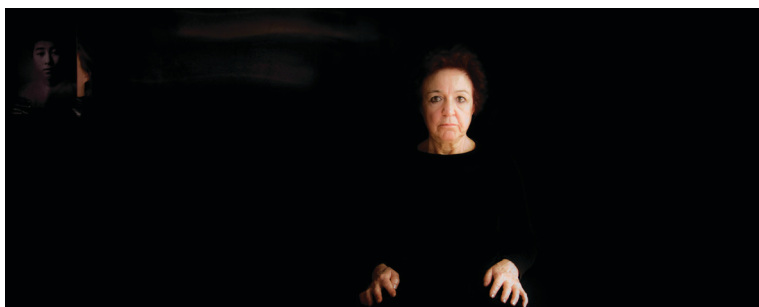
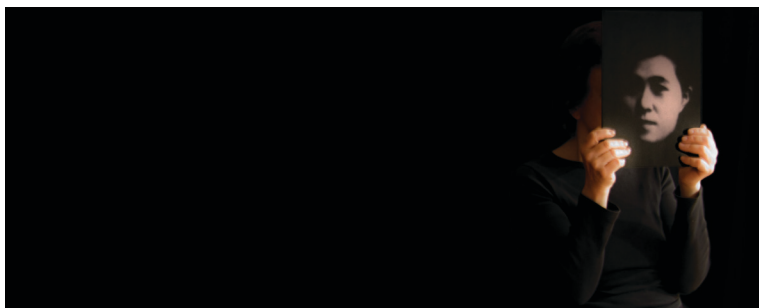
En cada exposición planteo además la realización de un TALLER-SEMINARIO, tomando como modelo el realizado en el Colegio Mayor Argentino Nuestra Señora de Luján de Madrid en noviembre de 2012, con objeto de usar el Protocolo de Análisis y fomentar el aprendizaje de los espectadores, una vez que he comprobado su eficacia. De los pormenores de esta acción pedagógica concreta y del Protocolo daré cumplida cuenta en el capítulo 4 *TRABAJO DE CAMPO: PROYECTO GENOCIDIO*.

Conflictos olvidados o poco investigados no faltan y todo apunta que no faltarán en el futuro, por lo que el *work in progress* continúa.



*gulag*





*hiroshima*

*hiroshima*







*green line*





materia teórica  
**estudio de caso**  
materia teórica

“En la guerra hay un grado de espanto que casi excluye la posibilidad de contar”

Anónimo

“Los que no han vivido esa experiencia nunca sabrán lo que fue; los que la han vivido no la contarán nunca; no verdaderamente, no hasta el fondo. El pasado pertenece a los muertos.”

Elie Wiesel

“El genocidio no se parece a ningún otro tormento. Después de pasar el genocidio, permanece sepultada en el espíritu del superviviente una herida que nunca se podrá mostrar a pleno día, a las miradas de los otros. Nosotros no conocemos exactamente la naturaleza de esa herida escondida, pero al menos sabemos que existe.”

Sylvie Umubyeyi

### 3.1 apuntes sobre genocidio, acontecimiento y representación

#### 3.1.1 genocidio y eliminación de masas

El pasado siglo quedará marcado como el del horror, llegando a considerarse, en perspectiva, incluso como el siglo de los genocidios. “[...] todo se ha desenmascarado en este siglo XX, ha mostrado al menos una vez su verdadero rostro, se ha hecho más realidad” (Kertész, 2002: 41)<sup>49</sup>. Empezó con la experiencia de Leopoldo II en el Congo, el casi total exterminio del pueblo herero en Namibia y la aniquilación de la mitad de la comunidad armenia del Imperio Otomano y terminó con el exterminio de una parte de la población de Ruanda, los crímenes en Darfur y la limpieza étnica en la ex-Yugoslavia, consecuencia del etnicismo genocida de la Postguerra Fría. El mundo ha sido testigo también de las políticas genocidas de la era estalinista, del Holocausto y de la desaparición de una gran parte de la población camboyana. Como diría Camus “Nuestro siglo XX es el del miedo” (2013: 198).

La Asamblea General de las Naciones Unidas, como consecuencia de las atrocidades llevadas a cabo durante la Segunda Guerra Mundial, proclamó en 1948 la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, con el fin de construir las bases de un nuevo modelo de paz mundial. El término genocidio, desarrollado en 1944 por el jurista Raphael Lemkin (1944: 79-95), intenta designar un tipo de crimen masivo combinando el término griego *genos* (nacimiento, raza) con el sufijo latino *cidio* (derivado de matar). El 9 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en la *Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio*<sup>50</sup>, definió jurídicamente el

genocidio como el más grave de los crímenes de lesa humanidad y decretó, por unanimidad, dicho acto como crimen internacional. El delito de genocidio se concibe entonces jurídicamente por el aniquilamiento sistemático de un grupo de población como tal y que refiere a los actos cometidos con la intención de destruir total o parcialmente un grupo étnico, nacional o religioso. Establece también que el genocidio, ya sea en tiempos de paz o de guerra, es un delito de Derecho Internacional, el cual los Estados Miembros están comprometidos a prevenir y sancionar. Por la importancia de este acuerdo político, unos ciento treinta estados han ratificado dicha convención, desde el año 1951.<sup>51</sup> No obstante, en la segunda mitad del siglo XX se siguieron desarrollando prácticas genocidas en todo el mundo, en las que, evidentemente, el compromiso de prevención de tales actos no estuvo presente.

Y, aunque la historia está llena de precedentes, el siglo XX puede identificarse con el reino de la violencia exacerbada. “La masacre, la limpieza étnica, la deshumanización del campo de concentración o el genocidio son pruebas [...]”, escribe Bruneteau (2006: 31), “[...] de la derrota de una idea del hombre determinada.” Hannah Arendt (1998: 21) afirma que la violencia del siglo XX no es fruto de circunstancias imprevistas, sino el resultado del imperialismo del siglo XIX, cuya filosofía racista justificó, por un lado, el expansionismo colonial sanguinario inaugurando las “matanzas administrativas” y por otro, la guerra de 1914 que combinó “animalización del enemigo, violencia extrema y muerte en masa.” Ambos procesos provocaron el embrutecimiento de la política en las sociedades modernas, contribuyeron decisivamente a la estigmatización definitiva del adversario como enemigo exterior o interior al que eliminar o exterminar y sentaron las bases intelectuales, sociales y políticas de los genocidios posteriores. La deshumanización en el siglo XX ha alcanzado cotas difíciles de igualar, lo que nos ha puesto, como especie, ante nuevos retos: “la negación de la cualidad de hombre provoca una reivindicación cuasi biológica de pertenencia a la especie humana” (Antelme, 2001: 11).

Algunos Estados han utilizado el genocidio, de forma premeditada, planificada y racional, como medio para imponer su ideología y su modelo de sociedad y en su caso, eliminar a una población determinada. De hecho, una parte importante de los investigadores sobre el genocidio han asumido las narrativas nacionalistas, para construir y reforzar su identidad nacional. El origen legal del concepto ha dificultado los debates sobre su significado, lo que ha parece haber implicado que, por un lado, las víctimas de cualquier asesinato masivo pugnen por ser reconocidas como víctimas de genocidio y, por otro, que las organizaciones humanitarias también lo utilicen para despertar la conciencia de la ciudadanía y los organismos internacionales de cara a provocar una intervención *humanitaria*. Las controversias provocadas entre el uso público, el derecho y las ciencias sociales, acentuados estos últimos por las diferencias de criterio entre los especialistas genéricos en el campo de la violencia y los investigadores adscritos a los *genocide studies*,<sup>52</sup> parecen razones suficientes para desaconsejar su uso. De acuerdo con Marco (2012: 28): “El propósito de los investigadores debe ser analizar, comprender y explicar los fenómenos. Los conceptos y las categorías, en este contexto, tan sólo son herramientas que pueden ayudarnos a enriquecer los debates y a profundizar nuestro



conocimiento. El procedimiento inverso, seleccionar una categoría a nuestra medida para definir un proceso conduce a todo lo contrario: la formulación de falsos debates donde lo que predominan son las legitimidades, las imposturas morales o cualquier otro objetivo al margen de las ciencias sociales.”

En consecuencia, trataré de justificar el uso del concepto de eliminación masiva en vez de genocidio, en mi trabajo; justificación que no pretende ser exhaustiva sino meramente exploratoria, en función de sus numerosos ángulos, ramificaciones y matices. En cualquier caso, esta asunción conceptual se me ha impuesto de forma natural al afrontar el tema desde la investigación artística, después de transitar a lo largo de numerosos conflictos que rebosan los límites del término.

Trabajar con el genocidio impone enfrentarse a tres tareas básicas a la hora de identificar con cierta precisión un acontecimiento de estas características: definición, explicación y evaluación moral.<sup>53</sup>

En primer lugar, hay que destacar que las variables que han provocado mayor número de controversias a la hora de definir el genocidio serían “la necesidad o no de restringir el perfil de los perpetradores; la necesidad o no de establecer su intención aniquiladora; la necesidad o no de atender a sus intenciones y motivaciones; la necesidad o no de limitar los modos de aniquilación; el problema de la escala; y la naturaleza de los grupos que constituyen las víctimas” (Marco, 2012: 2-3). En consecuencia, por un lado, la definición jurídica internacional de genocidio no admite grupos definidos política ni económicamente, lo que dejaría fuera, por ejemplo, las matanzas de comunistas indonesios de 1965, los kulaks masacrados por Stalin o los civiles japoneses asesinados en Hiroshima o Nagasaki. Por otro lado, las definiciones habituales de genocidio excluyen las formas no letales de eliminación o la muerte de una parte poco significativa de la población, a este respecto, Goldhagen (2010: 29) plantea “cinco formas principales de eliminación: la transformación, la represión, la expulsión, la prevención de su reproducción o el exterminio.” A lo que se suma la común aceptación de incorporar elementos, expresados por palabras como *intención*, a los factores que producen el acto genocida y que no deberían ser criterios para ver qué casos se ajustan a la definición. Esta intencionalidad del perpetrador se basa en dos puntos: primero, *intención de destruir*, segundo, a cierto *grupo como tal*. Lo que no hace sino provocar más controversias irresolubles.

En segundo lugar, en cada proceso concreto habría que explicar y exponer tanto el inicio y la implementación, como el cese y los resultados del asesinato de masas. En la literatura sobre el genocidio suele ponerse el énfasis en las dos primeras, marcando una tendencia que claramente va en detrimento del diseño de políticas que influyan en reducir, tanto la incidencia del fenómeno violento, como el número de víctimas. Los investigadores que tratan sobre el genocidio acaban dedicando más energía a la calificación del acontecimiento que a intentar explicarlo.

Respecto a la tercera tarea, a menudo la urgencia y la pasión por atribuir la culpa o la responsabilidad moral suele eclipsar los otros dos cometidos (definición y explicación). Cada pueblo o nación suele

tener una imagen deformada, que oculta las imperfecciones y las fallas morales de su pasado y su presente. A menudo, actos de igual naturaleza reciben un trato moral muy diferente. La distinción pasa a menudo por situar en primer término los motivos que anteceden a los actos homicidas y la inmediata incorporación de los actores-ejecutores al bando de *los buenos* que, aunque parezca una cuestión banal, continúa mostrando un alto grado de eficacia a la hora de justificar determinadas acciones punitivas. Los motivos morales no deben cegarnos a la hora de enfrentarnos al resultado de la eliminación de masas: la aniquilación de una parte de la población, con absoluta independencia del número de víctimas.

Además tengo que reseñar que, aunque el término genocidio tiene una amplia aplicación, a menudo se entiende sólo como referido al Holocausto. Esto puede implicar que “las personas relacionadas con las víctimas de crímenes pasados quieren que éstos sean definidos como genocidio, con la idea de que reciban el mismo tipo de reconocimiento que se concede al Holocausto. En cambio, las personas relacionadas con Estados que perpetraron un genocidio se oponen al término con gran energía, porque creen que su aceptación sería tanto como reconocer su participación en el Holocausto” (Snyder, 2011: 486-487).

Por todo ello, tanto en mi proyecto artístico *GENOCIDE PROJECT* como en la investigación pedagógica desarrollada en el marco de esta tesis, adoptaré eliminación o asesinato de masas, como término más ajustado, intentando evitar las ambigüedades, carencias y cargas morales que implica el término jurídico tipificado como genocidio. El asesinato de masas es un acto político. Los actos y las políticas de eliminación han sido un rasgo protagonista de todas las épocas de la historia y de todo tipo de sociedades. Disponer de un instrumento legal para luchar contra el genocidio es todo un avance, aunque no se debe olvidar que en su definición e implementación participaron algunos de los actores implicados en hechos potencialmente clasificables como genocidas. O en palabras de Snyder: “todas las leyes surgen de un entorno político determinado y lo reflejan. No siempre es deseable exportar las políticas del momento a la historia de otro momento” (Snyder, 2011: 487). David Moshman (2001: 445) concluye: “deberíamos reconocer para empezar que las definiciones son convenciones sociales, no verdades empíricas acerca del mundo. Los acontecimientos no son inherentemente genocidas o no genocidas.”

Aclarado este punto, hay que señalar que cada acontecimiento eliminacionista y/o genocida cuenta con características y matices propios en lo relativo a las justificaciones teóricas y a la tecnología de exterminio, por lo que necesitamos conocer cómo se construye el acontecimiento y establecer, entre otras cosas, la relación entre víctima y perpetrador. Conocemos un cierto número de acontecimientos identificados como genocidios ocurridos a lo largo de la historia y, sin embargo, en cada caso las circunstancias eran tan diferentes que no parece posible establecer unas pautas generales. Para comprender la complejidad que reviste este acontecimiento, debe estudiarse como un proceso social *singular* que se va gestando paulatinamente. A este respecto cabe destacar que es indispensable

un instigador principal, arguyendo razones ideológicas y políticas, que a menudo se basan en mitologías, para decidir el empleo de la violencia como solución. “Pero si han de cumplirse los deseos del instigador principal, traducidos en actos homicidas, éste debe dirigirse a las aspiraciones, a los deseos, a los miedos, a los odios, a los resentimientos y a los conceptos de lo bueno y lo necesario que mantienen muchos otros” (Snyder, 2011: 102-103).

### 3.1.2 acontecimiento: su construcción en el tiempo

“Se viven como contemporáneos acontecimientos sucedidos hace bastantes años... y parecen muy lejanos... hechos y sentimientos que tienen un mes de vida. El tiempo se adelgaza, se alarga y se contrae... es como si tuviera muchas vías, que se cruzan y separan, sobre las cuales transcurre en direcciones diferentes y contrarias” (Magris, 2004: 35).

“Un *acontecimiento* es [...] etimológicamente lo que ocurre, adviene, aparece o desaparece, y es funcionalmente ‘todo lo que ocurre y que tiene alguna importancia para el hombre’” (Trebitsch, 1998: 30). Foucault se ocupa de esta noción, surgida como oposición a los procedimientos de control y delimitación del discurso, la que restituye a aquel su carácter dinámico y se enfrenta al intento de dominar una de sus dimensiones: “aquella de lo que acontece y del azar” (1974: 21). Así, se alza contra la filosofía de la historia basada en la idea de continuidad, ataca el mito del progreso que las unía, rompe la división entre historia de los hechos e historia de las ideas y se enfrenta al principio de inteligibilidad histórica que consiste en despreciar el evento.

La cuestión del acontecimiento es casi constitutiva en toda elaboración teórica sobre la historia del tiempo presente. Es reciente la necesidad de los historiadores de preocuparse del presente, ocuparse de los hechos acaecidos en el propio tiempo. Desde este punto de vista, la función del historiador sería analizar, no los acontecimientos mismos, sino su construcción en el tiempo; no el pasado, sino su reutilización. La narración de los historiadores sería la que ordena el sentido del acontecimiento. Podría definirse tal construcción del acontecimiento como una especie de experimentación histórica, según la cual, no existe jamás observación en estado puro, sino siempre observación provocada.

El hecho histórico es producto de una construcción intelectual; y aunque podemos estar relativamente seguros de que ciertos acontecimientos ocurrieron realmente como se nos cuentan, debemos considerar que dichos hechos llegan a nosotros a través de una serie de mediaciones que, en ocasiones, pueden deformar intencionalmente o no, lo ocurrido. Los documentos que utiliza el investigador a menudo no son inocentes, pueden no ser un reflejo sin mácula de ‘lo que realmente sucedió’. Las fuentes y documentos de época no son ingenuos y al poner por escrito un testimonio,



éste suele esconder intenciones y apreciaciones poco objetivas. Los hechos históricos también deben ser cuidadosamente contruidos por los investigadores, tratando siempre de no falsear el contenido literal de las fuentes, pero al mismo tiempo sin tomar al pie de la letra dicho contenido textual.

Y todo ello teniendo en cuenta que el horizonte está invadido por un presente que no cesa de producir y de consumir acontecimientos, un presente sin futuro y sin pasado, que los genera día a día según sus necesidades. Parecemos vivir en una irresoluble paradoja: la historia que acontece delante de nuestros ojos debería ser la mas clara y sin embargo, es la más delicuescente. Este advenimiento de la ‘dictadura del presente’ circula simultáneamente con el culto a lo desechable y lo efímero, el ascenso de lo virtual, la reducción del tiempo a lo instantáneo, un tiempo inmovilizado en un eterno presente, a escala de una comunidad mundial virtual. El acontecimiento moderno no se produce y reproduce sólo en un presente de naturaleza inédita, sino a una escala también sin precedentes, la de lo mundial. Si en los años ochenta, Verón (1983) puso el acento en el trabajo discursivo de los medios, señalando que estos y la actualidad son el espacio social por excelencia donde se construye la realidad compartida, con el desarrollo digital se problematiza la construcción que hacen los medios. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han variado los modos de producción, circulación y recepción de la información, poniendo en crisis las concepciones previas acerca del presente. La dimensión virtual que los nuevos medios introducen en el discurso influye en la construcción de los acontecimientos. De hecho, ya no es posible hablar de discurso hegemónico, sin considerar que esa realidad que los medios construyen no es única ni homogénea. Aunque el papel de los *media* sea dominante, con el desarrollo de la tecnología digital, se cuestionan los modelos discursivos anteriores, su veracidad, objetividad y legitimidad. Desde la guerra del Golfo, se puso en evidencia esta tensión entre información y manipulación, pues en el discurso que construye la actualidad, lo virtual ha planteado la duda en la existencia del acontecimiento mismo. “[...] a veces, la ‘gran’ y oficial representación del acontecimiento, construido por un relato oficializado, oculta la experiencia concreta que se da en lo sensible y particular de cada imagen y puede dotarnos de los matices necesarios para evitar quedar atrapados en el cemento de la ideología” (Fernández Polanco, 2010b: 46). La potencial manipulación de imagen y sonido, introducen ‘lo virtual’ en la producción misma del acontecimiento. Derrida (2007: 92) lo plantea con claridad: “Esta virtualidad se imprime directamente sobre la estructura del acontecimiento producido, afecta tanto el tiempo como el espacio de la imagen, el discurso, la “información”; en suma, de todo lo que nos refiere a la mencionada realidad, a la realidad implacable de su presente supuesto.”

El tiempo de ‘lo virtual’ desarticula el orden cronológico mediático centrado en la idea de presente, porque introduce un tiempo sin historia propio del archivo. Todos los que pretendemos estudiar acontecimientos que competen a la historia y a la memoria estamos obligados a tener en cuenta el *archivo inmaterial* posibilitado por la revolución tecnológica digital. Esta “esfera pública

global caracterizada por las formas ‘inmateriales’ de circulación, almacenamiento y acceso de la imagen [...] abre un campo en el que las nuevas condiciones de producción y consumo llevan consigo importantes cambios estéticos y políticos” (Fernández Polanco, 2010b: 28). Este archivo se actualiza cuando hay una voluntad de hacerlo, en tanto el relato de las noticias se adecúa al ritmo del acontecimiento, prescindiendo de la voluntad de comunicar. El tiempo de los nuevos medios pone en crisis la misma noción de presente: “Lo que se torna crítico no son ya las tres dimensiones espaciales, sino la cuarta, la dimensión temporal, más exactamente la del presente, porque [...] el ‘tiempo real’ no se opone, como lo pretenden los especialistas en electrónica, al ‘tiempo diferido’ sino al solo ‘presente’” (Virilio, 1999: 23).

Concretando el tema, de cara a analizar cómo se ha construido el acontecimiento visual del proceso eliminacionista camboyano, la idea es mostrar, en primer lugar, un ensayo visual de lo acaecido, tomando como base una serie de imágenes fotográficas que faciliten el ‘pensar’ con ellas, intentando contextualizar lo ocurrido de la forma más inteligible posible. He tratado de dar una panorámica provisional, más que en sí de conclusiones por referirse a una etapa abierta e inconclusa. La historia de esta etapa requerirá más análisis, más trabajo y tiempo de investigación para ganar en solidez historiográfica, lo que obviamente excede al objetivo de esta investigación. En segundo lugar, analizar el discurso aportado por los medios de comunicación y los problemas que plantea. “La gente es muy consciente de las verdades instrumentales que las instituciones y las corporaciones se encargan de diseminar. [...] La gente se ve afectada por la velocidad y la intensidad de la información que ofrecen los medios de comunicación de masas; es informada, interpelada, instruida, gobernada” (Steyerl, 2009). Por último, el objetivo será profundizar en las representaciones, estableciendo una revisión crítica desde el ámbito artístico. Anticipándome a la polémica acerca de la representación, de acuerdo a Rancière (2011: 131-132), “no existe lo irrepresentable como propiedad del acontecimiento. Sólo existen elecciones. [...] El acontecimiento no impone ni prohíbe por sí mismo ningún medio de arte. Y no impone tampoco al arte ningún deber de representar o de no representar de esta o de aquella manera.” Se puede acceder a un conocimiento indirecto de los hechos a través del arte, o dicho de otra forma: “[...] podremos acercarnos al funcionamiento de una sociedad a través de las representaciones parciales que ella fabrica de sí misma” (Fernández Polanco, 2010b: 44). Ningún acontecimiento histórico existe fuera de su representación, mediatizada siempre por el lenguaje, ni tampoco existe fuera de su reconstrucción. De hecho, si vamos todavía más lejos, en palabras de Ellsworth: “El proceso de la representación no es el proceso que refleja la realidad. Los medios no son los espejos que reflejan el mundo. No son ventanas en el mundo. Los medios re-presentan el mundo. La representación presenta su tema de nuevo, en formas que han sido mediadas por el lenguaje, la ideología, la cultura, el poder, la convención, el deseo. Los productores mediáticos alteran lo que representan en el proceso de re-presentarlo” (Ellsworth, 2005: 83).

### 3.1.3 representabilidad de los procesos eliminacionistas

‘Después de Auschwitz’, la sentencia filosófica de Adorno que alude a la imposibilidad de escribir poesía después del Holocausto, utilizada hasta la saciedad, nos lleva, una vez más, a asegurar que los acontecimientos históricos cambian las condiciones en las que hoy se vive, se muere, se piensa y se representa.

Si algo consiguió Adorno fue provocar y desestabilizar, obligarnos a una reflexión continua, a un persistente diálogo interior que ponga siempre en duda la posibilidad de reconstrucción de la cultura. Con la expansión del escepticismo posmoderno, “[...] se sostuvo que el genocidio, por su magnitud y radicalidad, habría provocado una catástrofe en el lenguaje, un vacío que lo había tornado indecible, impensable e irrepresentable” (Crenzel, 2010: 12). De algún modo, esta perspectiva parecía otorgar la victoria a los perpetradores.

Para Friedländer (2009), el Holocausto es el caso más radical de genocidio en la historia, por sistemático, industrial y eficaz, y pone a prueba todas las categorías conceptuales y representacionales, al producirse al margen de todo tipo de racionalidad económica o política. Parece evidente que con el Holocausto, la imagen ha sufrido una agresión, lo que ha provocado una crisis de la representación. Según Rancière (Fernández Polanco, 2010b: 11), “[...] esa nada, esa desaparición, esa planificación rigurosa de la exterminación y de su invisibilidad es a lo que se tienen que enfrentar la historia y el arte.” Si este acontecimiento ha inspirado un variado conjunto de propuestas artísticas y educativas, simultáneamente ha fomentado el desarrollo de una discusión teórica acerca de los límites de su representación, intentando establecer los márgenes dentro de los cuáles puede ser mostrado. Este problema de la representación no es diferente del de cualquier otro acontecimiento histórico, “[...] pero en este caso las opciones del artista o el historiador se ven afectadas por la dimensión dramática del acontecimiento. Esta dificultad se explica por la cercanía del acontecimiento, tanto temporal como culturalmente, por su extraordinario alcance y su monstruosidad sin precedentes. De este carácter único y monstruoso ha derivado la tesis de la *irrepresentabilidad de la Shoá*, que afirma que ésta es de tal naturaleza que escapa al alcance del lenguaje para describirla o de cualquier otro medio para representarla” (Zylberman, 2010: 231). La ausencia de imágenes sobre la desaparición de tantos millones de personas en el Holocausto forma parte de la historia de la representación. A la obligación de mirar y la obsesión por archivar de los verdugos, se contraponía la prohibición de la imagen, la imposición de los campos de exterminio como laboratorios de una desaparición generalizada. La posibilidad de hacer visible lo invisible era muy difícil para unos hombres a su vez invisibles a cualquier mirada. Los verdugos detentaban el monopolio de la imagen. Y esto es válido tanto en el caso de los campos de exterminio nazis, como en el de la prisión camboyana S-21, en la que los prisioneros eran literalmente abducidos y luego,

posteriormente, ‘desaparecidos’ en lo que, tomando prestado el término al cineasta Rithy Panh, constituía la máquina de muerte del Jémer Rojo.<sup>54</sup>

Me he acercado a estos problemas a través del exhaustivo tratamiento efectuado por Didi-Huberman en el libro *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*, publicado en 2004. A la extensa polémica desarrollada en torno al problema de la representación del genocidio, me dedicaré extensamente en el capítulo siguiente. De la importancia del debate, da cuenta el hecho de que el artista contemporáneo todavía sigue enfrentado al dilema sobre *cómo* representar el Holocausto, como momento cumbre de lo inimaginable o, siquiera, si debe hacerlo. “Inimaginable...[...] la debilidad de la imagen, su cuestionamiento en torno al 11 de septiembre, el debate en torno a la pertinencia, potencia o credibilidad de las imágenes para una representación del acontecimiento invisible por excelencia, el del exterminio, la “solución final” [...] ubicarlo en consonancia con las preguntas que se engarzan en un momento históricamente determinante en cuanto al cuestionamiento de ese nuevo régimen imaginario entre la estética y la política” (Fernández Polanco, 2004: 5). Además, se debate sobre si el arte *puede* representar la violencia extrema, y en su caso, qué formas debería adoptar para hacerlo de la manera apropiada; para ello es necesario citar a Virilio y sus reservas acerca de mostrar del horror: “La situación en la que se encuentra el arte no es distinta de la que acosa a la ciencia y a la biología contemporáneas, en camino de convertirse en una cultura que reemplazará la demostración (ética o estética) por la mostración, por la presentación ostensible del horror. En otras palabras, el arte contemporáneo no sería más que la expresión de un nuevo eugenismo triunfante. Si Adorno sostenía que era imposible escribir un poema después de Auschwitz, lo que el arte contemporáneo nos demostraría es que el espectáculo de la abyección ha triunfado. Y sin embargo, en nombre de la libertad de expresión, se ha vuelto políticamente incorrecto cuestionarlo. Pero el arte contemporáneo no sólo es despiadado por lo que muestra. También lo es porque ha suprimido la integridad del silencio de la vista” (Virilio, 2001: 28). Me quedo con que la fotografía es, en la mayoría de las ocasiones, un documento evocador de la verdad: “El *efecto realidad* [...] hace que entendamos cualquier representación visual como un documento y, por tanto, no pongamos en duda su contenido” (Acaso, 2007: 11). No obstante, el espectador actual tiene sobrada información acerca de las manipulaciones de las que ha sido objeto históricamente. Reforzado por la desaparición del negativo fotográfico y la universalización de la imagen digital, hemos aprendido a desconfiar de la imagen fotográfica y, sin embargo, “[...] nunca como hoy, desde el origen de la fotografía, hemos dependido tanto de imágenes de baja resolución” (Hispano, 2007: 55). Vemos a diario grabaciones de videocámaras caseras, tomadas con teléfonos móviles, cámaras de vigilancia de tiendas o bancos, que constituyen documentos que aceptamos como indefectiblemente auténticos. Parecemos recelar más de la imagen fotográfica profesional o exquisita que de las imágenes aparentemente espontáneas y técnicamente imperfectas; confiamos más en las imágenes tomadas por los testigos coyunturales de un acontecimiento, que en las fotografías tomadas por profesionales o proporcionadas por el poder establecido.

Aunque hay que tener en cuenta los problemas sobre la representación del Holocausto, hay que salvaguardar, en el debate de la representación, la identidad específica de cada proceso eliminacionista y/o genocida. Problemas de representabilidad e identidad que trataré en profundidad en el estudio de caso en relación al proceso camboyano y sus representaciones.

Como ya he señalado anteriormente, trabajar con imágenes fotográficas de archivo implica la obligación de preguntarse no sólo por las condiciones en las que estas imágenes se realizaron, sino, por encima de todo, sobre la visibilidad misma del exterminio.<sup>55</sup> Visibilidad escatimada con demasiada frecuencia en función de los intereses geopolíticos coyunturales. En cualquier caso, habría que retomar a Walter Benjamin, en el sentido de que no se trata de leer la imagen sino de encaminarse con ella hacia la *legibilidad*. Fernández Polanco argumenta sobre un método de *pensar con imágenes*, por el que las obras de arte aportan una forma específica de conocimiento. “Una forma de conocimiento crítico que abre caminos hacia la configuración de distintos aspectos de lo real”, en palabras de Van Alphen (2005: 79-99). Así, podemos estar ante una superación de la lógica de la invisibilización, donde el arte se impone sobre la imagen dada, para construir nuevas narrativas que se alejen del discurso mediático e histórico dominante. De acuerdo con la posición defendida por el artista visual Fernando Baños: “Se trataría pues de cuestionar el valor de la imagen, situarla en el régimen del pensamiento activo y convertirla en un instrumento de análisis para construir *otras* narrativas del mundo.” Resulta obligado tomar distancia con la imagen y, sin perder de vista el referente, ir más allá de su función representadora de la realidad “[...] y quizás, pasar a una función evocadora de la misma” (Aznar y Baños, 2010: 1-3). Queda claro que el arte tiene mucho que aportar a la hora de repensar los conflictos aunque, trabajando *a posteriori* del acontecimiento y cuestionando el estatuto de la imagen y los problemas entre experiencia y representación.

Desde mediados del siglo XX parece existir un interés creciente por el pasado, unas veces crítico y otras nostálgico, que ha situado en un papel protagonista a la memoria. “Memoria e historia son dos miradas distintas dirigidas sobre el pasado [...] la historia más centrada en la reconstrucción de los hechos y, la memoria, en la construcción del sentido presente; la una trabaja con testimonios y la otra con archivos” (Mate, 2008: 176). La historia se ofrece entonces como recurso para restituir las imágenes dentro de una secuencia, asumiendo que: “la imagen con la que trabajamos está sometida a los efectos que se vienen produciendo con el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación y la inevitable economía distributiva. [...] En estos mundos [fabricados por el capital financiero], la imagen tiene un cometido importante. Una imagen que circula, globalizada, que está a nuestra merced. Artistas, teóricos, historiadores del arte fabricamos con ella discursos. Estos discursos mediados por la imagen reescriben inevitablemente las narrativas heredadas. Contamos pues con herramientas similares para aproximarnos a la construcción de nuestros discursos, un pensar con las obras de arte que mantiene siempre alerta el estatuto de la imagen en la cultura visual global. De todo ello se desprende un acuerdo en el que lo artístico será siempre confrontado a

la visualidad y a la representación y lo hará desde una perspectiva transversal en la que lo político se halle inevitablemente aludido” (Fernández Polanco, 2010a).

Sabemos que el punto de vista escogido para contar una historia modifica el sentido que adquiere el relato. La reescritura de la historia se pone en marcha, intentando conducir con cuidado a través de la delicada relación entre archivo, arte y realidad. “[...] a una imagen de la historia no basta con adjuntarle la leyenda elegida por el fotógrafo, la revista de información o el centro de archivos de la que emana. Todas las imágenes de la historia necesitan, no solo una leyenda (como Walter Benjamin insistía en su ensayo sobre la fotografía), sino una *leyenda dialectalizada*... es decir, una toma de palabra polifónica ante la historia.... [...] por lo tanto no basta con constatar que la historia moderna ya no existe sin el valor documental del médium fotográfico. Hay que afrontar la cuestión, estilística y política, de comprender qué palabra sabrá responder a la nueva visibilidad de los acontecimientos históricos. Qué palabra sabrá constituir lo inaudito de la historia en *experiencia contable*, transmitible, memorial” (Didi-Huberman, 2008a: 210). Hay que tomar posición, defender la imagen fotográfica como documento y como espacio de expresión, así como cuerpo de la verdad que nos va a servir también para reconstruir el cuerpo del testigo, del asesino y de la víctima del proceso eliminacionista.

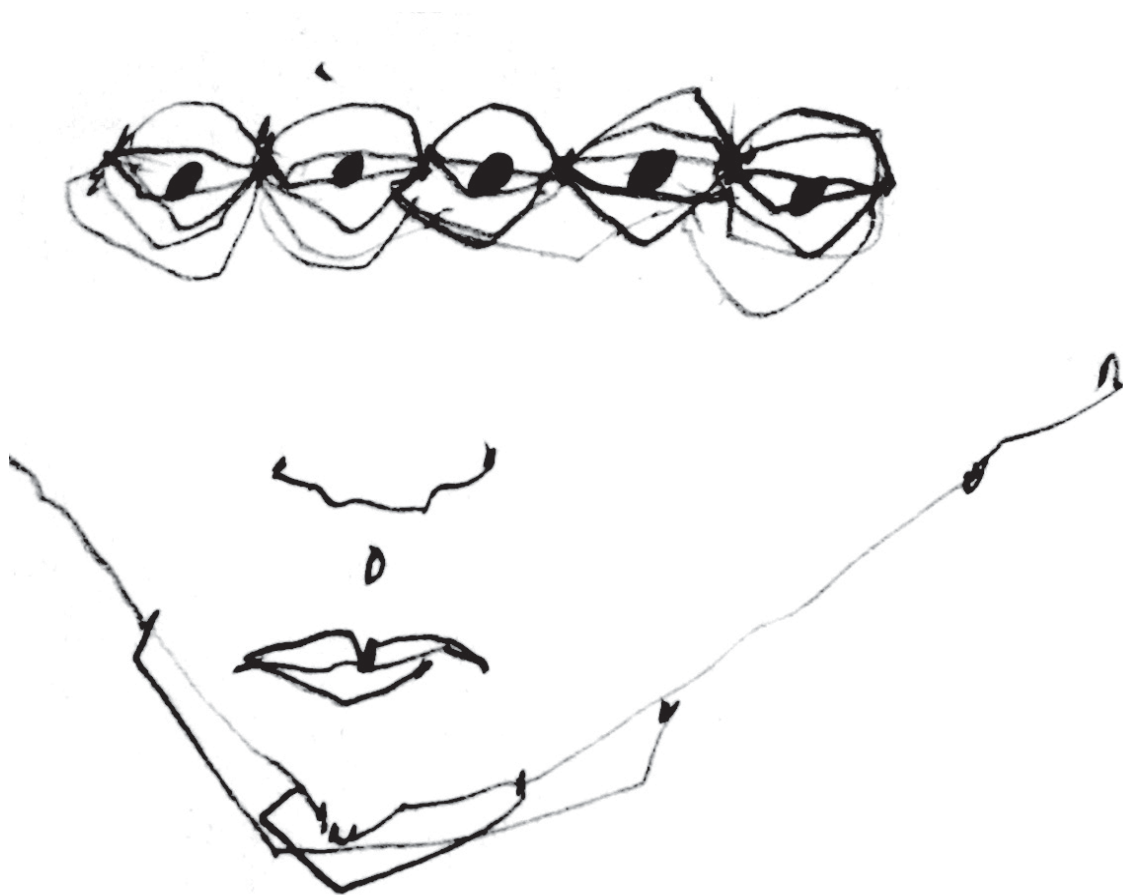
¿Cómo trabajar en esa experiencia contable, transmisible? ¿Cómo diseñar un dispositivo artístico en forma de exposición? ¿Qué imágenes deben tenerse en cuenta y cuáles descartarse? ¿Cómo trabajar apostando por el trinomio investigación - conocimiento - educación? Según Didi-Huberman “Organizar una exposición implica siempre crear un lugar dialéctico. [...] Una exposición debería consistir en un ensayo basado en las relaciones entre imágenes que en principio son infinitas, que pueden ser repensadas una y otra vez.”<sup>56</sup>

De la selección de las imágenes y la configuración del dispositivo visual daré cuenta en capítulos posteriores, de momento he tratado de fijar mi posición como artista-investigador, estableciendo más interrogantes que respuestas, como no podía ser de otra manera. Coincido con Alfredo Jaar en lo que parece su posición activa como artista y en su planteamiento hacia las obras de arte que genera. Sirva como ilustración su obra *Los ojos de Gutete Emerita*, en la que muestra la mirada de una víctima del conflicto de Ruanda: nos sitúa ante los ojos de un testigo del asesinato de su propia familia. Está ahí y nos está mirando. No creo que trabajar con imágenes de archivo legitime la posición del verdugo; desde luego al mirarlas se ocupa una posición de espectador exterior a las víctimas, pero esto no implica necesariamente adherirse a la percepción del asesino desde su posición, sino cuestionar, desde la imagen, la relación entre lo singular y lo universal, entre el presente y la realidad. Hay un punto de contacto entre la imagen y lo real que es el que hay que abrir, desgarrar, al que hay que preguntar, “[...] Interesa preguntar [...] cómo impulsar el reconocimiento de los hechos [...], cómo dirigirse a las personas para que busquen información,



creen conocimiento, tengan sentimientos y decidan pasar a la acción, cómo crear una situación en la que actuar sea a la vez deseable y posible” (Pollock, 2008: 114).

Lanzmann ha llegado a afirmar que si tuviera en su poder documentos gráficos de las cámaras de gas, los destruiría sin dudar, por motivos obvios. Quizás en este punto habría que distinguir entre el artista, creador de una obra maestra de la cultura del siglo XX: Shoah, y la persona que hace declaraciones públicas en las que a menudo imperan boutades y exabruptos.<sup>57</sup> Existe una consecuencia, al margen del arte y su representación, que tiene que ver con la dimensión política y jurídica, y es qué implicaría llevar a cabo semejante comportamiento encubridor de las pruebas contra los verdugos. En el caso del Jémer Rojo, es en estos momentos, con el desarrollo de los juicios por genocidio en Camboya, cuando las fotografías del Museo del Genocidio de Tuol Sleng constituyen un corpus esencial para documentar la acusación contra los responsables del mismo. Considero absolutamente necesario atender las imágenes en las que está en juego la verdad, también la de los supervivientes.



## 3.2 estudio de caso: construcción visual del acontecimiento del genocidio camboyano

### 3.2.1 una aproximación histórica visual

#### 3.2.1.1 protectorado, monarquía, república [antes]

Desde el año 1863, Camboya fue convirtiéndose gradualmente en una colonia francesa, a partir de los acuerdos firmados por el rey Norodom con Francia a fin de establecer un protectorado sobre su reino. Hacia 1930 Ho Chi Minh fundó el Partido Comunista de Indochina con territorialidad sobre Vietnam, Laos y Camboya. A partir de la Segunda Guerra Mundial se fue incrementando el nacionalismo Jémer, lo que derivó incluso en un breve período de independencia al finalizar la guerra, hasta que Francia restablece su dominio. En 1951 los comunistas camboyanos establecieron su propio partido, de acuerdo con los vietnamitas: el Partido Revolucionario del Pueblo Jémer. El rey Norodom Sihanouk, elegido por Francia para suceder en el trono al rey Monivong en 1941, negoció la independencia de Camboya con el gobierno francés en 1954, tras haber abandonado éste la guerra colonial en Indochina. Camboya se convirtió entonces en Estado Soberano, gobernado por una monarquía constitucional. Sihanouk definió en su mandato una política de neutralidad y no alineamiento.

Durante la guerra de Vietnam, el gobierno de Norodom Sihanouk se declaró neutral, condenando la intervención de Estados Unidos. En 1965 puso fin a las relaciones diplomáticas entre ambos países y concedió al Vietcong el derecho a establecer emplazamientos en territorio camboyano, a resguardo de los ataques norteamericanos. Dos años mas tarde se produjo un levantamiento campesino contra la toma de sus tierras por la industria azucarera, reprimida con extrema dureza por Sihanouk. En 1970 el general Lon Nol se hizo con el poder del país con el apoyo activo norteamericano; derrocó a Norodom Sihanouk, que se exilió en China, proclamó la República Jémer y dio comienzo a una guerra civil, cuya interrelación con el conflicto en Vietnam traería dramáticas consecuencias para Camboya.

Lon Nol accedió a que los Estados Unidos desarrollaran una campaña brutal de bombardeos en Camboya, entre 1969 y 1973, para desplazar las bases de Vietnam del Norte y destruir sus rutas de abastecimiento. Cuando cesaron los bombardeos, sin declaración de guerra ni reconocimiento oficial por parte de Estados Unidos, más de seiscientas mil personas habían resultado muertas o heridas y casi la mitad de la población se había convertido en refugiada.

Norodom Sihanouk con los dirigentes del Jémer Rojo, 1973 © DC-CAM Archives



Sihanuk mantiene una deliberada y ambigua posición política, es difícil imaginar una imagen más ‘inofensiva’, en la que él mismo aparece fotografiado rodeado de los máximos dirigentes del Jémer Rojo en un lugar indeterminado de la selva en 1973. Todos los protagonistas sonrientes, enmarcados en un paisaje idílico y tomada por alguien cercano al rey depuesto. Una instantánea para el recuerdo, en la que nada hace pensar en el ambiente de guerra y devastación que vive el país y, menos incluso, de antiguos enfrentamientos entre las partes. El apoyo masivo de los campesinos, debido a los continuos bombardeos, la consiguiente devastación rural y la masacre de civiles, por un lado, y la ambigua posición de Norodom Sihanouk, ilustrada por imágenes como ésta, por otro, favorecieron que el Jémer Rojo se hiciera con el control del país en 1975. De hecho, tanto Chandler (2000) como Kiernan (2010) aportan testimonios de un gran número de guerrilleros que luchaban con la idea de restituir a Sihanouk en el poder.

Es plausible que este bombardeo sistemático y masivo fuera el factor determinante de su ascenso al poder. El reclutamiento resultó especialmente eficaz entre los hijos adolescentes del campesinado más pobre, sin vínculos con la tierra o con las comunidades tradicionales y con una rabia e impotencia largamente acumuladas. Según Kiernan (2010: 75): “Los cuadros del PCK [Partido Comunista de Kampuchea] les decían a los jóvenes aldeanos víctimas del bombardeo que ‘los aviones asesinos’ habían venido de Pnom Penh y que Pnom Penh debía pagar por su ataque a la Camboya rural.” Eso explicaría en parte por qué cuando el 17 de abril de 1975 los guerrilleros del Jémer Rojo entran en Phnom Penh, lo hacen amenazantes y vociferantes. Una imagen lejana de la que los habitantes de la ciudad esperan ansiosamente como punto final al conflicto bélico y en la que parece que dos concepciones del mundo acaban de chocar de forma frontal. Sirva como ejemplo el testimonio de Denise Affonço (2010: 38-39): “[...] de todas las casas surgían gritos de alegría y en nuestra calle

oí con claridad ovaciones: *Cheyo yautheas pakdewat!* (Vivan los soldados revolucionarios!)”, sin embargo, “[...] la mayor parte de los *yautheas* eran muy jóvenes, casi niños, con aspecto poco afable [...] armados hasta los dientes.”



Los guerrilleros del Jémer Rojo entran en Phnom Penh, 17 de abril de 1975 © AP

### 3.2.1.2 kampuchea democrática [durante]

En 1960 los comunistas camboyanos empezaron a distanciarse de la tutela vietnamita. El escenario político del genocidio camboyano se estableció en 1962, cuando Saloth Sar (Pol Pot), educado en París, se hizo con el control de la guerrilla comunista que operaba clandestinamente desde los años de la independencia de Indochina, convirtiéndola en el Partido Comunista de Kampuchea (PCK). Sin embargo Norodom Sihanouk popularizó el nombre de Jémer Rojo (*Khmer Krahom*) para referirse al PCK.

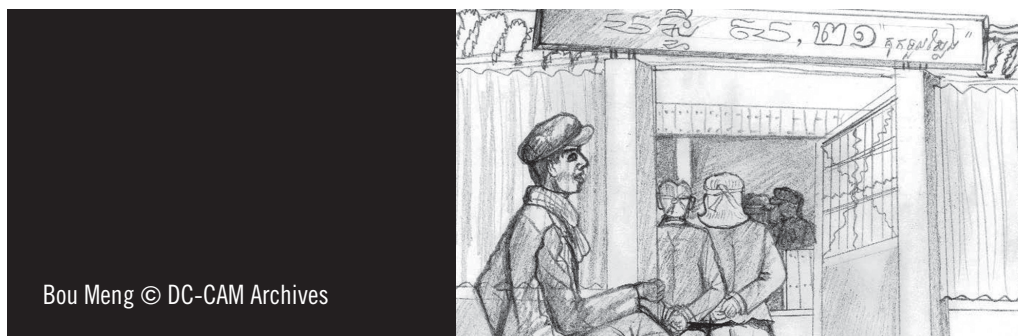
En 1954 el partido comunista camboyano era fundamentalmente rural, budista, moderado y pro-vietnamita. En 1970, sin embargo, su liderazgo era urbano, educado en Francia, radical y anti-vietnamita. Esto propició un acercamiento a China y un progresivo distanciamiento hostil de Vietnam, sus compañeros de lucha primigenios. El PCK se convirtió en un partido político de ideología maoísta, con una concepción radical de la revolución. Cambió el nombre del país por el de Kampuchea Democrática (KD) y lo gobernó con mano de hierro entre 1975 y 1979. Durante su mandato se procedió a la aplicación literal del maoísmo y a la proclamación de una nueva era, el *Año Cero*.<sup>58</sup>

Se declaró a los habitantes de la ciudad enemigos del Estado, procediendo a la evacuación de pueblos y ciudades, forzando la emigración al campo para transformar Camboya en una utopía rural y sin clases sociales. Sólo dos días después de tomar la capital, se procede a la evacuación forzosa de Phnom Penh y, con ello, se procede a la destrucción del tejido narrativo de la ciudad. Los habitantes abandonan la ciudad prácticamente con lo puesto, sin conocer lo prolongado de

su ausencia, las carreteras se llenan de personas que, sin saberlo, participan de una acción sin precedentes. Según Vannak (2003: 26), los jefes guerrilleros recorren las calles de la capital proclamando: “Hermanos y hermanas, se os requiere dejar Phnom Penh en tres días, porque Angkar debe limpiarla de los enemigos escondidos en las casas. Los americanos no perdonan su derrota. Salid para evitar los bombardeos de los B-52.” También hicieron desaparecer la moneda, el comercio, el mercado, las escuelas, los hospitales, así como toda forma de arte, cultura y religión.<sup>59</sup> Después cerraron las fronteras. Según Tyner (2012), “el Jémer Rojo produjo un ‘no-lugar’, un lugar alienado e inauténtico.”<sup>60</sup>



La aniquilación sistemática de la oposición, junto con sus familias y todos los que a los ojos del Estado eran declarados enemigos, como por ejemplo aquellos que fueran o parecieran intelectuales, traidores o sospechosos de llegar a serlo, provocó la instalación de centros de tortura en algunas de las antiguas escuelas del país. Un dibujo de Bou Meng, uno de los escasos siete supervivientes ‘oficiales’ de la prisión, nos puede acercar mejor a esta experiencia genocida. En él se distingue la entrada de una prisión, se distinguen las alambradas y una puerta que se abre para dejar entrar a dos prisioneros, con los ojos tapados, las manos atadas a la espalda y dirigidos por un guerrillero de los jemereros rojos, tocado con la gorra, traje oscuro y el *krama* alrededor del cuello. Al fondo se distinguen más guerrilleros, en la oscuridad. De los caracteres jemereros se deduce que nos encontramos en la Prisión S-21, situada en las instalaciones de un prestigioso centro educativo de la capital. Da la terrible impresión de que la puerta se cerrará a su paso. Durante el tiempo de la guerra civil y el régimen posterior del KD, desaparecieron entre un millón setecientos mil y dos millones de personas de toda edad y condición, cerca de una cuarta parte de la población estimada de Camboya.<sup>61</sup>



Bou Meng © DC-CAM Archives



La comunidad internacional guardó absoluto silencio en su momento. Por otra parte, el régimen aisló completamente el país no permitiendo el ingreso de ningún organismo extranjero. Desde 1975 a 1979 Camboya se convirtió en el primer productor mundial de arroz, mientras quienes lo cosechaban en régimen de semiesclavitud, morían de hambre y desnutrición. Dos imágenes nos pueden guiar en la tarea a la que se vió abocada la población camboyana: en una de ellas se ilustra la propaganda del régimen, jóvenes campesinas, vestidas y tocadas de idéntica forma, trabajando concentradas en el cribado del arroz, aunque no se percibe la desnutrición o descontento e, incluso, una de ellas exhibe abiertamente una sonrisa; en la otra imagen, tomada por Gunnar Bergström en 1978, se intuye la verdadera dimensión del trabajo titánico en los arrozales, donde todo un despliegue de trabajadores vestidos de negro, que recuerdan invariablemente a un ejército de hormigas, se afanan en la construcción de sistemas de regadío. La misma sensación ambigua que sabemos le asaltó al fotógrafo, y que desarrollaré más adelante, nos asalta ante esta imagen, nuestra percepción puede oscilar entre un trabajo dirigido, igualitario y eficaz o una mano de obra esclava, en la que todos visten y trabajan de igual forma impuesta.



Trabajadoras camboyanas en los arrozales, 1977 © DC-CAM Archives

Trabajo en arrozales y construcción de sistemas de regadío en la KD, 1978 (1) © Gunnar Bergström



Toda la población parecía haber desaparecido durante cuatro años y reaparecía desnutrida, torturada y casi aniquilada. Una cuarta parte de los camboyanos había fallecido y decenas de miles habían sido ejecutados. El país se había convertido en una especie de *burocracia ideal*: “[...] una burocracia se caracteriza por un alto grado de centralización del poder, división del trabajo, formalización y creación de estándares. Las burocracias instauran planes de trabajo y procesos de decisión regulados. No solo programan la forma de actuar con vistas a alcanzar objetivos concretos, sino que también se encargan de que el personal sea más o menos reemplazable” (Sofsky, 2004: 62). A resultas de lo cual “[...] la persecución social y política da lugar a otras formas de violencia mediante un ejercicio unilateral del terror. La persecución vive de la idea de homogeneidad social” (2004: 79-80). A dicha ‘homogeneidad’ se dedicó con verdadera pasión el Jémer Rojo en Camboya y que se ilustra perfectamente en la siguiente imagen, de una familia ‘tipo’ bajo el régimen del Jémer Rojo y en la que no hay nada supérfluo: vestidos negros, chanclas, gesto adusto, serio y triste y una tremenda sensación de desubicación.



Gente de base, región 25, 1977© DC-CAM Archives

### 3.2.1.3 república popular de kampuchea [después]

Ya en 1977 se habían producido las primeras escaramuzas militares en la frontera. Ante los continuos choques fronterizos y la sistemática persecución de las minorías vietnamitas, Vietnam decide iniciar una intervención militar. Con la invasión de Vietnam y el derrocamiento del régimen, el 7 de enero de 1979, comienza un lento y doloroso encuentro con la realidad que se estaba viviendo en Camboya. Se proclamó la República Popular de Camboya, con Heng Samrin al frente, y los jémeres rojos se reorganizaron como guerrilla. Se sucedieron actos, más o menos organizados, para intentar exigir responsabilidades a los jémeres rojos.<sup>62</sup> Vietnam trató de calmar a la población organizando un primer juicio contra Ieng Sary y Pol Pot, en el que ambos fueron condenados a muerte en rebeldía.<sup>63</sup> Mientras, tanto China como Estados Unidos siguieron apoyando los restos del régimen de Pol Pot, en virtud de su postura contraria a Vietnam y a la URSS y consiguieron que la guerrilla comunista resistiera durante veinte años en zonas cercanas a la frontera con Tailandia. De esta manera, el apoyo chino se mantiene antes, durante y después del régimen, asesorando y financiando a la guerrilla jémer.

En 1989 se retiraron del país las últimas tropas vietnamitas y en 1991 se llegó a un acuerdo en París para acabar con el conflicto armado y celebrar elecciones bajo la tutela de Naciones Unidas. Al mismo tiempo, comenzó la repatriación de los refugiados camboyanos en Tailandia. Se creó una autoridad provisional de la ONU en Camboya (APRONUC), regresó del exilio Norodom Sihanouk y fue proclamado Jefe de Estado. Dos años más tarde se restableció la monarquía y Sihanouk recuperó el trono. Se celebraron elecciones, boicoteadas activamente por el Jémer Rojo, de las que emergió un gobierno con dos primeros ministros: Norodom Ranariddh, hijo del rey Sihanouk, y Hun Sen. Pol Pot retomó entonces las hostilidades contra el nuevo régimen democrático.

En 1996 se produjo la primera deserción importante entre las filas del Jémer Rojo: Ieng Sary y millares de sus partidarios se unieron al régimen de Pnom Penh. En la imagen aparece Son Sen, dirigente del Jémer Rojo y Ministro de Defensa en la KD. Nada hace presagiar en esta fotografía que nos encontramos ante una de las últimas víctimas mortales directamente atribuidas a Pol Pot, cuando éste decidió su ejecución junto con toda su familia por traición, en 1997. Ta Mok, 'el carnicero', secretario del PCK de la región suroeste y uno de los más importantes cuadros del Jémer Rojo, arrestó a Pol Pot por su asesinato, le apartó del poder, forzó su juicio en plena selva y logró que un tribunal popular le condenara a cadena perpetua. A la vez, Hun Sen propicia un golpe palaciego y aparta del poder a Norodom Ranariddh. En 1998, Pol Pot muere de un ataque al corazón y dos de los dirigentes más próximos a él, Khieu Sampan y Nuon Chea, abandonan los escondites donde resistían, uniéndose al gobierno de Hun Sen, recientemente refrendado por las urnas.



Son Sen, Ministro de Defensa y asesores chinos © DC-CAM Archives

Comenzaron a articularse programas de rehabilitación postbélica, donde se evidenciaba que no sólo era necesario restablecer el orden moral, sino también reparar los daños materiales e inmateriales causados por la guerra. Nació así el *Cambodia Area Rehabilitation and Regeneration Project (CARERE)*.<sup>64</sup> Los dos primeros ministros camboyanos recurrieron a la ONU para establecer un tribunal internacional que juzgara los crímenes de la Kampuchea Democrática. Naciones Unidas creó un *Grupo de Expertos* (1999: 19-20), que concluyó que los jémeres rojos debían ser juzgados “por crímenes contra la humanidad y genocidio.”

Este *Grupo de Expertos* (1999: 20) llegó a la conclusión de que, bajo el régimen impuesto por el Jémer Rojo, la población camboyana había estado sometida a “[...] casi todos los actos enumerados en la Convención [sobre Genocidio] [...] existiendo evidencias de actos genocidas contra grupos minoritarios (cham o vietnamitas) y contra la comunidad de monjes budistas.” Más delicado parecía probar que la intención del Jémer Rojo era la de aniquilar a dichos grupos étnicos o religiosos (protegidos por la Convención) aunque, tras sus investigaciones, la respuesta de los expertos fue afirmativa.<sup>65</sup>

En 1994 se puso en marcha el Programa de Genocidio Camboyano para documentar y acumular evidencias que facilitarían la tarea de juzgar a los responsables de los crímenes. Un ingente archivo que incluye documentos secretos de los dirigentes del PCK e incluso de su órgano de seguridad, *Santebal*.<sup>66</sup>

“¿Cuál fue la naturaleza de la ideología que condujo a este genocidio? El fenómeno es notable debido a su explosiva combinación de ambición política totalitaria y un proyecto racista de purificación

étnica. Kampuchea Democrática, a diferencia de los regímenes comunistas de la URSS, China y Vietnam, nunca creó ‘zonas autónomas’ para sus minorías nacionales. [...] Kampuchea Democrática fue el único régimen comunista que dispersó de manera sistemática a sus minorías a través de la fuerza y que hizo punible con la muerte el uso de idiomas minoritarios y extranjeros” (Kiernan, 2010: 32-33).

Estaba claro que esta fanática ideología racial expresaba sospecha política. “[...] la esencia del fanatismo reside en el deseo de obligar a los demás a cambiar. [...] El fanático es un gran altruista. [...] Quiere salvar tu alma, redimirte. Liberarte del pecado, del error...” (Oz, 2007: 27-28).

El país que se encontró el Jémer Rojo era un país de economía rural, con una distribución étnica homogénea y mayoritariamente budista. Pol Pot se propuso cambiar el curso de la Historia, proclamando el comienzo de una nueva era. Enfrentó esta tarea partiendo de dos obsesiones que marcaron su actuación: la cuestión racial y la continua lucha por el control. La concepción de raza se antepuso a la de clase social, no se favoreció al proletariado ni se propició ninguna revolución campesina. La lucha por el control favoreció una acumulación de poder sin precedentes, así como la purga obsesiva de todos los que manifestaran, o que potencialmente pudieran manifestar, la más mínima disidencia. Esto llevó, indefectiblemente, a la derrota del propio partido.

Ambas obsesiones se constatan en un mitin que Ta Mok dirigió a la población de Kampot en diciembre de 1976. “[...] Amad al socialismo. Aceptad su régimen. Trabajad duro y aniquilad a los traidores que se esconden entre la gente. [...] no confiéis en la ‘gente nueva’. Solo piensan en la propiedad privada y en su interés personal” (Sotha, 2008: 45-46).

En 1999 se detuvo a Ta Mok, último dirigente del Jémer Rojo que resistía en la selva. En mayo de ese mismo año un periodista británico, Nic Dunlop, realizó una entrevista a un hombre en Battambang que le confesó ser el Camarada Duch, director de S-21.<sup>67</sup> Según Dunlop (2006: 11): “Duch [...] fue personalmente responsable de la ejecución de unas veinte mil personas, entre ellas niños y mujeres. Fue el principal vínculo entre la estrategia del Jémer Rojo y la mecánica real del genocidio.” La publicación de la entrevista ocasionó su arresto y Duch, del que no se tenían noticias desde su huida, fue conducido a una prisión militar en Phnom Penh. Ta Mok y Duch fueron imputados por genocidio.

### 3.2.1.4 juicios por genocidio [consecuencias]

Tras arduas negociaciones entre el gobierno camboyano y la ONU, en el año 2000 se llegó a un acuerdo para formar un tribunal, compuesto por magistrados extranjeros y camboyanos, encargado de juzgar a los responsables del Jémer Rojo. En 2003, el rey Sihanouk abdicó por segunda vez y el Consejo Real eligió como sucesor al príncipe Norodom Sihamoní, su hijo, como nuevo rey. La presión

de la ONU y de muchas organizaciones de Derechos Humanos llevó a un largo proceso de negociaciones con el gobierno para adelantar el juicio por crímenes de lesa humanidad contra los dirigentes de la Kampuchea Democrática.<sup>68</sup> En 2006 se constituyó un Tribunal Internacional, establecido por el gobierno camboyano y respaldado por Naciones Unidas.<sup>69</sup> Durante este largo proceso Ta Mok muere en la cárcel sin llegar a ser juzgado. Tras numerosos retrasos y dilaciones, a finales de 2007 se detuvo a los últimos antiguos dirigentes del Jémer Rojo: Khieu Samphan, Nuon Chea, Ieng Sary e Ieng Thirith.

Duch se sentó finalmente en el banquillo de los acusados el año 2009 por los cargos de crímenes de guerra, crímenes contra la humanidad, tortura y genocidio, en su papel de responsable de la prisión S-21. Un año después resultó condenado, primero a treinta y cinco años de reclusión<sup>70</sup> y más tarde, en el año 2012, a cadena perpetua. Duch, profesor de matemáticas, colaboró de forma activa durante cuarenta meses en el exterminio de toda la clase intelectual camboyana y de los enemigos del régimen, de forma meticulosa y precisa. Su gesto y su mirada nos enfrentan a un personaje indefinible e inaprensible, según los periodistas que han tenido oportunidad de entrevistarle y sobre lo que volveré más adelante. Treinta años, al menos, separan ambas imágenes pero ni el gesto ni la mirada varían, impenetrables. Por el momento, un extracto de una de las múltiples entrevistas que ha mantenido con el cineasta Rithy Panh (2013: 123): “Duch: Vivo con la muerte de día y de noche. Panh: Yo también, pero no estamos en el mismo bando.”



Kaing Guek Eav, Duch, segundo de pie por la derecha, Phnom Pen (1975-1979) © DC-CAM Archives  
Duch, en el tribunal que le juzgó en Camboya, 2009 © AP

De los altos responsables del Jémer Rojo que quedaban con vida, primero se detuvo a Nuon Chea, el *hermano número dos* del régimen; luego a Ieng Sary, que desempeñó el cargo de ministro de Exteriores y a su esposa, Ieng Thirith, titular de Asuntos Sociales y finalmente a Khieu Samphan en 2007.<sup>71</sup> El proceso penal comenzó el 26 de junio de 2011. Los octogenarios acusados se enfrentaban a cargos de crímenes contra la humanidad,



crímenes de guerra, genocidio, asesinato, tortura y persecución por razones religiosas y de raza contra la minoría musulmana cham, la población vietnamita y la comunidad budista.



Nuon Chea, Ieng Sary, Khieu Samphan e Ieng Thirith, 26 de junio de 2011 © AP

La audiencia inicial trató cuestiones legales, como la selección de testigos y sobre todo, si podía volver a ser juzgado Ieng Sary, ya que un tribunal nacional le condenó a muerte en rebeldía por genocidio en 1979, pero se benefició de una amnistía real en 1996. La fiscalía, los abogados de la defensa y de la acusación particular presentaron ante el Tribunal un listado con los nombres de 1.092 testigos.

“[...] Ou Virak, presidente del Centro Camboyano de los Derechos Humanos, cree que el inicio de este segundo juicio supone un ‘momento catártico’. [...] Mientras los dirigentes son juzgados, otros muchos miles de miembros de los *jémeres rojos* viven en libertad mezclados con la gente de la que abusaron antes y durante los años de brutal régimen [...] El primer ministro camboyano, Hun Sen, un exoficial del Jémer Rojo que desertó antes de la invasión, se ha opuesto a que el tribunal juzgue a otros destacados miembros de la organización con el pretexto de que esa acción pondría en peligro la estabilidad del país.”<sup>72</sup> Ante estas declaraciones, conviene recordar las sentidas palabras de Simon Wiesenthal (1998: 79-80):

“Cuando recuerdo las insolentes respuestas y las sonrisas burlonas de los acusados [...] Todavía hoy el mundo pide que perdonemos y olvidemos los terribles crímenes que cometieron contra nosotros. Nos piden que hagamos borrón y cuenta nueva como si nada hubiera pasado. [...] A los



que sufrimos en aquellos espantosos días, a los que no podemos apartar la mente del infierno que soportamos, continuamente se nos aconseja que guardemos silencio. [...] El punto más importante es, por supuesto, la cuestión del perdón. Perdonar es algo que sólo el tiempo puede conceder, pero también el perdón es un acto de voluntad y sólo la víctima tiene autoridad para tomar la decisión.”

El 3 de febrero de 2012 Kaing Guek Eav fue condenado a cadena perpetua, después de que el Tribunal Supremo de Camboya rechazara su apelación y revisara la condena que le fue impuesta en julio de 2010. “[...] Los jueces afirman que han extendido la condena a prisión de por vida por el carácter “espeluznante y horrible” de los crímenes cometidos contra el pueblo de Camboya. ‘La pena debe ser dura para evitar crímenes similares, sin ninguna duda entre los peores de la historia de la Humanidad’, ha dicho Kong Srim, presidente del Tribunal, al leer la sentencia [...]”<sup>73</sup>

Esta condena podría ser vista como una victoria para las víctimas y como una forma de lavar la imagen del Tribunal encargado de juzgar a los líderes de los jémeres rojos. Desde su creación, éste ha estado rodeado de polémica, acusado de retrasos, mala conducta, apatía y aceptar injerencias políticas. Una base importante sobre la que descansan estas consideraciones ha sido la postura, en relación al Tribunal, de los diferentes gobiernos norteamericanos. El Presidente Clinton llegó a ordenar el arresto de Pol Pot en 1998 y cuando éste murió en la selva, prometió llevar a juicio a los líderes supervivientes. Sin embargo, durante la administración del Presidente Bush se paralizó toda la iniciativa. Algunos responsables de esta administración ocupaban importantes cargos políticos cuando los Estados Unidos bombardearon Camboya y obviamente no les interesaba verse implicados en ningún juicio, máxime cuando se estaba preparando la intervención en Irak. Para evitar implicaciones indeseadas, Naciones Unidas acotó el período a juzgar: “La jurisprudencia del Tribunal empieza el 17 de abril de 1975 y termina el 6 de enero de 1979. Las fechas que salvan a los Estados Unidos de sus crímenes fueron propuestas por las Naciones Unidas – aduciendo razones presupuestarias – y aceptadas por el gobierno camboyano. Estados Unidos estaba dando un trato especial a la industria camboyana de la confección, que genera el 90% de las exportaciones nacionales” (Aguirre, 2009: 42).



Tribunal Internacional de Camboya © AP

Cerca de medio millar de personas, la mayoría de ellas víctimas de torturas o familiares de aquellas que perecieron, han abarrotado la sala de vistas, separados de los acusados, los abogados y el Tribunal por una mampara de cristal. El juicio, amparado por las banderas de Camboya y Naciones Unidas, es el más importante sobre los jémeres rojos realizado hasta la fecha y se contempla como un paso imprescindible para curar las heridas de un país aún traumatizado por lo ocurrido. La fiscal camboyana Chea Leang argumentó en la apertura del juicio, en una sala repleta de público:

“El Partido Comunista de Kampuchea transformó Camboya en un inmenso campo de esclavos, y redujo una nación entera a prisioneros que vivían bajo un sistema de brutalidad difícil de creer hasta hoy [...] los acusados concibieron uno de los peores horrores de la historia moderna, con el asesinato y la esclavización de millones de personas en su creación de una “pesadilla viviente”. [...] hay que destacar la ‘crueldad’ de las evacuaciones forzadas, y las ‘condiciones insoportables’ en los campos de trabajo y a las que se vieron sometidas las víctimas de matrimonios forzados, a las que se obligaba a mantener relaciones sexuales con la pareja designada o de lo contrario se arriesgaban a ser asesinadas.”<sup>74</sup>

“No pueden alegar de forma creíble que no sabían y no tenían control sobre los crímenes que se produjeron”, agregó el fiscal Andrew Cayley. Los acusados han negado reiteradamente su responsabilidad y conocimiento de los hechos, argumentando que la revolución de los jémeres rojos estaba destinada a salvar a Camboya del colonialismo y protegerla de la invasión por parte de Vietnam, además de construir una sociedad limpia e independiente.<sup>75</sup>

El 14 de marzo de 2013 muere Ieng Sary a los 87 años y su esposa, Ieng Thirith, fue exonerada de tener que sentarse en el banquillo de los acusados por la enfermedad, Alzheimer, que padece. Los otros dos acusados se encuentran también ingresados en el hospital por problemas de salud. De momento no se ha dictado sentencia y viendo la velocidad a la que se desarrolla el proceso, puede que no quede ningún acusado vivo para recibirla.

“Con la muerte de Norodom Sihanuk en Pekín, donde vivió buena parte de sus últimos años, se cierra una etapa que ha marcado la historia contemporánea de Camboya. Los actores políticos del siglo XX del país o han muerto o están procesados por los crímenes cometidos. Camboya afronta el futuro sin los actores que han tutelado su historia reciente.”<sup>76</sup>

“El mito de Medusa recuerda primero que el horror real es para nosotros *fuentes de impotencia*. [...] Pero el horror reflejado, reconducido, reconstruido como imagen [...] puede ser *fuentes de conocimiento*, a condición, sin embargo, que uno comprometa su responsabilidad al dispositivo formal de la imagen producida.”

Georges Didi-Huberman

“Nunca ha habido una época tan informada sobre sí misma [...] nunca ha habido un periodo que supiera tan poco de sí mismo.”  
Benjamin H.D. Buchloh

### 3.2.2 tratamiento informativo en los *media*

Después de los acuerdos de paz de 1954, donde se rubricaba la independencia de Indochina como colonia de Francia, paulatinamente Camboya se vió envuelta en la agresión norteamericana a Vietnam, con consecuencias devastadoras, a lo que contribuyeron, en buena medida, la mayor parte de los medios de comunicación occidentales: primero demonizando al enemigo comunista, luego obviando los bombardeos no declarados de Estados Unidos sobre suelo camboyano y posteriormente, ‘enfriando’ la información y adoptando como nuevo enemigo a las tropas vietnamitas que invadieron el país.

Para realizar un somero análisis del tratamiento informativo del conflicto camboyano desde los años setenta, tomo la denominación *Década del genocidio*, propuesta por la Comisión Investigadora Finlandesa (Kiljunen, 1984), que intentó averiguar lo que sucedió en dichos años. Según dicha Comisión, el conflicto pasó por tres fases bien definidas:

Desde 1969 hasta abril de 1975, se produjeron bombardeos masivos sobre el país, con el apoyo activo de Estados Unidos a la guerra civil.

Desde abril de 1975 hasta 1979, se produjo la victoria del Jémer Rojo y el gobierno de la KD.

Desde 1979, la secuencia fue: la invasión vietnamita, el derrocamiento de Pol Pot y la instalación en el poder de Heng Samrin, apoyado por Vietnam y la URSS.

Las tres fases han sido expuestas en los medios de comunicación de manera muy diferente, según los intereses de cada modelo propagandístico. Así, la primera fase, de la que Estados Unidos fue el principal responsable, fue poco investigada, tanto en el momento en que tenía lugar como posteriormente; no suscitó ningún llamamiento a la intervención internacional, ni a juicios por crímenes contra la humanidad. Parece que desde que ocurrió ha sido borrada de la historia.<sup>77</sup>

La segunda fase se ha descrito como un genocidio casi desde el principio, y fue objeto de publicidad masiva y de indignación por el sufrimiento de las víctimas a cargo de la dictadura comunista. A las pocas semanas de la toma del poder por el Jémer Rojo, gran parte de la prensa internacional les acusó de *bárbara crueldad y política genocida*, comparable con el “exterminio soviético de los Kulaks o al archipiélago Gulag.”<sup>78</sup> No se hacía mención alguna al posible nexo causal entre los horrores de esta segunda fase y los anteriores bombardeos estadounidenses sobre el medio rural.

La tercera fase aportó un culpable de los males del pueblo camboyano en forma de ejército vietnamita, responsable de las condiciones en las que se encontraba Camboya, así como de una agresión no provocada. A excepción del bloque soviético, la KD sostuvo el reconocimiento internacional y el apoyo sobre el terreno de Estados Unidos y China, manteniéndose el Jémer Rojo como guerrilla activa y principal actor político hasta finales de los años noventa, gracias a dicho apoyo.

### 3.2.2.1 1969 - 1975



*Murder of a Vietcong by Saigon police chief, 1968 © Eddie Adams*  
*Vietnam girl fleeing in terror after a NAPALM attack, 1972 © Nick Ut*

Fueron estas dos imágenes, con su insistente presencia mediática, de las que más ayudaron a cambiar el curso de los acontecimientos en la guerra de Vietnam. No sé si es posible añadir nada relevante a los millares de comentarios y opiniones que ya han suscitado; de su importancia visual habla por sí misma su inclusión en esta investigación. La opinión pública se volvió contra la política bélica de su gobierno y Estados Unidos decidió distanciarse del conflicto, repatriando al grueso de sus tropas de combate.

A diferencia del conflicto vietnamita, en territorio camboyano no había prácticamente corresponsales de prensa internacional, en proporción directa con el escaso interés que despertaba el conflicto. La mayoría de las informaciones sobre el terreno en los años setenta, provenían tanto de Sydney Schanberg, corresponsal del *New York Times* y ganador del premio Pulitzer (acompañado del fotógrafo Dith Pran), como de Jon Swain, corresponsal del *Sunday Times* de Londres, y cuya experiencia vital se plasmó en la película *The Killing Fields* de 1984.<sup>79</sup> Las imágenes de Dith Pran se ocupan exclusivamente del periodo de guerra civil. En cuanto el Jémer Rojo se hizo con el poder, se le impidió salir del país, se le envió a trabajar al campo, tuvo que ocultar su formación y por razones obvias, no pudo realizar ninguna fotografía de la vida cotidiana en la KD.

Schanberg llegó a Phnom Penh en 1973. De las cuarenta y cinco crónicas relacionadas con la primera fase, sólo en tres de ellas aparecen las víctimas de los bombardeos estadounidenses describiendo lo que realmente ocurría en el país.<sup>80</sup> Los relatos de las víctimas quedaron casi totalmente excluidos de los principales medios de comunicación y no existen prácticamente imágenes de bombardeos a excepción de las imágenes del cometido, aparentemente por error, sobre la aldea de Neak Luong, donde murieron muchos soldados gubernamentales y sus familias, y único ejemplo de la primera fase del genocidio que aparece en la película *The Killing Fields*.



Familia de un soldado gubernamental al conocer su muerte en combate, 1974 © Dith Pran  
*The Killing Fields*, fotograma sobre el bombardeo de Neak Luong en 1973, 1984 © Roland Joffé, Warner Bros.

El mundo miraba en 1973 hacia el caso *Watergate*, la retirada estadounidense de Vietnam, la crisis del petróleo, la guerra del Yom Kippur o el golpe militar de Chile. En España el atentado mortal contra el almirante Carrero Blanco y la agonía del régimen de Franco llenaban el espectro informativo.

### 3.2.2.2 1975 - 1978

Elizabeth Becker, que cubría la guerra civil en Camboya para *The Washington Post*, fue una de los dos únicos periodistas occidentales a los que se permitió visitar Kampuchea Democrática. El Jémer Rojo organizó una 'visita guiada' de dos semanas, en diciembre de 1978, para mostrar los progresos del régimen. Nunca permitieron a Becker viajar sola, siempre estuvo acompañada por miembros de la guerrilla. Aun así la experiencia resultó peligrosa: una de las noches el grupo fue atacado por un hombre armado y uno de los tres compañeros de viaje fue asesinado. La singular experiencia queda reflejada en su libro *When the war was over: Cambodia and the Khmer Rouge revolution* (Becker, 1998: 399-431).





Elizabeth Becker, segunda por la izquierda, y sus dos compañeros de viaje posando con un mando del Jémer Rojo, 1978 © Elizabeth Becker



Las fotos de Becker mostraban la versión de Kampuchea Democrática que el Jémer Rojo quería que viera el resto del mundo: una sonrisa de Pol Pot, camboyanos que cosechan arroz cerca de Angkor, mujeres felices que arrastran bolsas gigantescas de arroz y niños con uniformes negros que ayudan generosamente con la cosecha.<sup>81</sup> Sin embargo, lo más asombroso en estas imágenes es el país atormentado que se intuye, con las calles de las ciudades vacías, escuelas y templos cerrados y carreteras sin vehículos. Estas imágenes de Becker son valiosísimas por su excepción. Ha realizado una exposición en el Bophana Center, y donado copias de sus diapositivas y de las entrevistas mantenidas con Pol Pot, leng Sary e leng Thirith a la colección permanente del mismo, esperando, según sus propias palabras, que este gesto anime a la discusión pública sobre el período del Jémer Rojo.<sup>82</sup>

Otros documentos importantes son las fotografías tomadas por el sueco Gunnar Bergström en agosto de 1978, invitado a visitar el país junto a cuatro colegas de la Asociación de Amistad de Suecia-Kampuchea. En aquel tiempo Bergström era un maoísta comprometido que creía que



Pol Pot emprendía un proyecto único para lograr una sociedad perfecta. Pensaba que el Jémer Rojo representaba un futuro glorioso, en el que la desigualdad y la injusticia serían erradicadas. En su viaje vio a aldeanos felices y una sociedad aparentemente próspera, aunque también algunas cosas que le causaron inquietud. Cuando volvió a Suecia, empezó a plantearse que había sido utilizado como instrumento de propaganda por el régimen. Le costó seis meses afrontar el tema y treinta años decidirse a volver al país.

Su testimonio resulta revelador, una vez recuperada la distancia necesaria para enfrentarse, en este caso, a su propia fotografía: “Cuando la imagen de arriba fue tomada en 1978 estaba impresionado. Había visto una revolución que era un modelo para otras: el énfasis estaba puesto en el regadío y en la confianza en sus fuerzas. Entonces el plan para el país era dejar atrás la pobreza con la única prioridad de la producción de arroz, el riego y la total igualdad. Hoy veo una imagen de mano de obra esclava. Nadie podía elegir su trabajo. No había ninguna posibilidad real de parar o descansar a la sombra del sol ardiente. El trabajo no era remunerado con excepción de una ración mínima de comida. El sistema de regadío se construyó al precio de miles de vidas. Creer en una ideología no significa estar equivocado. El problema surge cuando se convierte en un dogma e incluye una visión del mundo que no puede ser discutida o a la que puedas oponerte. La ideología que me guió en este momento es fácil describirla como maoísmo. Se han probado diferentes versiones del marxismo-leninismo en diferentes países y siempre con resultados horribles. Camboya de 1975-79 fue el estado más totalitario que ha existido en los tiempos modernos. El comunismo en sus diferentes formas debe ser investigado ¿por qué siempre acaba en desastre? Hay un estrato totalitario incorporado en el sistema. El comunismo es una utopía, el sueño de una sociedad perfecta. Pol Pot tuvo una visión y no había ningún precio lo suficientemente alto para alcanzar esa meta” ( Bergström, 2012).



Trabajo en arrozales y construcción de sistemas de regadío en la KD, 1978 (2) © Gunnar Bergström

En cuanto a la prensa española, el diario conservador *ABC* dedica al tema tres artículos: dos en 1976 y uno en 1978. En el primero aparece abiertamente el titular “Genocidio en Camboya”<sup>83</sup> y arremete contra la izquierda por silenciar las matanzas y dirigir las críticas contra Estados Unidos. En el segundo, se hace eco de las crónicas del periodista británico Jon Swain y refiere la muerte de más de medio millón de personas en un año de revolución en Camboya; no ahorra detalles sobre la inhumanidad de los jémeres rojos y subtitula: “Los disidentes son ejecutados a palos para ahorrar municiones.”<sup>84</sup> No obstante, el tono cambia en el último artículo, de 1978: “El Gobierno norteamericano anunció ayer que no apoyará ninguna intervención militar para acabar con el presunto genocidio cometido por el régimen de Camboya contra su propia población. [...]”<sup>85</sup> Las rotundas afirmaciones de genocidio, en 1976, se empiezan a matizar anteponiéndoles un *presunto*.

### 3.2.2.3 1979



Imagen tomada por Ho Van Tay en 1979 y expuesta actualmente en el Museo Tuol Sleng

El 7 de enero de 1979 las tropas vietnamitas ocuparon la prisión S-21. Entre ellos se encontraban dos soldados y periodistas vietnamitas, Ho Van Tay y Dinh Phong, que entraron en la prisión y filmaron las escenas en las que se veían los cadáveres de los prisioneros recién asesinados. Imágenes realmente impactantes y aterradoras que ilustraban el horror que se vivió entre sus muros. “[...] en la medida en que la fotografía comunica potencialmente la escena a los periódicos y demás fuentes informativas, la tortura está, en cierto sentido, *inflingida para* la cámara; está, desde el principio, destinada a ser comunicada” (Butler, 2009: 123). Las imágenes de la tercera fase del genocidio fueron transmitidas por el ejército ocupante, esto hizo que fuera puesta en duda, adecuadamente, su credibilidad.

La ocupación vietnamita de Camboya y la de Afganistán por la URSS, coincidentes en el tiempo, hacen reaccionar a Estados Unidos reforzando su nueva alianza con China, después del reconocimiento como legítimo gobierno chino a Pekín, frente a Taiwán, en 1979. China y Estados Unidos están juntos en el sudeste asiático enfrentados a Vietnam y la URSS. El Jémer Rojo es útil ahora para Estados Unidos y no se hablará de sus crímenes durante más de una década. Tras forzar la desaparición del Partido Comunista de Kampuchea, Estados Unidos reconoce al Jémer Rojo, le proporciona dinero indirectamente y le apoya para ocupar un sitio en la ONU como legítimo representante de Camboya. Sobre el terreno, Pol Pot cuenta con la ayuda de China y Tailandia.

En 1979, un cúmulo de acontecimientos desgarran el mundo islámico: la revolución iraní, los acuerdos de Camp David entre Egipto e Israel, la toma de rehenes en la Embajada Americana en Teherán, la intervención soviética en Afganistán, la segunda crisis petrolífera... Acontecimientos que cogieron desprevenidos a los dirigentes políticos, especialmente americanos y rusos. El interés geoestratégico empieza a pivotar hacia Oriente Medio, en detrimento del sudeste asiático.

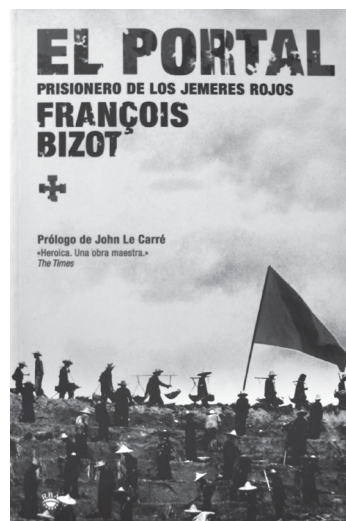
En este contexto de mirar hacia otro lado anteponiendo los intereses geopolíticos, los documentales de John Pilger trataron de descubrir al mundo el horror vivido. Importante es *Year Zero: The Silent Death of Cambodia*, realizado inmediatamente después de la caída del régimen del Jémer Rojo, en 1979. Su investigación periodística le lleva a volver al país en repetidas ocasiones, intentando aportar una visión honesta de lo ocurrido.<sup>86</sup> Realiza *Cambodia: Year One* y *Cambodia: Year Ten*, en las que traza una visión de la situación camboyana uno y diez años después de rodar el primer documental, respectivamente. Asimismo realiza *Cambodia: the Betrayal* y *Cambodia: Return to Year Zero*.

El periodista británico William Shawcross intenta no perder la perspectiva, apartándose de la “verdad publicada”, con el libro *Sideshow: Kissinger, Nixon and the Destruction of Cambodia*, editado en 1979 y el trabajo posterior, *The Quality of Mercy, Cambodia, Holocaust and the Modern Conscience*. Shawcross ha mantenido una estrecha relación con Camboya, escribiendo varios libros y artículos en prensa y participando en dos documentales para la BBC, escritos y narrados por él mismo.

“Vosotros, repatriados de la inhumanidad  
Contad en casa con espanto cómo  
Le fue a un pueblo que se dejó esclavizar  
Y no os consideréis todavía liberados.”  
(Brecht, 2004: 145)

## 3.2.2.4 1980 - 2013

Las imágenes de miles de calaveras formando montones incontables conformaron la imagen icónica del genocidio camboyano durante mucho tiempo. En las primeras presentaciones mediáticas, todo el drama del genocidio se condensaba precisamente en estas imágenes. Casi podría afirmarse que la manera en que los medios de comunicación presentaron los hechos consistió en una puesta en escena a modo de espectáculo del horror. Parece pertinente la opinión de Susan Sontag (2004: 89), “[...] el problema no es, en realidad, que la gente se acuerde de los acontecimientos a través de las imágenes, sino que se acuerdan sólo de ellas.” Una película de ficción, *The Killing Fields*, se convirtió en *la realidad visual*, incluso un fotograma de dicha película es utilizado por la editorial en la portada del libro de Bizot<sup>87</sup>, como sustitución eficaz de las imágenes reales, pudiendo ser identificada por los lectores como imagen documental del conflicto.



Bizot (2006) © RBA

Desde el presente, investigaciones como las de Stéphanie Benzaquen (2011) acerca de cómo la conectividad digital contribuye a la memorialización trans-cultural de acontecimientos históricos traumáticos, ponen de manifiesto cómo se ha ampliado el espectro de estas imágenes icónicas. “Las imágenes en blanco y negro de las víctimas de S-21 así como las instalaciones de Tuol Sleng y la exhibición permanente (el edificio, las celdas, las pinturas del sobreviviente Vann Nath, los instrumentos de tortura, etc.) se han convertido en las imágenes icónicas del genocidio camboyano del Jémer Rojo. Las imágenes se comparten en todo tipo de medios - desde noticias de televisión e impresas a materiales gráficos, desde portadas de libros a *weblogs* - han sido, y son, difundidos a través de las fronteras.”

Retomando los años ochenta, paradójicamente los mismos periodistas, que habían transmitido fragmentos estrictamente seleccionados de la hecatombe camboyana, expresaron su amargura porque Camboya había sido olvidada. Schanberg escribió en 1985, a propósito del décimo aniversario de la toma del poder por el Jémer Rojo, dos artículos en el *New York Times* titulados “Camboya olvidada.”<sup>88</sup> En el primero destacaba “Las superpotencias se ocupan hoy tan poco de los camboyanos como en 1970 [...]” y en el segundo atacaba las declaraciones de Nixon de 1985, en las que aseguraba que no hubo bombardeos indiscriminados sobre Camboya.

Así, en esta década, los principales medios de comunicación estadounidenses achacaban al escepticismo de la izquierda, que dominaba la opinión pública y a los gobiernos occidentales, el silencio que se cernió sobre la época de la KD, además de dirigir la indignación sobre los invasores vietnamitas. Sin embargo curiosamente, tanto las atrocidades ocurridas en Timor-Leste durante la misma época, por parte del ejército indonesio aliado de Estados Unidos, como los bombardeos sobre Camboya, no tuvieron eco en los medios. La masacre cometida por los jémeres rojos podía atribuirse al enemigo comunista, lo que favorecía un modelo propagandístico útil para justificar la posterior participación estadounidense en las cruzadas anticomunistas en América Central.<sup>89</sup>

En la prensa española, el diario ABC en 1979, dedicó al tema siete artículos, en los que por un lado se hacía eco del genocidio, desde escribir “El régimen camboyano aniquiló a un tercio de la población”<sup>90</sup> hasta el artículo de su portada titulado: “El Papa denuncia el genocidio del pueblo camboyano.”<sup>91</sup> Si en esos artículos incidía en el origen comunista del genocidio, en los siguientes ponía el énfasis en la división del bloque comunista a propósito de quién debía ostentar la representación legítima camboyana ante la Naciones Unidas.<sup>92</sup> Un artículo ilustrativo del sutil cambio de tendencia, en el que Vietnam pasaba a ser el sujeto genocida, con la excusa de un informe del Banco Mundial en el que se indicaba la caída de la natalidad en todo el mundo: “Un caso cruel de reducción de la natalidad es el que se da en Camboya, en la que el hambre, la guerra, los bombardeos, las persecuciones y asesinatos en masa han hecho descender la tasa de fertilidad prácticamente a cero. *El pueblo camboyano está en vías de extinción por la presión del genocidio, que llevan a cabo las actuales autoridades.*”<sup>93</sup>

El diario *El País* demostró un poco más de medida al publicar, ese mismo año, una entrevista con el antiguo primer ministro camboyano Ieng Sary, realizada en una base secreta en el norte de Camboya y en la que aseveraba que el régimen de Pol Pot cometió errores y excesos en la revolución de Camboya.<sup>94</sup>

En 1983, las informaciones de ABC volvían a la carga con las cifras del genocidio aportadas por el gobierno de Heng Samrin: “[...] fueron asesinados en los cuatro años de gobierno de los jémeres rojos 2.746.105 personas, 141.848 resultaron mutiladas y más de 200.000 niños quedaron sin padres.” Por supuesto, se subrayaba también que la motivación para difundir estos datos procedía de la autojustificación de la invasión vietnamita y del intento de contentar a los “padrinos soviéticos”, señalando que, según fuentes de la CIA norteamericana: “[...] estiman en 700.000 las víctimas provocadas sólo en 1979 por el actual régimen de Phnom Penh [...]”<sup>95</sup> De estas informaciones tan poco fiables no se volvió a saber nada.

Nuevos conflictos llenarán gran parte de los medios de comunicación en esta década, como la Revolución Islámica de Jomeini y la consiguiente guerra entre Irán e Irak, la invasión soviética de Afganistán, los múltiples conflictos latinoamericanos, la guerra de las Malvinas o la catástrofe de Chernóbil; acompañados por la llegada al poder de Margaret Thatcher (1979) y Ronald Reagan (1980),



artífices de una política activamente anticomunista, quienes impulsaron desde sus respectivos gobiernos, la amplificación de los abusos y crímenes comunistas en los medios de comunicación. No se trataba igual al gobierno nicaragüense que los desmanes del guatemalteco, ni el asesinato del padre Popieluszko en Polonia que el del arzobispo Romero en El Salvador. En estos casos, como en muchos otros, la opinión pública fue dirigida y movilizada desde arriba, con mensajes altamente selectivos y omisiones flagrantes. Parece que la parcialidad institucional de los medios de comunicación privados “[...] no sólo se limita a proteger el sistema corporativo, sino que sustrae a la opinión pública la oportunidad de entender el mundo real” (Bagdikian, 1995: 349).

En 1989 reaparecieron con fuerza los artículos relacionados con el conflicto camboyano, en los que se daba cuenta del fin de la ocupación vietnamita a los diez años de la invasión.<sup>96</sup> Al año siguiente se harían eco de las Conversaciones de Paz de París. A finales de la década se produjeron dos hechos cruciales que eclipsarían al resto: la caída del muro de Berlín y los sucesos de Tiannamen en China, que aunarían en el imaginario colectivo las masacres comunistas, como parte sustancial de un sistema político derrotado. Los acontecimientos imprevistos del Este de Europa plantearon la cuestión de si se inauguraba o se cerraba un régimen de historicidad, con el fin de la Guerra Fría, el famoso ‘Fin de la Historia’ de Fukuyama.<sup>97</sup> La verdad proclamada por los medios occidentales, finalmente, había vencido.

En los años noventa, la primera guerra del Golfo y la guerra en la antigua Yugoslavia centraron en buena medida la atención informativa de los medios. La televisión mostró las imágenes del horror de la guerra de los Balcanes y en menor medida, de la guerra civil en Ruanda, siendo difundidas sin vergüenza alguna al mundo entero; mientras que la estética aséptica de juego de ordenador, controlada por el propio ejército norteamericano, sin sangre ni víctimas, se impuso en la del Golfo (Virilio, 2001: 59). “[...] el sufrimiento humano es el tema principal de nuestros tiempos de saturación, masificación e instantánea digitalización de las imágenes. [...] Documenta y difunde imágenes de la agonía cruda, persistente y deshumanizadora que surge de la acción humana, expresada en la violencia política y en la codicia económica” (Pollock, 2008: 100-101), siempre, claro está, que no se expongan los muertos de los países que controlan los *media*.<sup>98</sup>



*Burned-beyond-recognition Iraqi soldier in the front window of a destroyer truck, 1991 © Kenneth Jarecke*

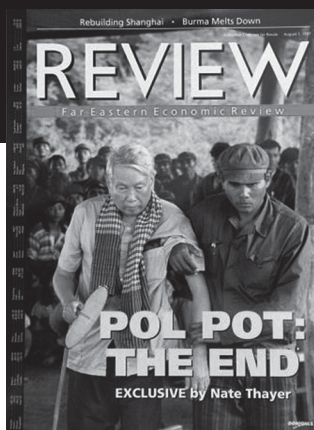
La televisión sustituyó a los reporteros gráficos sobre el terreno, no se iba a cometer el mismo error que en la guerra de Vietnam. No obstante, algunas fotos lograron escapar del férreo control ejercido por el poder militar norteamericano, entre ellas quería destacar la fotografía de Kenneth Jarecke de un soldado iraquí carbonizado que se asoma desde su tanque, que contribuyó a revolver las conciencias y aportó carnalidad y sufrimiento a la guerra.

Respecto a Camboya, las noticias de agencia se sucedían, siguiendo los acontecimientos políticos del país, pero sin mucha precisión informativa ni explicación del contexto histórico. Todo esto parece dar la razón a Noam Chomsky, cuando afirma que “lo que afecta a la percepción del presente no es la rapidez con la que transmiten las noticias, sino su ausencia de profundidad y superficialidad. Todo está pensado para borrar la memoria.” Casi podría decirse que Pol Pot se convierte en una especie de ‘marca’ de villano arquetípico, integrante de la galería de seres abyectos como tirano iluminado y genocida.<sup>99</sup> Con un gesto calculado, el primer ministro Hun Sen aportó un titular para crear la imagen icónica: “Hun Sen pide un ‘Nuremberg’ para los jémeres rojos.”<sup>100</sup> En Camboya, en 1991, las partes en lucha, la ONU y otros países llegaron a un acuerdo para acabar con el conflicto, éste consistía en que, temporalmente, tomara el poder un Consejo Nacional, con el príncipe Sihanouk como presidente del mismo. En 1993, el partido monárquico FUNCINPEC ganó las elecciones. El gobierno ratificó una nueva constitución, restituyendo la monarquía y estableciendo el Reino de Camboya, con el príncipe Sihanouk ahora como rey. Tras estas elecciones, ningún país reconocería al gobierno en el exilio del Jémer Rojo, éste perdió su asiento en la ONU y la ayuda extranjera. Pol Pot volvía a ser, para los media, el “dictador camboyano responsable de más de un millón de muertos.”<sup>101</sup>

A partir de los Acuerdos de Paz de París se realizaron una serie de documentales, que intentaban llenar un más que evidente vacío: *The Killing Fields Election* y *Fear and Hope in Cambodia*, escritos y narrados por el periodista William Shawcross; *Investigative Reports: Return to the Killing Fields*, de Bill Curtis; *The secrets of S-21: Legacy of a cambodian prison*, de los fotógrafos estadounidenses Doug Niven y Chris Riley; además de los innumerables documentales dedicados a la figura de Pol Pot.<sup>102</sup>

*Pol Pot: the end*, Nate Thayer (1997, 2 de agosto) © *Far Eastern Economic Review* magazine of Hong Kong

En este contexto de renovado interés, una noticia irrumpía en el panorama periodístico: la cadena norteamericana ABC difundía en exclusiva mundial las primeras imágenes de Pol Pot en el ‘juicio’ (calificado por diplomáticos y analistas como una estrategia para conseguir apoyos de la guerrilla) al que sus partidarios le sometieron en la selva camboyana.



El fotógrafo Nate Thayer asistió al juicio, entrevistó a Pol Pot y tomó unascodiciadas imágenes, dado lo escaso del material gráfico existente (Thayer, 2011). La revista *Far Eastern Economic Review magazine of Hong Kong* publicó el reportaje en 1997 y lo tituló, significativamente: *Pol Pot: the end*.

En julio de 1997 Hun Sen se hizo con el gobierno mediante un Golpe de Estado. Se volvieron a celebrar elecciones en 1998 y el Partido Popular de Camboya y el FUNCINPEC llegaron a un acuerdo para que Hun Sen fuera primer ministro. Todos estos acontecimientos fueron cubiertos como noticias de agencia por los medios periodísticos: una discreta cobertura. En España, el reportero Vicente Romero acerca el genocidio camboyano al público, describiendo, en forma de reportaje repleto de fotografías y testimonios, 'la 'sangrienta utopía' que mató a una cuarta parte de la población camboyana' (Romero, 1998).

El tema cobró nuevos bríos con la muerte del responsable más conocido del genocidio camboyano.<sup>103</sup> Pol Pot murió en la selva en 1998 y en ese mismo año, el rey Sihanouk se planteó conceder una amnistía a los principales mandos del Jémer Rojo. A resultas de ello, Khieu Samphan se convirtió en el primer líder en disculparse: "Me gustaría decirle al pueblo que lo siento. [...] Por favor, olvidemos el pasado y unámonos para desarrollar el país."<sup>104</sup> La elaboración de la culpa sirve para suturar la fractura social, el reconocimiento de la culpa implica la solicitud del perdón. Pero parece importante que haya contrapartidas, que el culpable sea consciente del daño causado, para conseguir liberar tanto a la víctima como al victimario.<sup>105</sup>

A comienzos de 1999 la mayoría de los hombres de la guerrilla aceptaron el proceso de paz ofrecido y sólo un reducido número continuó en lucha en las provincias del noroeste a las órdenes de Ta Mok, el heredero político de Pol Pot y protegido de Tailandia, que fue posteriormente capturado y terminó sus años en prisión. El enviado de Naciones Unidas para investigar el genocidio camboyano, Thomas Hammanberg, declaró que un tribunal internacional juzgaría al Jémer Rojo por sus crímenes contra la humanidad. Como respuesta, los dos ex dirigentes Khieu Samphan y Nuon Chea, amenazaron con involucrar a "[...] China y Estados Unidos en el genocidio de Camboya si eran llevados ante un tribunal internacional."<sup>106</sup> Parece que el gobierno colaboró en el traslado de ambos dirigentes a una zona controlada por la guerrilla, fuera de la jurisdicción efectiva camboyana, supuestamente en aras de favorecer la reconciliación nacional.<sup>107</sup> El mismo año de la captura de Ta Mok, la investigación del periodista Nic Dunlop facilitó la localización y el arresto del Camarada Duch, director de la Prisión S-21. De la investigación de Dunlop (2006: 11) se derivan consecuencias prácticas directas: un fugitivo de la justicia es localizado, desenmascarado, arrestado y, posteriormente, imputado por genocidio, juzgado y condenado. Parecía anticiparse un cambio de tendencia en relación a la depuración de responsabilidades cometidas en Camboya: "el Tribunal Penal Internacional es desde ayer un hecho 'histórico', a pesar de Estados Unidos."<sup>108</sup>

El mundo globalizado comenzó el milenio con las imágenes del 11 de septiembre en Nueva York. Como consecuencia directa, en el imaginario colectivo de Occidente, el enemigo comunista había sido relegado por los fanáticos islamistas. Las imágenes pudieron verse en directo y repetidas hasta la saciedad; sin embargo, no se había visto nada: todo lo que podía impactar, molestar e indignar fue sistemáticamente limpiado. “No es cierto que quienes dominan el mundo nos engañen o nos cieguen mostrándonos imágenes en demasía. Su poder se ejerce antes que nada por el hecho de descartarlas” (Ranciére; 2008: 71). El 11-S no es sólo una ‘fecha memorable’, es también un acontecimiento inagotable, incluso un acontecimiento ejemplar con función pedagógica. La globalización y la importancia de lo actual han hecho nacer un acontecimiento de nuevo tipo, en gran parte producido desde los *media* por su retransmisión en directo, que atañe a todo el mundo y crea simbólicamente el comienzo del siglo XXI.

Durante la presidencia norteamericana de Bush, se trató de regular el campo visual. Con el comienzo de la guerra de Afganistán volvieron las imágenes de la guerra del Golfo, “se podía mirar sin ver las mismas visualizaciones que durante la guerra del golfo, un logo más que una imagen, una variante militar de la mira, en una nada más verdosa” (Leboutte, 2004: 4).

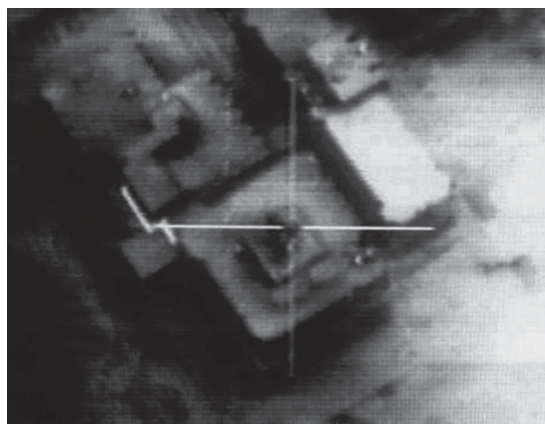


Imagen de la guerra de Afganistán, aportada por las tropas norteamericanas (2001, noviembre)

El fenómeno del periodismo empotrado se generalizó con la invasión de Irak en 2003, cuando los periodistas aceptaron informar sólo desde la perspectiva establecida por los militares. Se les permitía el acceso a la guerra a condición de que su mirada se limitara a parámetros previamente establecidos. “Al regular la perspectiva, además del contenido, las autoridades estatales estaban mostrando un claro interés por regular los modos visuales de la participación en la guerra. Ver se entendía tácitamente como algo asociado a la ocupación de una posición” (Butler, 2009: 98). El empotramiento es un éxito para los ejércitos, al situar al periodista ante la disyuntiva moral de criticar a los soldados que le protegen. Otra forma de sumisión de los medios es la conformidad

con no mostrar imágenes de cadáveres en las acciones militares, sobre la base de que ésto podría socavar el esfuerzo bélico. “Y aunque limitar cómo o qué vemos no es exactamente lo mismo que dictar el guión, sí es una manera de interpretar por adelantado lo que se va a incluir, o no, en el campo de la percepción” (Butler, 2009: 99).

La aparición de la cadena de televisión Al Yazira<sup>109</sup>, en 1996, contribuyó de forma efectiva a abrir el monopolio informativo occidental. En poco tiempo se convirtió en el principal canal de noticias del mundo árabe y en uno de los más importantes canales internacionales. A partir de los atentados del 11 de septiembre de 2001 contra Estados Unidos, cobró fama en los países occidentales como canal de difusión de los mensajes de Osama Bin Laden y otros miembros de Al Qaeda. En 2003 otro canal entra en competencia por la audiencia árabe: Al Arabiya, otra televisión que transmite noticias las veinticuatro horas desde Emiratos Árabes Unidos. La cadena mantiene una línea editorial equidistante entre la visión árabe y la occidental, lo que le ha valido numerosas críticas desde todos los frentes. Ambas cadenas se inspiraron en el modelo de *Cable News Network*, CNN, la cadena de televisión estadounidense fundada en 1980 por el empresario Ted Turner. CNN fue la primera cadena de televisión en cubrir noticias las veinticuatro horas del día, y lleva muchos años siendo el canal de noticias más visto en Estados Unidos. La visión multipolar parece imponerse al control hegemónico occidental; las informaciones y opiniones de las cadenas televisivas Al Yazira, NDTV, de la India, y CCTV China, llegan a más gente que las norteamericanas CNN y Fox y la británica BBC.

El año 2004 marcó un antes y un después en la información gráfica sobre la guerra de Irak. La publicación de las fotos de Abu Ghraib supuso un despertar tremendo a la inocencia social norteamericana: los *buenos* podían hacer cosas terribles. “Antaño, fotografiar la guerra formaba parte del ámbito de los reporteros profesionales; hoy los propios soldados se intercambian imágenes entre ellos y las envían por *mail* a sus amistades al otro extremo del mundo. Su objetivo no es hacer reportajes ni informar al público sobre la situación trágica de Irak, sino ‘pasar un buen rato’, en nombre del espectáculo” (Marzano, 2010: 46). Estas imágenes podrían ser una variante de periodismo incorporado, ya que, aunque sus autores no contaban con el permiso para hacerlas, su perspectiva del enemigo parecía compartida por sus compañeros.<sup>110</sup> En resumen, en palabras de Butler (2009: 132), las fotografías de Abu Ghraib: “[...] han funcionado de distintas maneras: como incitación a la brutalidad dentro de la propia cárcel, como amenaza de vergüenza para los prisioneros, como crónica de un crimen de guerra, como alegato a favor de la radical inaceptibilidad de la tortura y como trabajo de archivo y documentación difundido por Internet o mostrado en los museos [...] incluso en galerías y espacios públicos de la más variada índole.”

Por otro lado, entre las asépticas imágenes retransmitidas de la segunda guerra del Golfo logró colarse otro tipo de imágenes: “Las terribles fotografías de los cuerpos de cuatro americanos civiles, quemados y colgados de uno de los puentes de la ciudad sobre el Éufrates, lograron impresionar



a lectores de diarios y telespectadores de todo el mundo [...]” A lo que se sumaría la violenta respuesta del ejército estadounidense en noviembre de 2004: “[...] cuando los informativos globales inundaron el cómodo y apacible espacio de los hogares occidentales con las brutales imágenes de la destrucción de Fallujah, muchos ciudadanos americanos y europeos se sintieron conmovidos. Ni siquiera la continua presencia de las imágenes de guerras más o menos remotas pudo anestesiar esta vez el efecto psicológico” (Jiménez-Blanco, 2007: 22).



La soldado Sabrina Harmon posando sonriendo junto al cadáver de un prisionero muerto durante su estancia en la cárcel de Abu Ghraib  
Cadáveres expuestos de cuatro contratistas militares de la empresa *Blackwater*. Fallujah, 31/03/2004 © AP

Todo ello ocurría en un contexto de adaptación a Internet, donde las nuevas plataformas digitales iban sustituyendo rápidamente a los medios tradicionales en papel.<sup>111</sup> Ahora, más que nunca, los medios de comunicación se tienen que enfrentar a las informaciones alternativas que ofrecen las redes sociales de Internet: la proliferación de *blogs* y *webcam* aportan un elemento informativo de primer orden, difícil de contrastar pero también de controlar. Puede recibirse información sobre el terreno de personas que viven la situación conflictiva y con pocos medios se consigue una altísima difusión.<sup>112</sup> Todo el mundo puede ser potencialmente un periodista, lo que conlleva que el monopolio informativo se abra a otras alternativas, pero también, que actúen como periodistas personas sin la formación adecuada: “[...] se está produciendo un descrédito de la función del periodista.”<sup>113</sup> Los *media* se enfrentan a un espectador tipo aquejado de pasividad, atonía e indiferencia, “la información televisada [...] asfixia por proliferación” (Didi-Huberman, 2008: 39), pero también, por otra parte, a un espectador escéptico ante la versión aportada por los monopolios informativos, que busca vías alternativas de información y que parece desconfiar de “[...] lo que vemos, esencialmente, son los rostros de quienes *hacen* la información, los hablantes autorizados” (Rancière, 2008: 75).

La irrupción de WikiLeaks<sup>114</sup> en julio de 2007, produjo una marejada en el panorama informativo internacional. Con presencia en Twitter y en Facebook, Wikileaks ha pasado de ser un sitio de escasa repercusión, a un portal referente a nivel mundial por el peso de sus informaciones. Su base de

datos ha crecido constantemente hasta acumular más de un millón de documentos. La organización se ofrece a recibir filtraciones que desvelen comportamientos no éticos por parte de gobiernos, religiones y compañías de todo el mundo. Por el momento, las filtraciones más destacadas se han centrado en la actividad exterior de los Estados Unidos, especialmente en relación con las guerras de Irak y de Afganistán.<sup>115</sup> Resultó especialmente impactante el vídeo del asesinato de periodistas, *Baghdad airstrike* o *Collateral Murder*<sup>116</sup>, filtrado el 13 de julio de 2007.



*Baghdad airstrike* o *Collateral Murder*, filtrado por Wikileaks el 13 de julio de 2007

En Siria, nuevamente, hemos podido comprobar cómo se realiza en la actualidad la cobertura de los nuevos conflictos violentos. Desde que estalló la rebelión, en 2011, “los opositores han difundido miles de vídeos que suplen, en parte, la labor periodística. El dictador ha creado el vacío informativo y un relato de los hechos dirigido a atemorizar a los ciudadanos. El régimen de Damasco apenas ha permitido el acceso de la prensa internacional al país y la mayoría de los periodistas que han entrado en él lo han hecho con la ayuda del Ejército Libre Sirio.”<sup>117</sup>

Por contra, en los últimos años han surgido iniciativas paradójicas, de modo que parece que sean los propios ciudadanos los que exijan la adopción de elementos de autocensura a los medios de comunicación. Así, más de la mitad de los noruegos han dicho en una encuesta que no quieren ver ni una sola noticia relacionada con el juicio por la matanza de Utøya, fundamentado en el supuesto hartazgo de la atención prestada al asesino por los *media*. En base a ello, “el diario *Dagbladet* ha introducido un dispositivo en su edición digital que permite a los lectores ocultar toda la información sobre la masacre para leer el resto de las noticias del mundo.”<sup>118</sup>

Retomando el conflicto camboyano, aunque en 2006 se constituyó el Tribunal Internacional con el objetivo de juzgar a Duch, máximo responsable de la prisión S-21, en 2007 se producían dos testimonios importantes que ayudarían a preparar su acusación formal, a través de los medios de comunicación. Hasta ese momento, los testimonios de las víctimas habían aparecido muy poco en los medios, dedicando éstos un espacio importante a lo más morboso, en particular a la descripción detallada de torturas y ejecuciones.



Chim Math, ante su propia fotografía, en el Museo del Genocidio de Tuol Sleng. 24/07/2007 © AP

Chim Math se decidió a hablar después de casi treinta años. Math es la única mujer de las ocho personas, que se sabe, pudieron salir con vida de la Prisión S-21. “Todos los crímenes temen a los testigos” (Antokolski y Kaverin, 2011: 1032). La mujer explicó que se salvó gracias a haber nacido en Kampong Thom, lugar de origen del jefe de la prisión, que reconoció su acento provinciano. Su testimonio resultaría vital en el juicio a Duch. Además, según Chandler (2000), las declaraciones de una superviviente ofrecían a los investigadores la oportunidad de entender mejor el trato que recibieron las presas, pues de los documentos que se conservan, sólo un 6,4 % son de mujeres.<sup>119</sup>

El otro testimonio procedió del carcelero Hin Huy, que siendo destinado a S-21, participó activamente en torturas y ejecuciones. “Si negaban las acusaciones, les seguían torturando; si las admitían, eran ejecutados.”<sup>120</sup>

Por otra parte, se consigue entrevistar a Duch por primera vez desde su detención. “Habla en voz baja, con respeto, pero al mismo tiempo su voz se despliega sin incertidumbres ni sumisión. Sin grabadora, sin cámara fotográfica, sin hablar directamente con Duch en francés o en inglés, pero con la mediación obligatoria de un intérprete camboyano. El general Neang Phat, secretario de Estado, y otros generales están sentados en la misma habitación, escuchan y observan a este hombre, perfecto retrato de la banalidad y la *inocencia* del mal.” Ante la pregunta de Pellizzari: “Usted mantuvo su puesto hasta el último momento. ¿Era un ejecutor perfecto?” la categórica respuesta de Duch: “Obedecía. Quien llegaba a nuestro centro no tenía ninguna posibilidad de salvarse. Y yo no podía liberar a nadie.”<sup>121</sup>

La celebración de este primer juicio provocó que el genocidio camboyano ocupara un lugar relevante en los medios escritos, y en una serie de artículos en periódicos de tirada nacional e internacional entre los días 17 y 18 de febrero<sup>122</sup>, llegando incluso a ocupar espacio en las portadas de algunos de ellos. Las imágenes que ilustraban normalmente las informaciones sobre el genocidio solían ser imágenes de calaveras amontonadas o lugares de ejecución, revirtiéndose esta tendencia en las informaciones de los procesos judiciales, donde los perpetradores ocupaban toda la atención iconográfica de los medios. Posteriormente, como suele suceder en estos casos, otras noticias fueron ocupando rápidamente su lugar.

El interés periodístico volvió a animarse al comenzar el juicio a los máximos responsables vivos del Jémer Rojo, el 26 de junio de 2011. “Los cuatro, que han rechazado las acusaciones en reiteradas ocasiones, no han mostrado ninguna emoción durante la lectura de las declaraciones iniciales, en un proceso retransmitido por la televisión estatal.”<sup>123</sup> Luego Camboya volvió a desaparecer de los medios de comunicación, ni siquiera la condena a cadena perpetua de Duch logra despertar su interés.<sup>124</sup> Con la muerte de Ieng Sary se produce el último brote de interés, hasta el momento, por el genocidio camboyano.<sup>125</sup>

### 3.2.3 revisión crítica del acontecimiento desde el arte

“En efecto, no es preciso buscar en las obras de arte solución a las cuestiones que la historia plantea. [...] Consoladoras, denunciante o indiferentes, las obras muestran la huella de la historia y no la historia misma, no el golpe sino la herida.”

Jean-Paul Ameline<sup>126</sup>

¿Qué revisión crítica es posible desde el arte? Según Fernández Polanco, “la obra, ya solo por su presencia, ¡su existencia!, puede funcionar en el fluir espectacular a modo de shock, de interrupción. [...] En todo este proceso se gana tiempo y éste no es necesariamente el de la contemplación idealista (o religiosa). El arte *puede* porque gana tiempo, incluso en la distracción. [...] El arte *puede* porque piensa [...] Es en esta sociedad donde tenemos que repensar la dialéctica atención/distracción para ser un poco conscientes de quiénes somos, cuáles son nuestras capacidades para ver, para comprender más tarde, cuáles nuestros traumas, nuestras incapacidades” (2007b: 139). Como espectador y creador, puesto que los acontecimientos de violencia masiva se suceden, imaginar casi se convierte en un deber personal, “darse el tiempo de mirar [...] el de construir las formas artísticas capaces de generar otra mirada sobre la humanidad, la de los arrojados a las fosas mortuorias y sobre todo la de aquellos que conservan la carnicería en sus ojos de sobrevivientes” (Rancière, 2008:

84). Como ya he reiterado en varias ocasiones, desde la plástica hay mucho que decir, hay abierto un gran campo de investigación sobre la relación entre el arte y los procesos eliminacionistas, sólo hay que ver el ejemplo de Jaar en sus trabajos a propósito de Ruanda. A este respecto, Pollock (2008: 92) sostiene que “la obra de Jaar se pregunta qué puede hacer el arte ante situaciones tan extremas como el genocidio [...] intenta reubicar al espectador en una relación activa con lo que hoy debemos, en el mundo, ver y comprender, y ante lo cual hemos de reaccionar.”

La información que recibimos por los medios de comunicación debe revisarse y repensarse, de hecho, de acuerdo con Buck Morss: “Algunas cosas no se pueden saber por los *media*” (1993: 56). Participo de la idea de que la ficción es un pretexto para mantener viva la memoria. Y el material de esa ficción muchas veces procede de los propios medios, volviendo a Jaar: “Al mismo tiempo que invierte los procedimientos de los medios de comunicación, frenando, reencuadrando, recontextualizando nuestra relación con las imágenes [...] Jaar interroga, a la vez, las omisiones flagrantes de los discursos mediáticos” (Schweizer, 2008: 32-33).

Partiendo de estas consideraciones, y de acuerdo a Didi-Huberman: “Una obra (de arte) resiste [...] si sabe *dislocar* la visión, esto es, *implicarla* como *aquello que nos concierne*, y al mismo tiempo rectificar el pensamiento mismo, es decir, *explicarlo* y desplegarlo, explicitarlo o criticarlo, mediante un acto concreto” (2008b: 41). En base a ello, como parte de esta revisión crítica, incluyo mi propia aportación como artista al acontecimiento genocida camboyano, a través de la serie *S-21*, incluida a su vez en el proyecto *GENOCIDE PROJECT*.

Cuando se inicia la intervención norteamericana en Indochina una parte del mundo del arte empieza a considerarla como fuente de trabajo. El arte realizado en Vietnam muestra que los artistas del país se unieron tras la guerra, sin embargo los artistas americanos estaban profundamente divididos, aunque mayoritariamente en contra de la intervención armada. Artistas como Wally Hedrick con su obra *Enojo*, Antonio Frasconi con *Vietnam!* o Roberto Matta y Petlin Irving con su trabajo *El collage de la indignación*, son un claro ejemplo de ello.

En 1969 Jasper Johns pintó una bandera norteamericana tóxica: el símbolo nacional envenenado por la guerra. El diseño fue el estandarte perfecto para un país en crisis, en medio de una guerra impopular y se convirtió en una de las imágenes más conocidas durante este período. Nancy Spero utiliza en su obra el sometimiento de Vietnam a EE.UU. como símbolo de la explotación de los hombres sobre las mujeres, mientras que Duane Hanson, con sus realistas figuras humanas de polivinilo, crea un repertorio de escenas de cadáveres de soldados americanos. Podría hablarse de muchos otros, desde Leon Golub a Marta Rosler. Esta última, con la obra *Bringing the War Home*, realizada entre 1967 y 1972, vuelve al fotomontaje a partir de reportajes gráficos de guerra publicados en prensa, combinados con imágenes de arquitectura y diseño; recuperando así las fotografías de Vietnam



para preguntar por el estatuto de la imagen en la representación de hechos traumáticos. Parece coincidir con el planteamiento de Benjamin, a favor de esta nueva cultura mediática de montaje con motivación política. “El arte interviene de forma calculada en el proceso de circulación de los iconos, liberándolos de su función de uso más inmediata, como información, documento, propaganda o monumento para trastocar su sentido” (Monegal, 2007: 22). Contrasta que gran parte del arte creado en torno a la Guerra de Vietnam fue realizado por veteranos de la misma, que a menudo no habían tenido la formación artística adecuada, como Michael Page con su escultura *Piedad* de 1980.

La representación de la guerra se puede ver igualmente en la labor de numerosos artistas vietnamitas: Nguyen Nghia Duyen o Phan Nguyen Hung recurren al realismo socialista, sin ahorrarse detalles, aunque presentan la situación en forma positiva, buscando alejarse de las atroces imágenes capturadas por los fotógrafos de guerra. Los carteles de solidaridad con Vietnam se produjeron en todo el mundo y sus mensajes iban desde la militancia pacifista, hasta el socialismo, condenando la guerra imperialista. Las imágenes de la mujer vietnamita portando armas de fuego, al mando de tropas y con papeles de liderazgo en la revolución, tuvieron un enorme impacto en el creciente movimiento de liberación de la mujer en Estados Unidos.

Frente al nutrido imaginario de la guerra vietnamita, tanto Laos como Camboya aparecían como secuelas poco visibles. Oficialmente, sobre el terreno no existían tropas americanas, ni bombardeos, ni guerra declarada; por tanto, no había prácticamente reporteros gráficos o periodistas que dieran cuenta de lo que sucedía en ambos países. En 1975, con la llegada del Jémer Rojo al poder y el fin de las hostilidades en Vietnam, Camboya desapareció iconográficamente para el espectador medio hasta la realización, en 1984, de la película *The Killing Fields*. A las autoridades norteamericanas les resultó comprometido explicar el apoyo que ofrecían al Jémer Rojo en las nuevas circunstancias. Los artistas, al igual que la población en general, se dedicaron en ese tiempo a olvidar la intervención armada, así como la humillante derrota, por lo que el interés artístico sobre Indochina fue desapareciendo paulatinamente.

En 1996 se realizó una importante exposición en el Centro Georges Pompidou de París, *Face a l'Histoire 1933/96*, a la que me he remitido y volveré en repetidas ocasiones en el desarrollo de esta investigación. Se planteó como una revisión, por un lado, de los trabajos artísticos que afrontaban la historia entre esos años y, por otro, como un repaso de algunos de los materiales, como revistas, carteles, folletos, novelas o paneles de texto, que sirvieron de soporte documental de los múltiples conflictos acaecidos en el siglo XX. La Guerra Civil española, la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría, la de Vietnam o la de Independencia de Argelia, fueron tratadas en la exposición, siendo el conflicto camboyano una de las más flagrantes ausencias, lo que le hacía parecer un conflicto menor también para el mundo del arte.

En el caso camboyano, el espectador occidental se enfrenta a las imágenes tomadas en la Prisión S-21, nada menos que con una exposición en el MoMA de Nueva York, en 1997, tan sólo un año después de la exposición de París *Face a L'Histoire. 1933-96*, en la que ya he comentado que el conflicto camboyano parecía inexistente. *Photographs from S-21, 1975-1979*, es el título de la exposición celebrada en el MoMA, en la que se mostraron una veintena de fotografías en blanco y negro de víctimas del Jémer Rojo, procedentes del archivo del Museo del Genocidio de Tuol Sleng. En esta muestra, sin embargo, se decía que el fotógrafo era desconocido, lo que envolvía al Jémer Rojo en un aura de misterio, pese a que los promotores (los fotógrafos americanos Chris Riley y Doug Niven) habían conocido al fotógrafo camboyano Nhem En, unos meses antes de realizarla. Por supuesto, en Nueva York no se expusieron las imágenes más explícitas, de prisioneros torturados o moribundos. Se editó un lujoso catálogo que tomó el título prestado a la película *The Killing Fields*, en el que no se incluían pies de foto y, como ya he señalado anteriormente, se presentaba a las víctimas tal y como aparentemente las veían los verdugos: sin nombre, familia, identidad o país. “Las fotografías afirman la inocencia y vulnerabilidad de unas vidas que se encaminan hacia su propia destrucción, y esta relación entre fotografía y muerte persigue insistentemente a todas las fotografías de personas” (Sontag, 2006: 64).



Prisionero, Prisión S-21, Phnom Penh (1978) © Museo del Genocidio de Tuol Sleng

En este apartado, repasaré las obras artísticas relacionadas con el genocidio camboyano, profundizando en las artes plásticas y en las obras cinematográficas. Como ya he matizado anteriormente, he realizado ‘una’ revisión crítica, ya que en modo alguno he intentado realizar un análisis de cada una de las aportaciones sino una compilación lo más exhaustiva posible. Más adelante, haré una somera revisión de las aportaciones teatrales y literarias.

### 3.2.3.1 artes plásticas

Para los detractores de la imagen, ésta es sólo un objeto que impone sus condiciones, y como solución para superarlas sólo parece existir la fórmula de escuchar al testigo, sin apelar a documentos, archivos o ficciones. En el caso de S-21 disponemos de la voz de un testigo directo, de un testigo que, además, es pintor: Vann Nath, uno de los pocos que sobrevivieron, gracias a su habilidad para retratar a los líderes del Jémer Rojo.<sup>127</sup> Su testimonio se plasma tanto en sus pinturas, como en su activa participación como uno de los protagonistas, en la película documental *S21 La máquina roja de matar*, de Rithy Panh. Ya he comentado que lo que más me impresionó de la película es el juego metarrepresentativo, al representar la vida de alguien que se dedica a la representación a su vez. Un verdadero trabajo de memoria en el que se acercan imágenes documentales y evocaciones al presente, y donde tienen voz tanto víctimas como verdugos. Por todo ello, Vann Nath se ha convertido en uno de los pintores más célebres de Camboya. Sus obras, que pueden contemplarse actualmente en el Museo Tuol Sleng, del que él fue uno de los promotores, pueden asimilarse a la lógica representativa de lo verosímil: quiere mostrarnos lo que ocurrió en realidad y para ello pinta de forma realista y expresiva, tanto de lo que fue testigo directo como de lo que intuía o le confiaban otros detenidos o guardianes. Pretende realizar obras de arte alejadas de la ficción, dado que su posición avala los hechos narrados. Al carecer de documentos gráficos de la vida cotidiana de la cárcel, sus cuadros son observados por el espectador del museo como materia prima de la memoria del lugar. Su obra proporciona la narrativa necesaria al espectador acongojado, junto con los objetos que se encuentran por todo el museo, desde instrumentos de tortura hasta restos óseos.

Otros pintores camboyanos sufrieron la detención arbitraria, como Pech Song, o la deportación como Svay Ken. Algunos de los más jóvenes han sufrido las consecuencias directas de la devastación del país y, aún habiendo tenido que salir del mismo para estudiar, actualmente forman parte del profesorado de la Universidad Real de Bellas Artes de Phnom Penh.

En la última década se han celebrado dos grandes exposiciones colectivas de artistas camboyanos en su propio país, lo que sin duda ha servido de estímulo e impulso para la creación artística nacional:

*The Legacy of Absence*, realizada en enero de 2000 en la Galería Reyum en Phnom Penh, en la que diez artistas enfrentaban la herencia del Jémer Rojo con su trabajo. Uno de los objetivos de la exposición, patrocinada por la Fundación estadounidense *Legacy Project*, que habitualmente trata de reunir artistas de los países que han sufrido grandes traumas o genocidios, era preparar un espacio para la reflexión como primer paso para conocer y aceptar los acontecimientos del pasado.

*The Art of Survival*, realizada en agosto de 2008 en Phnom Penh y que durante 2009 fue exhibida en otras ciudades del mundo, intenta recoger la percepción de la nueva generación de camboyanos acerca del turbulento pasado de su país, a partir de los relatos de sus familiares. Fue fruto del trabajo del director de la Galería Meta House, el realizador cinematográfico alemán Nico Mesterharm, quien inició el proyecto tras constatar los paralelismos entre el genocidio camboyano y el perpetrado por el nazismo en Europa. La muestra experimentaba con las posibilidades del arte para explicar el acontecimiento, más allá de rememorar o intentar paliar los efectos del trauma que marcó a toda una generación. “Esto es el nacimiento del arte contemporáneo en Camboya”, aseguró la comisaria Lydia Parusol. Según ella, “históricamente, el arte camboyano se ha limitado a pintar cosas bonitas y escenas idealizadas”, mientras que ahora “empiezan a romper moldes y a aprender que con el arte se puede expresar mucho más.” En la muestra participaron cuarenta artistas camboyanos. Una de las participantes, Tith Veasna, afirmaba que “[...] el legado del Jémer Rojo todavía hoy se percibe en la notable falta de confianza del camboyano hacia sus conciudadanos, y en el egoísmo atribuible a reminiscencias de la actitud frente al miedo que la gente adoptó para sobrevivir. Necesitamos recordar el pasado para que no se repita en el futuro.”<sup>128</sup>

Para establecer una visión general del panorama pictórico camboyano en la actualidad, es conveniente realizar una revisión de algunos de los artistas cuyo sustrato de trabajo es, de alguna manera, el genocidio camboyano, centrándome en alguna de sus obras más representativas. Todos ellos han participado, al menos, en alguna de las dos exposiciones a las que me he referido anteriormente, lo cual ha influido positivamente en su visibilidad como artistas. Sólo figura la obra plástica de un artista no camboyano, dado que no tengo información de ningún otro que trabaje con el material documental o testimonial de la KD.

He agrupado a los pintores en cinco categorías, que no pretenden ser rigurosas sino facilitar una taxonomía que facilite un orden de presentación. Las tres primeras integran a artistas que enfrentan la tarea pictórica con herramientas figurativas, unos poniendo el énfasis en la vivencia directa y la expresión, otros en reescribir la narración de los acontecimientos desde la estética del cartel socialista y los últimos más interesados en elementos universales y simbólicos por encima de vivencias individuales concretas. En la cuarta integro a artistas que se alejan del paradigma figurativo y experimentan con la abstracción, lo digital y conceptual. Por último, se incluye a artistas interesados en la investigación de técnicas y soportes. He remarcado entre paréntesis la fecha de

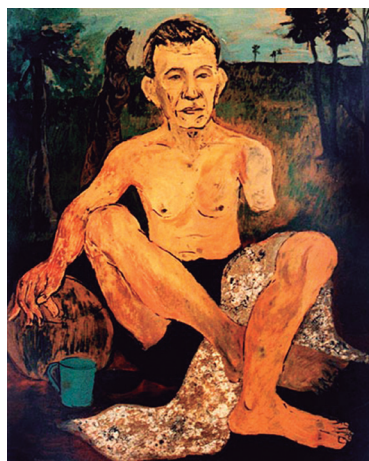
nacimiento de los artistas camboyanos, dado que a mayor edad, hay más posibilidades de experiencia directa sobre los acontecimientos relacionados con el genocidio.

Así, en la primera categoría he detectado una serie de autores que utilizan un lenguaje formal que oscila entre figurativo y expresionista. Por su importancia en el tema que nos ocupa hay que hablar de Vann Nath (1946). Estudió arte con un profesor privado y adquirió experiencia como aprendiz, hasta que en 1977 fue encarcelado, golpeado, torturado y privado de comida, sin explicación, en la prisión S-21. Cuando sus captores se percataron de su habilidad como pintor, empezó a realizar carteles de propaganda para el régimen y retratos de Pol Pot. Vann Nath logró escaparse de la prisión cuando las tropas vietnamitas invadieron Camboya. Para verificar las memorias espantosas de su experiencia y asegurar que la sociedad no encubriera los acontecimientos de los que fue testigo, a partir de 1979 emprendió la tarea de pintar todo lo que podía recordar. “Toda convocatoria a la memoria implica el lugar de lo evocado, lo que se evoca y la posición de quién recuerda que, en presentes sucesivos, modifica el objeto rememorado” (Hancevich y Soler, 2010: 101). La obra se centra en la reproducción del horror, las torturas y el terror impotente de las víctimas, en las numerosas pinturas de la serie *Scenes from the S-21 Secret Prison of the Khmer Rouge*.





En la misma línea se puede considerar la obra de Svay Ken (1933), monje budista de los catorce a los dieciocho años. El Jémer Rojo le forzó a abandonar la ciudad con su esposa e hijos, pudiendo regresar cuatro años más tarde. *History of My Family Series* comprende una serie de catorce pinturas que representan las experiencias de su familia, una visión aparentemente normal del suplicio diario, durante el régimen de Pol Pot, en varias escenas y episodios. La mayor parte de las figuras aparecen pintadas mirando de frente al espectador, posando para una foto o como actores de un drama trágico, asumiendo el destino que les espera e impotentes para cambiar la historia. No muestra sangre o cadáveres, más bien construye una narración de los acontecimientos vividos por él y su familia. En *The Accusation*, puede rastrearse la influencia de su pasado como religioso, al verse a un soldado Jémer Rojo sentado encima de un tronco de árbol, de un tamaño fuera de escala en relación a las otras figuras, casi como una representación divina, como un gran buda admonitorio. Acusados de robo y aterrorizados ante el soldado, pensaron que había llegado su final, ante lo que optaron por arrodillarse y suplicar perdón: las tres figuras sumisas rogando ante la figura enorme, enfatizando el discurso moral que les dirige con la mano derecha. Todo terminó con una advertencia verbal.



*The Accusation (History of My Family Series, No. 13) © Svay Ken*

*The Return after the War © Tum Sarem*

Tum Sarem (1957) ha dedicado su obra a las consecuencias del retorno después de la guerra. En ella pretende enfrentar artísticamente los efectos del trauma producto de la violencia a gran escala, con las implicaciones sobre el presente de la sociedad camboyana. En sus cuadros aparecen imágenes de huérfanos y ancianos que hurgan en montones de basura, de la población que ocupa los márgenes de una sociedad sólo apenas reconstruida. En la imagen que nos ocupa, un veterano del conflicto, semidesnudo y mutilado ofrece su mirada perdida al espectador, sobre un paisaje un tanto inhóspito. Una taza azul cobra protagonismo, posiblemente utilizada para pedir limosna.

Por su parte, Ngeth Sim (1949), fue profesor de la Universidad Real de Bellas Artes de Phnom Penh antes del triunfo del Jémer Rojo. De 1980 a 1983 vivió en un campamento de refugiados en la frontera con Tailandia, de donde partió a Francia, en la que reside. *The Last Look* narra una dramática experiencia personal del artista: el arresto de su padre y la última mirada que le dirigió, anticipando el futuro trágico que le esperaba. Se imponen los elementos expresivos, desde la actitud y mirada de los personajes, que oscila entre la resignación, la tristeza y el miedo de los condenados, hasta el uso del color rojo para acentuar el efecto dramático. Con el mismo motivo, una fila de condenados que parten hacia un futuro incierto, Yam Sokly (1984) plantea *Reflection* como un trabajo de reflexión, mostrando personas en la parte superior del cuadro junto a sus sombras en la parte inferior. Cada una de las cinco siluetas que aparecen en la pintura refleja una sombra diferente: dos son jemeres rojos, mientras que las otras tres corresponden a las víctimas, éstas llevan sombreros diferentes, representando sus distintas procedencias sociales. Está trabajado como dibujo a línea blanca sobre fondo negro. De acuerdo a Longoni (2010: 50), a propósito de las experiencias artísticas en Argentina: “Las siluetas articulan un dispositivo visual que devuelve representación a lo negado, lo oculto, lo desaparecido.”



*The Last Look* © Ngeth Sim



*Reflection* © Yam Sokly

Como segunda categoría, quiero destacar el trabajo de una serie de artistas que parte también de su experiencia directa en tiempos del Jémer Rojo, pero no tanto para contar sus propias experiencias sino para plantear una narración de los acontecimientos, poniendo en primer lugar las consecuencias genocidas del régimen. Su lenguaje plástico les acerca a la estética de los carteles ‘realistas’, estética dominante en los regímenes comunistas.

Pech Song (1947) pintaba carteles de películas cuando en 1975, fue capturado y torturado por el Jémer Rojo. Logró convencer a sus captores de lo valioso de su talento artístico y fue puesto a trabajar como artista oficial del régimen, produciendo carteles de propaganda y mapas de campo para los militares. De 1975 a 1992 ha sido el pintor oficial de todos los gobiernos de Camboya. Ha realizado una serie de pinturas pioneras, intentando paliar la carencia alarmante de las representaciones visuales de la reciente historia camboyana. *Democratic Kampuchea* representa el exilio forzado

por el Jémer Rojo de toda la población de Phnom Penh. Las figuras realistas y una composición clásica, generan una suerte de narración de los acontecimientos vividos en primera persona, que da cumplimiento a la imperiosa necesidad de contar todo lo ocurrido en la penosa y dramática marcha.

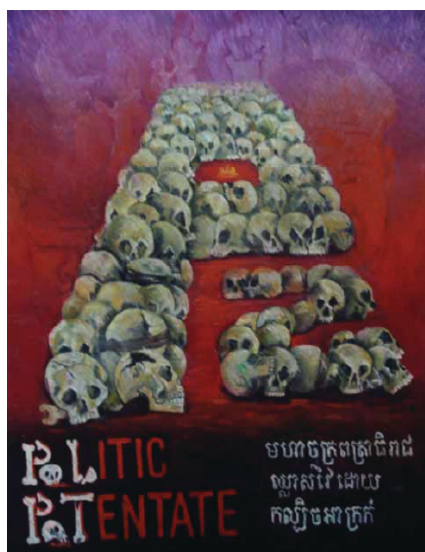
En la narración pictórica de Piteak (1967), *About Pol Pot*, el autor recrea la figura del líder a través de sus obras: imágenes de tortura, cabezas de los líderes cortadas cuya sangre riega el mapa y en la cúspide, una cabeza infantil (¿Pol Pot?), junto a su reverso tenebroso. La intención es claramente metarrepresentadora, al extraer la iconografía utilizada de las imágenes expuestas en Tuol Sleng: desde los cuadros de Vann Nath al mapa con calaveras que se expone en el museo.



*Democratic Kampuchea* © Pech Song



*About Pol Pot* © Piteak



*Politic Potentate* © Prom Vichet



*The khmer rouge leader...* © Hen Sopha

Algunos artistas utilizan como recurso plástico la acumulación iconográfica de calaveras, para señalar la dimensión y la eficacia genocida del régimen. Así, Prom Vichet (1956), en su obra *Politic Potentate*, juega con las palabras para referirse a Pol Pot, y lo acentúa creando la letra P2 con las calaveras de los exterminados, recurso ya empleado en la iconografía camboyana para crear un mapa del país, expuesto en Tuol Sleng. Utiliza igualmente el rojo y el negro para enfatizar el efecto dramático. Y Hen Sopal (1958) pintó *The khmer rouge leader reigned over more than 3 million bones* con la estética de un cartel de propaganda del régimen. En él aparece Pol Pot sonriente, con el vestido y el *krama* del Jémer Rojo y el libro rojo en su mano, sentado sobre una pirámide de huesos de sus víctimas. Detrás, en el paisaje aparecen montañas de huesos similares, junto con aves carroñeras y las ruedas usadas como elemento de tortura en la Edad Media, que parecen extraídas del cuadro de Pieter Brueghel, *El triunfo de la muerte*. Escoltan al líder los guerrilleros con armas automáticas o con los instrumentos agrícolas que usaban sistemáticamente en las ejecuciones. El Jémer Rojo aparece satisfecho con su obra, esperando la adoración de los camboyanos que quedan con vida.

En la tercera categoría, se puede comparar la obra de una serie de artistas lo suficientemente jóvenes como para haber sufrido las consecuencias del régimen de forma tangencial y que, partiendo de la narrativa de los supervivientes, plantean una obra que, por un lado, busca contenidos no tan apegados al detalle sino más simbólicos y, por otro, investiga diferentes formatos pictóricos, aunque sin perder de vista el componente figurativo.

Así, Lim Muy Theam (1971) conoce el terror sólo por la memoria colectiva, la información y las experiencias de sus familiares, así como por la devastación social del presente. Con sus obras, intenta navegar por la línea ambivalente entre la memoria del sufrimiento pasado y el proceso necesario para seguir adelante. Su pintura no ofrece ninguna valoración explícita sobre la historia camboyana, pretende indagar en los procesos por los cuales creemos que conocemos y recordamos acontecimientos. *Night Sleeper* juega con la ambigüedad a pesar de su factura realista. El espectador no puede decidir si el personaje duerme plácidamente o está muerto. En la Prisión S-21 se muestran numerosos retratos de prisioneros *post mortem*; en algunos es evidente la huella de la tortura, mientras que en otros es difícil definir si están muertos, lógicamente sin tener en cuenta el contexto donde fueron realizadas.

Leang Seckon (1974) recrea en *My shadow* a un asesino del Jémer Rojo que sólo puede limpiar la parte externa de su cuerpo, porque sus manos y su corazón están cubiertos de la sangre de las víctimas, crueldad reflejada en su sombra. Realizado formalmente en un lenguaje pictórico entre expresivo y realista, refleja el enfrentamiento de cada ser humano en continua lucha consigo mismo, tratando de limpiar su actos pasados. Chan Nawath (1975) pinta sobre recortes de periódico. En *Child of Angkar 1* el protagonista es un niño prototipo, a las órdenes del Angkar, con la mirada perdida.<sup>129</sup> Estos niños fueron arrancados de sus familias y forzados a vivir en



comunidad, tenían también su propio trabajo asignado como recoger estiércol de vaca y excrementos humanos para hacer fertilizante, además de transportar armas o mensajes a los campos de batalla. Los niños recibieron una educación mínima en lectura y escritura, la mayor parte de sus estudios se enfocaban al adoctrinamiento político. Por su parte, Hiem An Kannitha (1984) utiliza laca y grafito en su obra *Being silent*. Basa su obra en los recuerdos familiares, donde el silencio era la norma durante el gobierno de la KD. No demostrar conocimiento de idiomas o estudios era fundamental para sobrevivir. Mostrar la boca tapada es la representación de la respuesta automática de todos los ciudadanos que intentaban vivir bajo un régimen obsesionado por la traición, siempre en busca de enemigos.



*Night Sleeper* © Lim Muy Theam



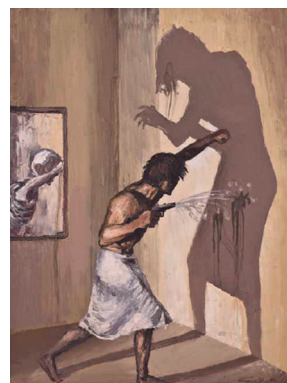
*I am too young to understand these words* © Oeur Sokuntevy



*Child of Angkar 1* © Chan Nawath



*Being silent* © Hiem An Kannitha



*My shadow* © Leang Seckon



Oeur Sokuntevy (1983) realiza *I am too young to understand these words*, con pintura acrílica sobre papel hecho a mano. La pintura muestra a una muchacha joven que hace una llamada telefónica, mientras mira fijamente por la ventana. A sus pies hay un muerto, manchas de sangre y cuerdas. La joven mira hacia fuera, ignorando el rastro de muerte de la historia reciente camboyana. Las palabras de Pol Pot, escritas en la pared, suenan huecas en sus oídos: “En Kampuchea Democrática no hay ninguna clase de explotación. Es un estado limpio y puro, no hay ninguna corrupción, reina la independencia, la paz perfecta y la neutralidad completa.”

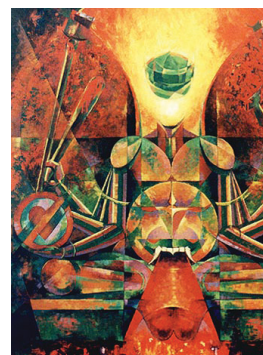
En la cuarta categoría, comparo la obra de tres de artistas que, con vivencias y experiencias propias en el régimen de la KD, se alejan en sus representaciones del paradigma figurativo y experimenta con la abstracción geométrica, el montaje digital y propuestas conceptuales.



*My relatives* © Suos Sodavy



*S/T* © Soeung Vannara



*Angkar* © Phy Chan Than

Suos Sodavy (1955) a partir de imágenes de personas asesinadas por el Jémer Rojo, como familiares directos, amigos y conocidos, trabaja con el concepto de la ‘desaparición’ en el cuadro *My relatives*. Remarca la cercanía de su relación con las víctimas, a partir del degradado del color negro en cada busto. Explica que usó las imágenes de los que fueron ejecutados para que sus espíritus descansaran definitivamente en paz. Soeung Vannara (1962) pretende profundizar en la génesis del conflicto, rebuscando en su propio interior, de ahí la pregunta “who am I?”. ¿Quién es el culpable de la agresiva historia camboyana? Es uno de los pioneros de las técnicas digitales, rescatando imágenes del archivo personal de Pol Pot y, de nuevo, utilizando el recurso de las calaveras de los muertos. Phy Chan Than (1962), describe su obra *Angkar* como el cuadro de un dios, una entidad mítica llena de una fuerza enorme, con unas alas inmensas unidas a su cuerpo, esperando como un vampiro preparado para castigar el más leve error. Angkar es el nombre de la organización que tomaba todas las decisiones oficiales durante el régimen de Pol Pot. Las manos de Angkar sostienen instrumentos agrícolas, utilizados sistemáticamente para exterminar durante el régimen del Jémer Rojo. Otra de las manos sostiene, ostensiblemente, una calavera humana. Debajo del trono se

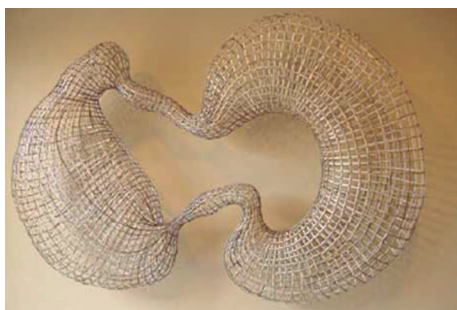
levanta un mar formado por la sangre y las lágrimas de los camboyanos. El color rojo inunda el mar de sangre y remarca la aureola solar del mítico nuevo dios. Como en el cuadro de Svay Ken, el poder del Jémer Rojo sobre la vida y la muerte, casi se sustancia a través de una dimensión religiosa, que deja entrever una omnipotencia divina.

Encuadrada en la quinta categoría, incluyendo como he comentado las obras de la exposición *The Art of Survival* (2008), que marcó un punto de inflexión en Camboya a la hora de representar el genocidio a través de múltiples soportes y dispositivos pictóricos. Un eclosión técnica que dió como resultado piezas que, en algunos casos, son claramente deudoras de obras reconocidas de la historia del arte y, en otros, reflejan el interés en investigar técnicas y soportes por encima del contenido.

Así, Chhim Sothy (1969) crea un ensamblaje, *History wheel*, que recuerda a la pieza *Monogram* de Rauschenberg, en el que el artista usa madera, una calavera de buey, un badajo, alambre de púas y otros bienes de consumo no duraderos. Ha conectado algunas imágenes de Tuol Sleng con símbolos comunistas, como la hoz y el martillo. El Jémer Rojo aplicó el nombre de la *Rueda de la Historia* a la obligación de trabajo exhaustivo para toda la población camboyana, una rueda que debe seguir avanzando siempre. Sin embargo, Pich Sopheap (1969) utiliza el rattan, material tradicional de los campesinos camboyanos para realizar cestas, muebles y utensilios agrícolas. Amplía el formato pictórico en obras como *Cycle 1*, en la que plantea la conexión de dos estómagos, alude a los lazos de familia y la supervivencia en un medio limitado por el hambre y la pobreza. Vandy Rattana (1979) utiliza la fotografía digital en *Going fanatic*, donde muestra el tablero del ajedrez político en la Guerra Fría, con los dos bloques enfrentados: Estados Unidos y la Unión Soviética. Según el artista, Camboya era uno de los países víctima de dicho enfrentamiento, simbolizado por el cuadrado rojo. Sin Soda (1980) utiliza escayola y bambú en su obra *Prisoner*, se sirve del color negro para representar el sufrimiento de los prisioneros y en la que la sonrisa de la máscara enfatiza la inocencia encarcelada. Plantea la cárcel como destino común de los camboyanos durante el régimen del Jémer Rojo. Tith Veasna (1984) crea en *Blind pins* un montaje de alfileres clavados sobre fondo negro, que simboliza el luto que durante el régimen no se pudo guardar ni manifestar por las víctimas de éste, al estar prohibida bajo pena de muerte cualquier tipo de expresión religiosa, incluso la más mínima exteriorización del sentimiento. Esta joven pintora afirma que todo lo que sabe sobre la brutalidad del régimen de Pol Pot es producto de su interés personal por ese período de la historia camboyana, porque todavía permanece excluido de los libros de enseñanza escolar y universitaria. Pretende una representación del genocidio, a través de los múltiples alfileres. Por último, Tith Kanitha (1987) realiza una instalación, *Prison without walls*, que consta de dos elementos: una cadena negra formando la bandera camboyana de Kampuchea Democrática, con las tres torres de Angkor Wat y unos globos con los ojos vendados conectados por cuerdas a la cadena. En su pretensión de transformar Camboya en una utopía rural y sin clases sociales, el Jémer Rojo prohibió cualquier forma de arte, cultura o religión y transformó el país en una prisión sin muros.

*History wheel* © Chhim Sothy

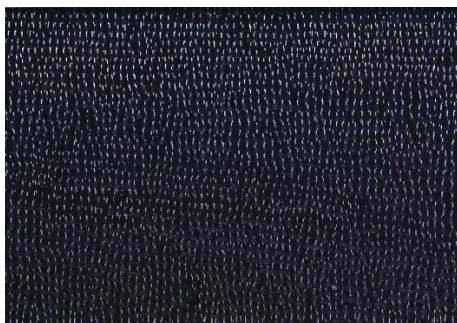
*Prisoner* © Sin Soda



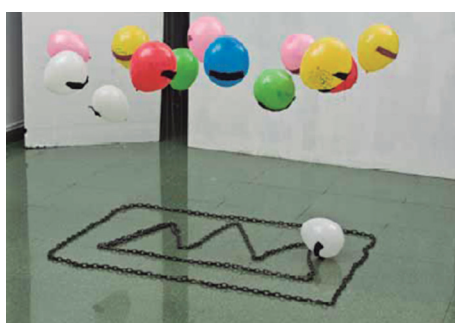
*Cycle 1* © Pich Sopheap



*Going fanatic* © Vandy Rattana



*Blind pins* © Tith Veasna



*Prison without walls* © Tith Kanitha

Por último, destacar dos aportaciones que me resultan especialmente relevantes en cuanto a la influencia que han ejercido en mi propia obra y en la coincidencia de puntos de partida para realizar los trabajos artísticos: *Cactus Flowers* es la única obra pictórica de la que tengo conocimiento, a excepción de la mía propia, realizada a partir de los retratos de los prisioneros exhibidos en el Museo del Genocidio de Tuol Sleng; *The Messengers* me resulta sustancial, no tanto por el uso que hace de la

fotografía como técnica, sino porque se trata del único de los artistas contemporáneos camboyanos, de los que tengo noticia, que ha utilizado directamente imágenes fotográficas de archivo de la KD.

Denis Peterson, de ascendencia armenia y uno de los pioneros del hiperrealismo en Nueva York, realiza su pieza *Cactus Flowers* en 2006. Consiste en treinta pinturas en las que reproduce a veintinueve prisioneros de la Prisión S-21, a partir de fotografías originales y una más de un retrato de Duch en color y con el aspecto que presenta en la actualidad. Según sus propias palabras: “Esto ha sido con mucho la pintura más difícil que alguna vez he ejecutado hasta el momento. Intenté pintar treinta retratos que podrían representar la insensatez completa en este genocidio particular” (Peterson, 2006). Ha realizado diversos trabajos relacionados con el genocidio, desde Ruanda a Darfur, no obstante por muy realistas que sean carecen de ese grado de realidad inmediata y tajante que sólo da la fotografía. Si aporta algo o no, el hecho de reproducir pictóricamente las fotografías en vez de utilizarlas directamente, trasciende el objetivo e interés de esta investigación y nos llevaría a plantearnos la idoneidad del hiperrealismo para enfrentar determinados acontecimientos.



*Cactus Flowers* © Denis Peterson



Por otra parte, merece una atención especial el artista Ly Daravuth (1969). A consecuencia de la invasión vietnamita fue enviado a un campamento de refugiados en Tailandia, desde donde emigró a Francia para estudiar Historia del Arte y Artes Visuales. En 1995 regresó a Camboya, donde trabaja actualmente en la Universidad Real de Bellas Artes y también es cofundador del Reyum Institute, en Phnom Penh, galería en la que se realizó la exposición *The Legacy of Absence* en el año 2000. Como curiosidad, protagoniza junto a Rithy Panh un documental que narra la historia de Camboya vista a través de sombreros y demás tocados.<sup>130</sup>

Durante el tiempo del Jémer Rojo, niños y adolescentes entregaban mensajes para el Angkar por todo el país. Las fotografías usadas en su obra *The Messengers* fueron recogidas por el CD-CAM y representan a estos mensajeros. A causa del formato en blanco y negro y la numeración de cada niño, se tiende a interpretar estas fotografías como imágenes de víctimas, cuando en realidad eran mensajeros que sirvieron activamente al régimen de Pol Pot. La instalación plantea cuestiones como qué verdad revela el documento, dónde está esa verdad y la relación entre ambos interrogantes. *The Messengers* nos lleva a admitir que quizás es imposible tener acceso a cualquier otra verdad más allá del simple hecho de que estos niños alguna vez posaron ante una cámara. Quiénes eran, qué hicieron y cuándo vivieron, no lo revela la fotografía, que para los espectadores pasa, de algún modo, por ser el registro directo de la realidad. Si al empezar a recorrer la instalación el espectador es seducido por la tristeza fácil, al terminar el recorrido se siente incómodo, reconociendo las dificultades para distinguir lo que ha visto. “Es la percepción la que promueve la realidad a signifiicante”, escribió Joseph Brodsky. Te introduce en un ambiguo juego perceptivo en el que es difícil, como espectador, reconocer las diferencias entre las miradas de estos niños y las de los retratados en la Prisión S-21. Una mirada más atenta descubre un matiz diferente en la actitud de los retratados: seriedad o incluso enfado en estos modelos. En todo caso, no me parece que el miedo figure en primer plano.





En este apartado analizaré las principales aportaciones cinematográficas del género documental y de ficción, dedicados a elaborar la memoria del período de la KD, realizadas entre el fin del régimen y los procesos penales contra la cúpula de éste que se desarrollan en la actualidad. En este caso, debido al férreo aislamiento y control del país aplicado por el Jémer Rojo, el cine actúa a posteriori de lo acontecido: primero a través de los documentales de John Pilger, que descubrieron al mundo el horror vivido, más tarde con una película de ficción excepcional por su singularidad y amplia difusión y, posteriormente, con la reconstrucción del acontecimiento por parte de los propios camboyanos. A este respecto, me parecen pertinentes las reflexiones de Carla Guastamacchia y Sabrina Pérez Álvarez (2010: 85-86), a propósito de la relación entre el cine y la violencia política en Argentina: “El cine, con su particular fuerza narrativa y emotiva [...] se constituye en un componente sustancial de la construcción de la memoria social. [...] En el proceso de construcción de la memoria, las producciones cinematográficas cumplen un rol fundamental, ya que pueden transformar los recuerdos basados en experiencias directas sobre determinados procesos sociales, reconfigurar ideas, representaciones e imágenes y, también, dada la creciente relevancia de la cultura audiovisual entre las jóvenes generaciones, son un medio especialmente capaz de transmitir, a quienes no tuvieron una vivencia directa de determinados hechos, un sentido sobre ellos.”

### 3.2.3.2.1 cine y representación del genocidio

Antes de iniciar la revisión de las aportaciones cinematográficas, querría enmarcar brevemente una polémica de fondo que planea sobre el problema de la representación del genocidio y que ha enfrentado por un lado, a los cineastas Godard y Lanzmann, y después a Didi-Huberman con dos teóricos psicoanalistas, Wajcman y Pagnoux, en relación con las conocidísimas fotografías tomadas por un Sonderkommando del crematorio V de Auschwitz<sup>131</sup>. Pero, además, la defensa que hace Didi-Huberman de estas fotografías como documentos que contienen una verdad con mayúsculas, le ha llevado a su vez a enfrentarse a Lanzmann, director de la monumental película documental sobre el Holocausto: *Shoah*.<sup>132</sup> Didi-Huberman, en este contexto de continuas acusaciones a propósito de estas imágenes, afirma que eligió interrogar estas cuatro fotografías porque constituían, en el corpus conocido de los documentos visuales de esa época, un caso extremo, una perturbadora singularidad, habían conseguido “[...] a pesar de todo, arrancar una imagen al infierno, dar forma a lo unimaginable” (2004: 219).

Ante esta postura, le acusan de mantener una actitud perversa al otorgar tanto valor analítico a las imágenes y fundamentalmente, de haber querido usurpar el papel del testigo, argumentando

que el genocidio nazi fue un acontecimiento sin testigos. Sin embargo, hay que afirmar que en estas fotografías está el cuerpo del testigo en forma de víctima. El fotógrafo es también un testigo, había que realizar esas imágenes porque estaba en juego el conocimiento de lo ocurrido. Estas proposiciones sobre la imposibilidad de pensar, decir y representar la eliminación masiva, fueron sólidamente rebatidas por Didi-Huberman. Éste defiende que debemos intentar imaginar, pese a nuestra propia incapacidad, debemos mirar sin invocar lo inimaginable: “[...] Ante las cuatro fotografías de Auschwitz, simplemente he *tratado de ver para saber mejor*” (Didi-Huberman, 2004: 90). Por su parte, Vidal-Naquet refutó estas proposiciones desde una posición lógica: “el genocidio fue pensado e imaginado por sus responsables y, por lo tanto, ello demuestra que es posible pensarlo e imaginarlo” (Crenzel, 2010: 13).

En relación al cine, según Godard, éste es culpable de no haber registrado la grieta que los campos de exterminio abrieron en lo real, y también de su incapacidad de responder a su esencia: la de registrar, por un lado, la imagen de los hechos y por otro, el acontecimiento, irrumpiendo en la historia como escena. El cine faltó a su deber al no haber filmado los campos de concentración, no así la fotografía, que acompañó como único recurso expresivo a los prisioneros que arriesgaron su vida para obtenerlas. Godard es categórico: el olvido del exterminio forma parte del exterminio mismo. No obstante sostendrá, dejando una puerta abierta al optimismo, que George Stevens al filmar los cadáveres del campo de concentración de Ravensbrück, ha redimido al cine de su ausencia en los lugares de aniquilación. La imagen se transforma en portadora de la voz del testigo, que traza un puente hacia los muertos.



*Shoah* (1985) © Claude Lanzmann

Por el contrario, Lanzmann, cuarenta años más tarde, organiza las nueve horas y media de su película *Shoah* en torno a la palabra de los testigos y a las imágenes de los *no lugares* que eran los campos de exterminio, sin una sola imagen de archivo, que considera perniciosas. A través de la ausencia de imágenes documentales, busca una representación de lo inimaginable, construida

enteramente a partir de la ausencia de huellas; el horror y la imagen se repelen. Lanzmann reclama para su película un estatuto especial, el de “acontecimiento originario”. Para él, la película no parte del acontecimiento, sino que contribuye a *crearlo*. Lo real no entra en la imagen y si lo hace es a costa del encubrimiento que toda imagen proporciona y sería sólo un objeto que impone sus condiciones. La única solución: el testigo que habla, sin documentos, archivos o ficciones. Sólo el testigo, la palabra viva, es capaz de abolir la distancia. Al hablar en presente, el pasado se convierte también en presente, lo que sitúa al espectador frente al horror. En palabras del propio director: “*Shoah*, [es] un filme épico con un único protagonista, la muerte.”<sup>133</sup>

El planteamiento estético que defiende, por tanto, está en franca oposición con el de Godard, ampliamente expuesto en *Historie(s) du cinéma*, quien acusa a Lanzmann de no haber mostrado nada en su película. Las diferentes posturas que ambos mantienen generan una trama discursiva en torno a la representación del Holocausto. “Una trama concreta, que enfrenta la palabra y la imagen y que tiene en su base una cierta demonización de esta última. Desde un punto de vista retórico se considera a la imagen, tanto a los documentos verdaderos como a las narraciones de ficción, incapaz de dar cuenta de aquello que ha sido definido como innombrable, irrepresentable, infigurable, inimaginable” (Rancière, 2010: 16). Lanzmann ataca la ficción, pues sus imágenes matan la imaginación y permiten, a través suyo, una identificación consoladora; por lo que reclama una prohibición de la representación. Se trata de evitarle al espectador el placer visual propio de toda experiencia cinematográfica, de frustrar la necesidad de ver del espectador. También ha rechazado desde el principio las imágenes de archivo, a las que denomina, a su vez, *imágenes sin imaginación*. Godard (1998), por el contrario, cree en la imagen como Historia y acusa a Lanzmann de no querer enseñar nada y por ello, de servir a los intereses de aquellos que no quieren que nada cambie. “La imagen es la primera forma de redención; y escuchen bien, me refiero a redención de *lo real*”.<sup>134</sup> Didi-Huberman (2004), por su parte, insiste: “Estudiar una imagen de la Shoah [...] Es persistir en el acercamiento *pese a todo*, pese a la inaccesibilidad del fenómeno [...] es querer comprender *pese a todo* [...]”

Poniendo en relación esta polémica con el acontecimiento camboyano, *S-21, la machine de mort Khmère Rouge* se realizó en 2003 y se presentó en Francia ese mismo año, coincidiendo oportunamente con la publicación del libro de Didi-Huberman *Images malgré tout*. A primera vista, Panh parece articular su trabajo siguiendo el modelo de la obra *Shoah* de Lanzmann, pero las diferencias de planteamiento, que ya explicitaré en su momento, son notables.

### 3.2.3.2.2 revisión crítica desde el cine

Para enfrentarse a una revisión lo más rigurosa posible, es necesario plantear una cierta taxonomía que aclare la ubicación de las diferentes propuestas, sin dejar de considerar alguna de las limitaciones que ello genera. En palabras de Esteban di Paola (2010), “[...] debe cuestionarse la

diferencia que a veces se establece entre películas que integrarían la variante realista y otras que son asumidas simplemente como relatos de ficción. [...] en todas las películas hay una producción de la realidad, o, mejor dicho, una expresión de la experiencia que produce efectos sobre lo real. En síntesis, lo que aparece son cruces, inter-actuaciones entre las imágenes y las experiencias. Las imágenes, como decía Deleuze, se producen en el intersticio, dando cuenta de una expresividad y una multiplicidad de lo real.”

Agrupados en una primera categoría, existen una serie de documentales de índole periodística, financiados y auspiciados por medios de comunicación o elaborados a título particular por profesionales independientes. En este apartado requieren una mención especial los pioneros documentales sobre el Jémer Rojo de John Pilger, especialmente *Year Zero: The Silent Death of Cambodia*, realizado en el mismo año 1979. Igualmente ilustrativos resultan *Cambodia: Year One* y *Cambodia: Year Ten*, en las que traza una visión en perspectiva de la situación camboyana, uno y diez años después de rodar el primer documental, respectivamente. Lejos de olvidarse del tema, realiza con posterioridad *Cambodia: the Betrayal* y *Cambodia: Return to Year Zero*.

Otros documentales estrictamente periodísticos son *The Killing Fields Election* y *Fear and Hope in Cambodia*, escritos y narrados por el periodista William Shawcross; *Investigative Reports: Return to the Killing Fields*, de Bill Curtis; *The secrets of S-21: Legacy of a cambodian prison*, de los fotógrafos estadounidenses Doug Niven y Chris Riley. No parece pertinente en este trabajo comentar los innumerables documentales dedicados a la figura de Pol Pot, que inundan el panorama documental.

En otra categoría, una serie de películas documentales, orientadas a la reconstrucción del acontecimiento y realizadas fundamentalmente por los propios realizadores camboyanos, animados por la actividad cinematográfica del director Rithy Panh. Son importantes los cortometrajes *Samsara: Survival and Recovery in Cambodia*, el multipremiado documental de Ellen Bruno y *My father's teaching*, de Touch Yinmony. También hay que destacar los documentales *The Flute Player* de Jocelyn Glatzer, *New Year Baby* de Socheata Poeuv, *Small Voices: The Stories of Cambodia's Children* de Heather E. Connell y, muy especialmente, *Enemies of the People* de Rob Lemkin y Thet Sambath y *Bophana, une tragédie cambodgienne*, *S-21, la machine de mort Khmère Rouge*, *Duch, le maître des forges de l'enfer* y la reciente *L'image manquante*, de Rithy Panh. Al comprobar que pocos camboyanos contaban a sus hijos la historia sombría del genocidio, Panh comenzó a plantear una obra cinematográfica encaminada a reconstruir el porvenir del pueblo camboyano sobre el olvido: los supervivientes deben prestar testimonio y asegurar la transmisión de la memoria del pasado al presente para ayudar a entender la historia reciente y, así, expulsar el miedo y superar la culpa colectiva. Por lo que le concierne, Panh se decidió a contar su experiencia personal en un libro surgido a raíz de la película sobre Duch, *La eliminación*, lo que prefiere no hacer en sus proyectos cinematográficos, en los que da paso a los testimonios de los demás. A partir del comienzo de los

procesos judiciales contra los dirigentes del Jémer Rojo, se han multiplicado las voces que pugnan por dotar de sentido al pasado violento. En este sentido se puede decir que las películas que narran desde el presente lo sucedido, pueden comenzar a exponer de forma más compleja y matizada los vínculos con el pasado traumático.

Por último, establezco una categoría que integra a la cinematografía de ficción, refiriéndome a cuatro películas en concreto: *The Killing Fields* de Roland Joffé, que contó en su momento con una amplia difusión en salas comerciales; *Les gens de la rizière* y *Un soir après la guerre*, ambas del prolífico Rithy Panh y la película *Lost loves*, del también camboyano Chhay Bora.

Dentro de cada categoría estableceré un recorrido cronológico, que ayude a entender cómo se ha ido construyendo el imaginario del acontecimiento eliminacionista, desde su descubrimiento por el espectador, hasta los efectos que produce en el tiempo. Los acontecimientos llegan a nosotros a través de una serie de intermediarios que, en ocasiones, pueden deformar, deliberadamente o no, lo ocurrido. En este caso concreto, los cineastas no dejan de ser constructores de artificios visuales que intentan ocuparse de las grietas, fracturas e incertidumbres de lo acontecido.

## a

### documentales periodísticos

Respecto a los documentales de índole periodística, es obligado comenzar por *Year Zero: The Silent Death of Cambodia*.<sup>135</sup> John Pilger introduce al espectador en el infierno camboyano:

“At 7.30 AM on April the 17th, 1975, the war in Cambodia was over. It was a unique war, for no country has ever experienced such concentrated bombing. On this, perhaps the most gentle and graceful land in all of Asia, President Nixon and Mr. Kissinger unleashed 100,000 tons of bombs, the equivalent of five Hiroshimas.”<sup>136</sup>

John Pilger revela la brutalidad y las ambiciones políticas del régimen establecido por el Jémer Rojo, que sumió a la población de Camboya en el sufrimiento y la desesperación, a la vez que denuncia que el resto de los países miraba en otra dirección, empezando por el suyo propio, Australia, ignorando los crímenes que se cometían en Camboya. Pilger regresa a Camboya un año después de rodar *Year Zero* y narra la lenta recuperación de un país luchando por salir del infierno: *Cambodia: Year One*.<sup>137</sup> En los dos siguientes documentales, *Cambodia: Year Ten*<sup>138</sup> y *Cambodia: the Betrayal*<sup>139</sup>, Pilger expone claramente la hipocresía de los países occidentales que seguían apoyando a Pol Pot, a pesar de conocer las atrocidades de su régimen, y cómo las Naciones Unidas protegieron activamente y



rehabilitaron al Jémer Rojo ante los ojos del mundo. En *Cambodia: Return to Year Zero*<sup>140</sup>, repasa el clima de temor en el que se celebraron las primeras elecciones, y cómo el Jémer Rojo intentó socavarlas amenazando con el uso sostenido de la violencia.



*Year Zero: The Silent Death of Cambodia* (1979) © J. Pilger



*Cambodia: Year One* (1980) © John Pilger



*Cambodia: the Betrayal* (1989-90) © J. Pilger

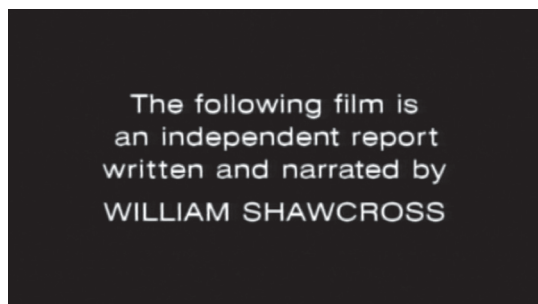


*Cambodia: Return to Year Zero* (1993) © J. Pilger

*Fear and Hope in Cambodia*<sup>141</sup> constituye un documental independiente sobre la historia de Camboya, que intenta clarificar el proceso de reconstrucción nacional: desde los Acuerdos de Paz de París hasta las elecciones y la aprobación de la nueva constitución. Narra la historia desde el punto de vista de los propios camboyanos y de algunos de los miles de civiles, militares internacionales y voluntarios que ayudaron en el proceso de paz y participaron en el desarrollo electoral. Escrito y narrado por William Shawcross, conocido periodista británico y autor de varios libros sobre el tema.<sup>142</sup>

En los documentales *The secrets of S-21: Legacy of a cambodian prison*<sup>143</sup> y *A&E Investigative Reports: Return to the Killing Fields*<sup>144</sup>, se tratan de reconstruir los crímenes cometidos por el Jémer Rojo. Así, mientras en el primero, producido por la BBC, los fotógrafos Doug Niven y Chris Riley tratan laboriosa y rigurosamente los detalles de los asesinatos que tuvieron lugar en la prisión S-21,

en el segundo, la actitud es muy diferente: el productor de la serie Bill Kurtis, actúa de anfitrión en un viaje a la Camboya actual, intentando recrear la vida en los años de los campos de la muerte, en mi opinión con más morbo que rigor, valiéndose de entrevistas a supervivientes. Nada parece suficiente a la hora de amplificar el mal, por ejemplo, incrementando el número de víctimas: “Este episodio narra algunos de los crímenes devastadores y horribles que tuvieron lugar bajo el Jémer Rojo, incluyendo la ejecución o el asesinato de más de cuatro millones de personas”.<sup>145</sup> Las cifras rigurosas y contrastadas no parecen ser demasiado importantes para algunos periodistas.



*Fear and Hope in Cambodia* (1993) © A&E Home Video



*Return to the Killing Fields* (2000) © A&E  
*Investigative Reports*

Por supuesto, existe una ingente producción de documentales sobre Pol Pot y el Jémer Rojo accesibles a cualquier persona desde plataformas de vídeo en la red, como [www.youtube.com](http://www.youtube.com) o <http://vimeo.com>, y cuyo análisis excede a las pretensiones de este trabajo.

## b películas documentales

En esta categoría, quiero repasar una serie de películas documentales, realizadas fundamentalmente por los propios camboyanos, que son deudoras, en buena medida, del género testimonial. Hago más las palabras de Eduardo Grüner (2001: 63): “El arte parece expresar, en las películas, lo imposible e insoportable, la experiencia de lo real que sólo puede atisbarse, incompletamente, debido al atravesamiento de estas vivencias por el terror, a la angustia que produce lo incomprensible, lo que es inabarcable para ser pensado.”

Ellen Bruno realiza, en 1989, el documental *Samsara: Survival and Recovery in Cambodia*<sup>146</sup>, que ha recibido numerosos premios. La palabra Samsara deriva del sánscrito y se refiere al ciclo de nacimiento, vida, muerte y reencarnación en las tradiciones filosóficas asiáticas. La película se mueve a un ritmo pausado y reflexivo, siendo este ritmo onírico la que la hace diferente a otras. Voces

que meditan sobre la realidad de la vida cotidiana en la Kampuchea Democrática se entremezclan con las creencias espirituales y filosóficas de los jémeres. Esta película documenta la lucha del pueblo camboyano para reconstruir la sociedad destruida por la guerra, a pesar de sus limitados recursos, por lo que se le podría aplicar la reflexión de que en ella “el vínculo con el hecho traumático se expresa en un dilema entre el derecho a olvidar y el deber de recordar para las nuevas generaciones” (Guastamacchia y Pérez Álvarez, 2010: 94).



*Samsara: Survival and Recovery in Cambodia* (1989) © Ellen Bruno

Rithy Panh se ha convertido en el más conocido y premiado director camboyano y, además, desde el terreno de esta investigación, es el principal referente a la hora de enfrentarse al genocidio camboyano desde el cine. Didi-Huberman defiende que hay un punto de contacto entre la imagen y lo real al que hay que preguntar, que hay que abrir y desgarrar. A esto se dedica Rithy Panh en su filmografía. Éste partió de Camboya a los 15 años con una herida que sabía incurable. Había sobrevivido a la terrible tragedia del genocidio, aunque toda su familia deportada murió de hambre o de agotamiento. En el exilio en Francia, durante mucho tiempo se negó a hablar su lengua materna y rechazó cualquier vínculo con su país. Con el tiempo volvió a aceptar su historia, regresando a Camboya en 1990. Constató que el Angkar no era sólo una máquina de destrucción de la identidad y la cultura, sino una máquina dispuesta a borrar la memoria. “Los jémeres rojos pretendían conformar los cuerpos, las palabras, la sociedad y el paisaje” (Panh, 2013: 119). Además, tomó conciencia de la cualidad silenciosa del genocidio, por qué los jémeres rojos imponían el terror: la mayoría de las veces las ejecuciones se llevaban a cabo sin testigos y sin ruido y sobre todo, porque el mundo dejó morir a los camboyanos casi con indiferencia. “[...] la negación es la norma [...] asistida por un repertorio de discursos potenciales que sirven tanto a quienes perpetran los abusos como a quienes los observan” (Pollock, 2008: 114).

Realiza un primer acercamiento documental al genocidio camboyano en 1996, cuando dirige *Bophana, une tragédie cambodgienne*.<sup>147</sup> Haut Bophana y su marido Ly Sitha eran dos jóvenes intelectuales

que fueron encarcelados en 1976, torturados, obligados a declarar cosas improbables y finalmente ejecutados en la Prisión S-21. Elizabeth Becker recuperó el archivo de la prisionera y casi una década después de haber sido asesinada presentó a Bophana al mundo.<sup>148</sup> El libro de Becker inspiró la película de Rithy Panh, a partir de correspondencia privada, la foto de Bophana y sus ‘confesiones’ halladas en los archivos de la prisión. Panh realiza esta película como una investigación y hace un relato emblemático, a partir de esta historia particular, de la historia trágica de todo el pueblo camboyano. La Filmoteca Nacional de Camboya, *Bophana Institute*, recibe ese nombre en su honor.



*Bophana, une tragédie cambodgienne* (1996)<sup>149</sup> © Rithy Panh  
Haut Bophana, registro de la S-21 © Tuol Sleng



Cuando Rithy Panh regresó a Camboya en 1990, tras once años de exilio, quiso localizar a los supervivientes de su familia y recuperar los restos de los desaparecidos para brindarles sepultura. Quería al menos una confirmación de su muerte para iniciar un verdadero duelo. Se dirigió al Museo del Genocidio de Tuol Sleng, para encontrar la foto de un familiar entre los cientos de retratos de otras víctimas exhibidos en sus muros. Pero esta primera vez no fue capaz de entrar. Regresó en 1991 para filmar a los escasos supervivientes de la prisión. Quería entender el mecanismo de deshumanización de los jémeres rojos, además de luchar contra el miedo al pasado, y profundizar en un argumento, utilizado por muchos de sus compatriotas, según el cual, la mayoría de los camboyanos serían fatalistas y estarían dispuestos a aceptar el pasado de la guerra y el genocidio como parte consustancial de su *karma*. Las primeras imágenes rodadas ese año se convertirían en el germen de la película *S-21, la machine de mort Khmère Rouge*.<sup>150</sup> En ésta, Panh reúne a un grupo de individuos en una sala de la Prisión S-21, en lo que parece una sesión de terapia grupal. Los protagonistas de la película, carceleros y supervivientes reales, hablan abiertamente de sus experiencias en aquel infierno, describen el día a día en el centro, los detalles de las torturas que llevaban a los prisioneros a reconocer las más delirantes acusaciones, los abusos sistemáticos de las mujeres y la deshumanización de los verdugos.

Esta película parte de una elaborada, pertinente y precisa estrategia narrativa, que propició incluso la confesión del ex presidente Khieu Samphan, hasta entonces empeñado en negar la existencia de la prisión y que, por otra parte (ya he señalado que ha sido lo que más me ha interesado): el dispositivo de metarrepresentación que pone en marcha, dando el protagonismo a un pintor (Vann Nath) que sobrevive gracias a representar. Estrategia de la que podría afirmarse, por un lado, que Panh ha tenido en cuenta la obra de Lanzmann, en el sentido que plantea Torner (2005: 68) de que “filmarse es cavar en la realidad”<sup>151</sup> y, por otro, que la estrategia propuesta por Panh de invitar a hablar a responsables de los crímenes cometidos ha influido en recientes películas sobre procesos parecidos, caso de *The act of killing*, que trata del exterminio de militantes comunistas tras el golpe militar en Indonesia de 1965.<sup>152</sup> En ella, el protagonista-torturador se embarca con otros ex compañeros en el rodaje de una película sobre su pasado, de hecho recrean las torturas en los escenarios originales, como Panh en su película, sin embargo, van un paso más allá y consideran necesario asumir el papel de los personajes torturados, maquillándose y disfrazándose, sin sospechar que al intercambiarse en el rol de víctima iniciarán una transformación en su propia conciencia. “Anwar Congo y sus compañeros creen que, al actuar como un personaje, uno se acerca a él. [...] Para su sorpresa, al vestirse y maquillarse como el mutilado, inicia el camino a convertirse en él, sentándose en la misma silla, actuando como él recuerda que actuaba cada una de las víctimas. Y poco a poco, tras fingir al principio, se da cuenta de cómo brotan de su cuerpo el pavor a la muerte, la ilusión del escozor extremo de la carne viva, el escalofrío, el llanto y el desmayo” (Checa Gismero, 2013).

En *S-21, la machine de mort Khmère Rouge*, dos supervivientes del genocidio vuelven a ese lugar del que jamás creyeron poder escapar junto con algunos de sus verdugos, casi como espectros del pasado condenados a permanecer en el lugar del crimen. En la película, los verdugos *representan* de manera mecánica el rol que ejercían como guardianes de la prisión. A través de esta ficción se recrea la deshumanizada rutina del centro penitenciario. Algunos de esos verdugos eran apenas adolescentes cuando interrogaban, torturaban, violaban y ejecutaban a sus prisioneros. Si Lanzmann ataca la ficción, pues supuestamente permite una identificación consoladora, Panh deja perplejo al espectador cuando observa a los antiguos carceleros *actuando* en el mismo lugar del crimen: simulan continuar con las rondas nocturnas, hablan abiertamente de los interrogatorios y las torturas, explican pormenores del campo de ejecución y finalmente le dejan con una tremenda sensación de angustia ejerciendo de *guías* por el interior del recinto de exterminio. Actúan como presencias vacías de humanidad y cuya atrofia sentimental les impide simular algo parecido a la culpa o la vergüenza. Panh no los retrata ni como monstruos ni como las otras víctimas del régimen, aunque sea una justificación clásica, en este tipo de situaciones, eludir la responsabilidad individual. Utilizar la *obediencia debida* como argumento, una constante por parte de los acusados de los crímenes en tiempo de conflicto, “[...] para evadirse de la zona en que se encuentran los hechos demostrables y las responsabilidades personales [...]” (Arendt, 2004: 432).



La película ganó el premio al mejor documental cinematográfico del Festival Internacional de Cine de Chicago de 2003. Este trabajo actualiza una vieja idea propuesta por Kracauer en *La fotografía y otros ensayos*, que lleva a reflexionar sobre la necesidad de redimir, mediante las imágenes, la realidad física. La búsqueda de una buena distancia, exenta de subrayados, debe ser el objetivo de todo discurso sobre la memoria de lo ausente. Una buena distancia en la que la muestra de lo visible debe servir para recuperar la memoria del horror y la conciencia de la barbarie como forma de compromiso en el presente.

Para Derrida “una palabra filmada no es una palabra capturada tal cual en una película, es una palabra interpretada, relanzada, repetida, puesta en situación.”<sup>153</sup> Panh enfrenta a los protagonistas del suceso, en el lugar en que ocurrió, con su propio recuerdo y experiencia, en un ejercicio de reconstrucción del acontecimiento singular e interesantísimo.



*S-21, la machine de mort Khmère Rouge* (2003) © Rithy Panh

Lanzmann ha rechazado desde el principio el uso de imágenes de archivo y de hecho, realiza *Shoah* sin mostrar ninguna. Por el contrario, Panh comienza su película contextualizando el conflicto camboyano y recurre a documentación y películas de archivo. Incluso nos sobrecoge al mostrar la

llegada de Pol Pot y otros miembros del Angkar a Phnom Penh, una ciudad desierta y fantasmal, tras la toma de la misma por el Jémer Rojo. Además Panh muestra en repetidas ocasiones fichas y fotografías del registro de prisioneros de S-21. Su planteamiento parece más cercano a Godard que a Lanzmann. No le importa mostrar y, aunque explica lo sucedido en la Prisión S-21 confrontando a los testigos, la visión del lugar y la fría actitud de los guardias; las imágenes en sí mismas, incluso sin sonido, provocan tal desasosiego, una relación tan directa entre imagen y realidad, que el espectador se ve obligado a 'abrir, desgarrar y preguntar.' "[...] he *tratado de ver para saber mejor*" (Didi-Huberman, 2004: 90), en mi caso casi como necesidad vital y en la que *S-21, la machine de mort Khmère*, actuó como estímulo indiscutible.

Por otra parte, *The Flute Player*<sup>154</sup> es una película documental sobre la vida y la obra del superviviente del genocidio Arn Chorn-Pond. Durante cuatro largos años, Arn siguió las órdenes estrictas de los jémeres rojos, haciendo cualquier cosa para salvar su propia vida en medio de la tortura, el asesinato, el hambre y el lavado de cerebro. Lo que me resulta más interesante es que el propio autor admitiera que participó en ejecuciones, interpretó canciones con su flauta para el entretenimiento de los mandos y luchó contra los vietnamitas, tras su invasión del país. Después de escapar por la selva, consiguió llegar a un campo de refugiados en Tailandia, donde un trabajador voluntario americano le adoptó y lo llevó a Estados Unidos. En un esfuerzo por reconciliarse con su pasado decidió, flauta en mano, concienciar al mundo sobre el genocidio de Camboya y luchar para prevenir futuras atrocidades. Convirtió su pasado en fuente de inspiración y comenzó un viaje a través de generaciones, continentes y culturas, tocando junto a músicos camboyanos supervivientes, desde Massachussets a Phnom Penh. Arn Chorn-Pond no ha tratado de mimetizar su pasado y, partiendo de su experiencia personal, proporciona una visión esclarecedora sobre la vida de los refugiados que viven fuera de su país, explorando cuestiones como la influencia del trauma de la guerra en los supervivientes, o la importancia de la preservación de la cultura en la reconstrucción de un pueblo. Ha recibido el Premio Amnistía Internacional de Derechos Humanos, por su labor.



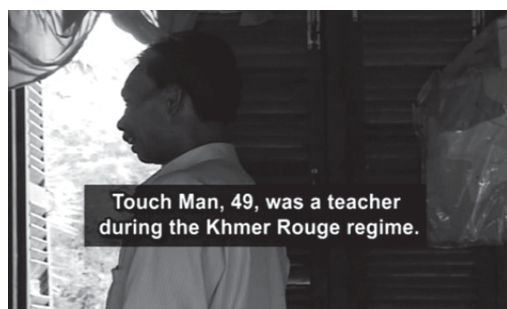
*The Flute Player* (2003) © Arn Chorn-Pond



*New Year Baby*, fotogramas, 2006 © Socheata Poeuv

En *New Year Baby*<sup>155</sup>, Socheata Poeuv trata de su viaje personal e iniciático de reencuentro con Camboya, en el que descubre secretos dolorosos sobre la vida de su familia, su manera de sobrevivir y su eventual huida. Nacida en un campo de refugiados de Tailandia, Socheata nunca supo cómo había llegado allí. Poco tiempo después, la familia dejó atrás el pasado, se mudó a Estados Unidos y nunca se volvió a hablar de Camboya. Así, la película se convierte en una experiencia catártica a varios niveles: por un lado, la narradora se adentra en la historia privada de su familia y, por otro, participa de una visión política, enfrentándose a la deshumanización, la vergüenza y el dolor de todo un país.

Otro cortometraje personal, breve pero intenso, es *My father's teaching*<sup>156</sup>, en el que el autor narra los avatares vitales de su padre como profesor de primaria durante el régimen del Jémer Rojo.



*My father's teacher* (2008) © Touch Yinmony    *Small Voices: The Stories of Cambodia's Children* (2008) © H. E. Connell

Tres décadas después del genocidio, Camboya se encuentra con sus tierras de cultivo diezmadas y las ciudades asoladas por la pobreza, en las que miles de niños luchan por sobrevivir abandonados o forzados a trabajar por sus familias, en su mayoría indigentes. Heather E. Connell realiza en 2008 *Small Voices: The Stories of Cambodia's Children*<sup>157</sup>, donde da cuenta del trabajo del Cambodian Children's Fund (CCF), a través de los ojos de estos niños, de su angustia cotidiana, donde el peligro, pero también la esperanza cobran vida. Todos ellos comparten un sueño común: la escuela. Los refugios como CCF tratan de contener la marea de analfabetismo y pobreza, pero están masificados y pobremente financiados.

*Enemies of the People*.<sup>158</sup> Thet Sambath, periodista cuyos padres y hermanos fueron asesinados en los campos de la muerte, dedicó diez años de su vida a conseguir acceso total y sin precedentes a los jémeres rojos y lograr los testimonios que aparecen en esta película. En ella, guerrilleros jemeres rojos, desde simples soldados hasta el líder ideológico del partido, Nuon Chea, rompen un silencio de treinta años. Aquí, Chea admite que él y Pot Pol decidieron destruir a miembros del partido considerados 'enemigos del pueblo', mientras otros miembros del Jémer Rojo aportan detalles más gráficos y macabros sobre cómo se pusieron en práctica estas órdenes.

A lo largo de una década, Sambath entrevistó a un millar de antiguos jémeres rojos, grabó cientos de horas de vídeo e invirtió ingentes cantidades de su propio dinero. Después del estreno del film, comenzó un feroz hostigamiento a su director, la frontera entre la política y la historia no está del todo clara en la Camboya actual, hasta el punto de tener que plantearse dejar el país.<sup>159</sup> Pese a todos los avatares personales, recibió en 2010 el Premio especial del Jurado en el *Sundance Film Festival*.



*Enemies of the People* (2009) © Thet Sambath, Rob Lemkin

Al convertirse Duch en el primer líder del Jémer Rojo juzgado por crímenes contra la humanidad, Panh aprovecha esta circunstancia, se entrevista cara a cara con él, registra sus palabras sin adornos y lo plasma en *Duch, le maître des forges de l'enfer*.<sup>160</sup> En sus propias palabras: “Solo he elegido dos planos para filmar a Duch: frente a la cámara y en un leve escorzo. El dispositivo es sucinto, austero” (Panh, 2013: 97). Al mismo tiempo, pone la entrevista en perspectiva respecto a la información contenida en los archivos de la prisión y el testimonio de los supervivientes. Como la narrativa revela, la máquina infernal surge implacable a través de la descripción maníaca de los detalles minuciosos de sus mecanismos de destrucción.



*Duch, le maître des forges de l'enfer* (2011) © Rithy Panh

*L'image manquante* (2013) © Rithy Panh

En 2013 Panh ha presentado su última obra, *L'image manquante*<sup>161</sup>, una película que, en sus propias palabras, constituye “el trabajo más personal que había hecho hasta ahora, salvo mi libro



[*La eliminación*] [...] no podía hacer una película convencional [...] no puedo enseñarle a un actor cómo matar o cómo morir.”<sup>162</sup> La película se ha construido a partir de imágenes de archivo, voz en *off* y animación con figuras de arcilla. Panh sigue buscando una imagen del período de la KD, una imagen que falta. Una sola imagen no constituye en sí una prueba ni resume un proceso de eliminación masiva, pero invita a la reflexión y contribuye a la construcción de la historia. En su caso, la imagen que falta es la imagen de una búsqueda: la búsqueda que permite el cine.

## C películas de ficción

Por último, me referiré a la obra cinematografía de ficción relacionada con el conflicto de Camboya, empezando por *The Killing Fields*<sup>163</sup>, primera experiencia cinematográfica del inglés Roland Joffé como director. Tras varios años de trayectoria en la televisión y basándose en las experiencias personales del camboyano Dith Pran, el norteamericano Sydney H. Schanberg y el inglés Jon Swain, Joffé recrea la relación amistosa que se establece entre un corresponsal norteamericano, representante del diario *New York Times*, y un fotógrafo camboyano en el contexto de la guerra civil de Camboya durante la década de los años setenta. Cuando las fuerzas militares norteamericanas abandonan el país, Dith Pran envía a su familia al exterior, pero él decide permanecer para apoyar a Schanberg en la cobertura periodística. Como ciudadano norteamericano, el corresponsal de guerra puede salir de Camboya sin problema alguno, a diferencia de su colaborador, que ingresa en el mundo impuesto por los jémeres rojos.

La película resultó importante, más allá de su influencia en lo personal, en hacer visible el drama camboyano en una fecha temprana, cercano al acontecimiento, al realizarse sólo cinco años después de la caída del régimen del Jémer Rojo y con sus miembros embarcados en una guerra abierta con Vietnam. La película fué reconocida con tres premios de la Academia de Hollywood.



*The Killing Fields* (1984) © Roland Joffé, Warner Bros.



Llama la atención el tono de *Neak Sre*<sup>164</sup> primer largometraje de ficción de Rithy Panh. El objetivo del director no es la denuncia, aunque se nota que conoce bien los avatares de los aldeanos camboyanos, sino que trata de relacionar la mirada del espectador con la de los propios campesinos, que poseen un agudo instinto de supervivencia. Al dolor y la desgracia se superpone la belleza del arrozal, un paraíso natural fascinante que acompaña al lento discurrir de la vida. El acierto de Panh no sólo está en captar el sentir de los aldeanos, sino en haber logrado darle forma narrativa a sus creencias, relaciones y concepto del tiempo. Parece que Panh necesitaba trabajar con la ficción antes de meterse de lleno en sus obras documentales, asumiendo a Rancière (2002: 65), cuando plantea que “lo real debe ser ficcionado para ser pensado.”

En *Un soir après la guerre*<sup>165</sup> Panh muestra el lado más amargo de la consecuencia del interminable conflicto en Camboya: generaciones que han perdido las referencias, sin amigos, familiares ni medios de subsistencia y que, fácilmente, caen en las garras de las mafias de la prostitución y la corrupción. Vincula la experiencia traumática con el presente, actualizando y reasignando la violencia política y los conflictos pasados como operadores que permiten entender los conflictos actuales.



*Neak Sre* (1994) © Rithy Panh



*Un soir après la guerre* (1998) © Rithy Panh



*Lost loves* (2010) © Chhay Bora

El camboyano Chhay Bora realiza su primera película, *Lost loves*<sup>166</sup>, escrita, dirigida y financiada por él mismo. Más allá de lo precario de la producción, narra los acontecimientos desde un punto de vista estrictamente camboyano. Es casi demasiado *hermosa*, considerando la materia que trata, el Jémer Rojo tenía su propia estética sombría, empezando por el omnipresente vestido negro. La cámara se recrea en imágenes agradables de puestas de sol y paisajes, que sirven como telón de fondo a la siniestra historia de una familia cuyos miembros son asesinados uno tras otro, hasta que sólo la madre y dos de sus hijos sobreviven. El paisaje camboyano se transforma así en “una extensa prisión de tortura y muerte”, como dice uno de los personajes. La película transmite la angustia y el dolor que muchas familias camboyanas sufrieron durante aquellos años de hambre, agotamiento y ejecuciones arbitrarias.<sup>167</sup>

Chhay Bora narra la triste historia de su suegra, Leav Sila, que perdió a la mayor parte de su familia durante el régimen del Jémer Rojo. Su padre, el general Leav Kar y su marido Kouv Yan, también oficial, fueron ejecutados. Asimismo, sus dos hermanos y su hija mayor murieron también. “[...] los lazos familiares continúan siendo los que predominan como las voces sobre las cuales se asienta el relato, como el vínculo que otorga autorización y legitimidad a la palabra y desde el cual se puede hablar de los desaparecidos” (Hancevich y Soler, 2010: 111). Co-escrita con su esposa, la actriz Kouv Sotheary, empieza cuando Sila y su familia son obligados a trabajar y vivir en el campo, y termina con la invasión vietnamita de 1979. Prioriza la presentación de sus protagonistas como víctimas debido a su procedencia, como clave para narrar las experiencias sufridas por la población camboyana en general. Parece pertinente citar *El destino de las imágenes* de Rancière (2011: 72): “[...] no se trata de mostrar que el cine habla de su tiempo. Se trata de afirmar que el cine hace mundo, que habría debido hacer mundo. La historia del cine es la de una potencia de hacer historia. Su tiempo, nos dice Godard, es aquel en el que las frase-imágenes han tenido el poder, suspendiendo las *historias*, de escribir *la historia*.”

### 3.2.3.3 teatro

A raíz de las discusiones a las que asistió en la Comisión de la Verdad y la Reconciliación en el año 2004, que investigó en Perú las violaciones de los derechos humanos en el marco de la guerra civil que atravesó el país, Francine A'Ness enfatiza la importancia del teatro y observa que “combinar el poder evocador y la riqueza semiótica del teatro con la naturaleza ritual del evento facilitaría la transición a la posguerra, les otorgaría dignidad a las víctimas, rendiría honores a los muertos y a los desaparecidos y motivaría a la gente a dar sus testimonios sin miedo a la Comisión” (Werth, 2010: 121). Sus aportaciones sobre el teatro pueden aplicarse al conflicto camboyano.

La única obra a la que haré referencia, por su trascendencia en relación al genocidio camboyano, es *L'Histoire terrible mais inachevée de Norodom Sihanouk, roi du Cambodge* (Cixous, 2010). Este evento teatral se convirtió en un fenómeno social y político, a la vez que un éxito de crítica y público, primero en Europa y, recientemente, también en Camboya. Fue escrita en 1985 por Hélène Cixous.<sup>168</sup> La propia autora a menudo se ha remitido a su propia experiencia para ponerse en lugar de los oprimidos, y más en el de los oprimidos por el colonialismo francés, que ella sufrió en sus propias carnes. “Hoy sé por experiencia que es imposible imaginárselo: hay que haber vivido, sufrido, lo que era el francés argelino. Haber visto a los ‘franceses’ en la ‘cumbre’ de la ceguera imperialista comportarse en una tierra habitada por seres humanos como si estuviera poblada de no-seres, por esclavos-de-nacimiento. Todo lo aprendí de ese primer espectáculo: vi cómo el mundo blanco (francés) superior, plutocrático, civilizado, instituía su poder a partir de la represión de poblaciones que se hacen a veces ‘invisibles’” (Cixous, 1995: 23-24). Partiendo de hechos reales, inventa un cuento épico en el que imagina situaciones y diálogos entre personajes que escribieron la historia camboyana e internacional. Encontramos a personajes como el Príncipe Sihanouk y su difunto padre, Norodom Suramarit, a Saloth Sar (Pol Pot), a sus partidarios e incluso a militares americanos. Se trata de la única obra teatral contemporánea sobre la historia traumática reciente de Camboya: atrapada entre Vietnam y China, inmersa en un conflicto con Estados Unidos, asolada por una guerra civil y el posterior genocidio.

La obra está dividida en dos grandes partes, llamadas *Épocas*, de cinco actos cada una. Aunque la acción sigue un orden cronológico histórico, algunos hechos han sido ligeramente modificados por la autora. Jugando con el ritmo, Hélène Cixous orienta la percepción del espectador, guía su mirada y establece una jerarquía que le lleva a centrarse en los elementos más importantes.



Théâtre du soleil: *L'histoire terrible mais inachevée de Norodom Sihanouk roi du Cambodge* (1985) © M. Franck

El *Théâtre du Soleil* monta la obra por primera vez en 1985<sup>169</sup>, y más tarde en 2010, en colaboración con la Escuela *Phare Ponleu Selpak*. En esta nueva puesta en escena, la compañía adopta un punto de vista sensiblemente diferente al de la primera versión, tratándose de una vuelta a los orígenes. En el primer montaje se representa la obra en Francia con actores franceses, dado el interés que suscitan los temas relacionados con la ex-colonia indochina. Se trata, por lo tanto, de una mirada estrictamente occidental la que se posa sobre esta página de la historia de Camboya. Por el contrario, en 2010, es en el mismo lugar donde ocurrieron los hechos narrados, donde se escenifica el espectáculo. Los artistas son camboyanos así como los decorados y el espectáculo se representa en lengua jémer. Se trata de un nuevo enfoque del texto, presentado parcialmente al público camboyanos antes de empezar una gira por Francia.<sup>170</sup>

Ante la mirada del espectador, un grupo de jóvenes actores reanima la memoria silenciosa en medio de un sobrio decorado: una silla de madera como trono y una pieza de tela a modo de palacio. Al montar esta obra, estos artistas jémeres (re)descubren y se apropian de la historia de su pueblo, y plantean una cuestión relevante: si la memoria puede ser transmitida desde el arte y si éste tiene un papel que jugar en la historia, sí puede influir en ella. En este punto, resulta apropiado subrayar las palabras de Juan Mayorga (1999: 9), probablemente uno de los dramaturgos españoles que más ha indagado en el binomio teatro-memoria: “El teatro histórico es siempre un teatro político. Abriendo la escena a un pasado y no a otro, observándolo desde una perspectiva y no desde otra, el teatro interviene en la actualidad. Porque contribuye a configurar la autocomprensión de una época y, por tanto, empuja en una dirección el futuro de su época.” Este espectáculo refinado y melódico, interpretado por artistas que, a través del arte, intentan superar el trauma de la guerra, es portador de un valor moral inapreciable, contribuyendo a que las jóvenes generaciones camboyanas puedan reapropiarse de su pasado. Un acontecimiento teatral pocas veces visto. En palabras de la propia autora, Hélène Cixous:

“[...] Nunca una compañía de teatro se había encontrado tan cerca de las ruinas, en realidad, en el mismo núcleo de los acontecimientos, al lado de cadáveres y combatientes. Jamás una creación teatral tuvo tanta responsabilidad. Esta obra hizo ascender a sus personajes y a sus escenas sobre la ladera del volcán humano. El Teatro y la Historia, el arte y la representación en vivo de acontecimientos a nivel planetario, se unieron en un punto concreto del tiempo *out of joint*, como llamó Shakespeare, a ese tiempo disociado y desmembrado.

Quisimos, en plena dislocación, recoger, reunir los miembros de un cuerpo hecho pedazos. [...] Así es como llega en 1985, como espectadora, una joven investigadora americana, Ashley Thompson. Bajo el impacto de la emoción, toma una decisión importante. Entrando en la obra como en la historia de Camboya, viaja sin tardar al país. Y en algunos años, se convierte en una experta mundialmente reconocida de la civilización jémer. ¿Azar? Lógica de las emociones y del pensamiento que se fecundan de un continente al otro.

Después de veinte años de trabajo sobre el terreno, como lingüista antropóloga, piensa que ha llegado el momento de que las nuevas generaciones jémeres se reapropien activamente de lo que yace tras ellos como un pasado inquietante y desconocido, la memoria silenciosa de los años rojo oscuro. Cuando un país ha sufrido mucho, tanto por la violencia que han ejercido sobre él brutalmente las grandes potencias, como por su propia crueldad intestina, siente él mismo una necesidad vital de reconocerse de nuevo mediante la memoria, la narración, la reflexión, la verdad dura. Necesita cultivar sus raíces, el bien y el mal mezclados.

Ha llegado el momento y los portadores de futuro están listos: hay, al borde del escenario, estas decenas de actores camboyanos a quienes se les debe la vida luminosa que esperan; ahí están estos actores occidentales, a menudo franceses, del Teatro del Sol, que alegremente van al encuentro de estas generaciones jémeres, con el fin de compartir su experiencia doble y hacer causa y creación comunes.”<sup>171</sup>



Théâtre du soleil: *L'histoire terrible mais inachevée de Norodom Sihanouk roi du Cambodge* (2010)

© www.atmotsphere.org

Para terminar, nada más ilustrativo que el monólogo de Saloth Sar que aparece en el texto de Cixous. Primera Época, acto I, escena 1:



“Los odio a todos. A los que no tienen el noble coraje de odiar  
A los que sólo odian con la boca pequeña y de puntillas.  
¡Oh, odio, yo te haré justicia!  
Odio, tú eres poder, tú eres inteligencia.  
Y me atrevo a proclamarte como el  
Verdadero Sol de mi destino.  
Tú, a cambio, ayúdame a arrancar a este país  
De los vergonzosos sortilegios de este buda de pacotilla.  
Indecente monarquía, odio tus rostros afeminados,  
Tu talante bobo, tu lujo de puta.  
Te arrancaré tus vestidos de seda  
Y desvelaré al mundo estupefacto  
Nuestro próximo Camboya, el virgen, el viril, el incorruptible.  
Un bello día, a partir de mañana, a la vuelta de la Historia,  
Nuestros orgullosos vecinos, estos comedores de tierra, estos anamitas bárbaros,  
Y este saqueador gigante, este ogro ciego, esta América,  
Verán levantarse ante ellos  
A la invencible Camboya descendiendo de las montañas,  
Que les echará a todos fuera de nuestras fronteras  
En una carnicería suntuosa  
¡Ah! ¡Tengo prisa! ¡Tengo prisa!  
¡Oh! Que mi corazón furioso reparta libremente  
Su torrente de amargura  
Quemaré todo a mi paso  
Orgullosos vietnamitas, vosotros que desde hace siglos  
Usáis nuestra tierra sagrada como una despensa  
Os calcinaré.  
Y vosotros, camboyanos, mis hermanos, vosotros que estáis hechos del barro de mi país,  
Yo seré vuestro alfarero, yo os romperé en trozos, os convertiré en materia primitiva  
Y luego modelaré con esta pasta un nuevo pueblo jemer.  
¡Qué lejos van mis pensamientos hoy!  
Mi plan avanza por sí sólo como un gigante ante mis ojos maravillados.  
Vamos, odio mío, guía mi imaginación más allá de los límites reconocidos.  
Siento que voy a hacer lo que ningún hombre ha hecho nunca.  
¡Ah! ¡Soy capaz de todo! ¡Ya veréis!  
El Universo se va a sorprender  
(Sale)”

### 3.2.3.4 literatura

“La ficción es un excelente medio de enfrentarse al proyecto genocida, ya que vuelve a darle alma a las víctimas; si bien no las resucita, les restituye al menos su humanidad en un ritual de duelo que convierte la novela en una lápida”

Boris Diop

El conflicto en Camboya aparecía para el mundo como corolario poco visible de la guerra en Vietnam. No había prácticamente reporteros gráficos o periodistas que informaran de lo que sucedía. Camboya era demasiado pequeña y estaba demasiado lejos para generar interés literario. Y eso aunque, como comenta el escritor Francesc Serés: “La producción industrial de literatura del Holocausto es una característica de la cultura de nuestros tiempos. [...] El Holocausto se ha convertido en un género y está al alcance de todos. [...] Un poco de sufrimiento, barro, frío, hambre y mucha memoria histórica.”<sup>172</sup>

Tras la llegada del Jémer Rojo al poder y el fin de las hostilidades en Vietnam, Camboya desapareció iconográficamente para el mundo. El hermetismo del régimen impidió cualquier representación sobre lo que sucedía en el país hasta que apareció, en 1984, la película *The Killing Fields*. La realidad contada parecía más allá de lo imaginable.

Quizás por este motivo, en la mayor parte de la ficción narrativa sobre el proceso eliminacionista, se trata de hacer visible el acontecimiento mostrando los hechos a partir de la presentación de testimonios personales, con calidad literaria desigual, empezando por el libro de Francois Ponchaud, *Cambodge année zéro*. Éste se considera el primer testimonio, de primera mano, de lo ocurrido en Camboya desde el 17 de abril de 1975, con la caída de Phnom Penh. El libro, publicado por primera vez durante el régimen del Jémer Rojo, no fue bien recibido internacionalmente, pues se le veía como exagerado y tendencioso.

Los primeros testimonios publicados por los propios camboyanos surgen en paralelo a la aparición de la película *The Killing Fields*. Aparecen entonces los libros: *Cambodia's Killing Fields: Memoirs by Survivors* de Dith Pran y *Survival in the Killing Fields* de Haing S. Ngor. La película *The Killing Fields* narra la vivencia de Pran y cuenta con el médico y físico Ngor como el actor que le da vida en la ficción. Ambos relatan sus propias vivencias en sendos libros, aprovechando el tirón comercial del largometraje. Más tarde Sydney Schanberg aporta su versión en *The Death and Life of Dith Pran*. El complejo relato se completa con el asesinato de Ngor en su residencia de Estados Unidos, lo que dio lugar a especulaciones sobre si su muerte pudo ser originada por venganza

del Jémer Rojo.<sup>173</sup> Van apareciendo paulatinamente nuevos testimonios, como los de Pin Yathay, *Stay Alive, My Son* y surgen algunos libros de testimonios infantiles, como *Se lo llevaron: recuerdos de una niña de Camboya*, de Loung Ung; *The Stones Cry Out: A Cambodian Childhood, 1975-1980*, de Molyda Szymusiak y *When broken glass floats: growing up under the Khmer Rouge*, de Chanrithy Him. En todos estos libros pueden rastrearse las tensiones que plantea Rossana Nofal (2010: 161): “Los relatos testimoniales, en primera persona, de sujetos que atravesaron situaciones de violencia extrema, están atravesados por la convivencia de dos tensiones contradictorias: el olvido y la reconstrucción de una experiencia traumática. [...] el género testimonial amarra la historia de aquellos que, de un modo u otro, han sobrevivido.”

Entre ellos, como excepción, se publica el libro *El portal* de Francois Bizot, en el que ha reconstruido su experiencia, la captura, detención y la ambigua y paradójica relación que se estableció entre él y su carcelero Duch. Bizot se convirtió en el único prisionero occidental liberado por los jémeres rojos.<sup>174</sup> En fechas recientes han surgido algunos libros más, dos de ellos traducidos al castellano, de supervivientes que han sentido la necesidad de contar, coincidiendo con los primeros juicios por genocidio en Camboya: *Alive in the Killing Fields*, de Nawuth Keat; *A la sombra de un silencioso lugar de exterminio*, de Sam Sotha y *El infierno de los jémeres rojos*, de Denise Affonço. Affonço testificó en el juicio contra Ieng Sary y Pol Pot, líderes del Jémer Rojo condenados a muerte en rebeldía, que se celebró en Phnom Penh en 1979. Las notas que escribió durante la preparación de su testimonio constituyen la base del libro que, según sus propias palabras “me sirvió de exorcismo [...] Si nadie habla, nadie recuerda.”<sup>175</sup> En este punto, parece pertinente la reflexión de Baer (2010: 144): “La presencia de los géneros autobiográficos es patente en multitud de ambitos, desde los medios de masas a la literatura, pero tal vez haya mostrado su especial vigencia y sus virtudes como respuesta de representación en aquellos contextos socioculturales en que la identidad personal y colectiva se ha visto sacudida por la violencia social extrema y el trauma colectivo.”

Mención aparte merece el libro de Rithy Panh, *La eliminación*, en el que narra, por un lado, su testimonio de supervivencia como adolescente en la Kampuchea Democrática y, por otro, las vicisitudes y toda la cascada de sensaciones y recuerdos que le provoca la entrevista con Duch y que se plasmará en su película *Duch, le maître des forges de l'enfer*. En sus propias palabras, se encuentra con un personaje “que no es ni un hombre banal ni un demonio, sino un organizador educado, un verdugo que habla, olvida, miente, explica y trabaja en su propia leyenda.” He leído este libro sin pausa, embebido de forma literal, y encuentro una cita de Benjamin (2012: 140-141) perfectamente aplicable para este caso: “La lengua nos indica de manera inequívoca que la memoria no es un instrumento para conocer el pasado, sino sólo su medio [...] quien quiera acercarse a lo que es su pasado sepultado tiene que comportarse como un hombre que excava. Y, sobre todo, no ha de tener reparo en volver una y otra vez al mismo asunto, en irlo revolviendo y esparciendo [...] Los contenidos no son sino esas capas que sólo después de una investigación cuidadosa entregan todo

aquello por lo que vale la pena excavar: imágenes que, separadas de su anterior contexto, son joyas en los sobrios aposentos de nuestro conocimiento posterior [...].”

Otros libros publicados tienen menos interés para el tema que nos ocupa, se trata de memorias ficcionadas de combatientes americanos en el conflicto de Camboya, por ejemplo *Don't mean nothin': A soldier story of Cambodia and Vietnam*, de Robert C. Marsett o *Road to the Killing Fields*, de Wilfred P. Deac. Estos son sólo dos ejemplos de la constelación de libros relacionados con operaciones militares y memorias de combatientes americanos en la guerra de Vietnam y, por extensión, en Laos y Camboya. No obstante, esta visión de los combatientes externos, los ‘agresores’, puede aportar pistas acerca de la visión del propio conflicto. A este respecto, no puedo dejar de recordar las palabras de Juan Villoro<sup>176</sup>: “La novela nos puede procurar algo que sólo provee la literatura y que nos ayuda a entender mejor el mundo; no se trata de una explicación cien por ciento racional, sino de la recreación de emociones que le dan sentido a una época y a una gente y esa manera de conocer emotivamente una realidad y una época solo la encontramos en la literatura.”

Por otra parte, querría destacar algunas importantes aportaciones de investigación periodística, como la publicación en 1979 del británico William Shawcross, *Sideshow: Kissinger, Nixon and the Destruction of Cambodia* y el trabajo posterior, *The Quality of Mercy, Cambodia, Holocaust and the Modern Conscience*. Shawcross ha mantenido una estrecha relación con Camboya, escribiendo varios libros y artículos en prensa y participando en dos documentales para la BBC, escritos y narrados por él mismo: *The Killing Fields election* y *Fear and hope in Cambodia*, en los que trata desde los Acuerdos de Paz de París para Camboya de 1991, hasta las elecciones y la aprobación de la nueva constitución. Narra la historia desde el punto de vista de los ciudadanos camboyanos y de algunos de los civiles y militares internacionales que ayudaron a traer la paz al país y participaron en el proceso electoral de 1993. Shawcross examina el clima de temor en el que se celebraron las primeras elecciones y cómo los guerrilleros del Jémer Rojo intentaron socavarlas amenazando con usar la violencia. Estos trabajos documentales seguían la estela de los trabajos pioneros de John Pilger, en relación al conflicto camboyano: *Year Zero: The Silent Death of Cambodia* (1979), *Cambodia: Year One* (1980), *Cambodia: Year Ten* (1989), *Cambodia: the Betrayal* (1990) y *Cambodia: Return to Year Zero* (1993).

Una singular experiencia proviene del libro de la periodista de *The Washington Post* Elizabeth Becker, *When the war was over: Cambodia and the Khmer Rouge revolution*. En el mismo, Becker narra su viaje a Kampuchea Democrática en 1978, en forma de *visita guiada* autorizada por el régimen. Retomo a Nofal, en sus apreciaciones sobre el género testimonial que, en su opinión, “excluye de sus fronteras la ficción y está siempre más próximo a las crónicas o al relato periodístico [...] rechazan las leyes de la representación artística y se imaginan fieles reproductores de lo real” (Nofal, 2010: 162-163). Me interesan sus reflexiones para referirlas, en este caso, a los libros de testigos externos al conflicto.

Otro libro sumamente interesante surge de la investigación periodística de Nic Dunlop, *Tras las huellas del verdugo*. En 1999 se detuvo al que suponían último dirigente del Jémer Rojo, Ta Mok. Ese mismo año, Dunlop realizó una entrevista a un hombre en Battambang que le confesó ser el Camarada Duch, director de S-21. Según Dunlop (2006: 11): “Duch [...] fue personalmente responsable de la ejecución de unas veinte mil personas, entre ellas niños y mujeres. Fue el principal vínculo entre la estrategia del Jémer Rojo y la mecánica real del genocidio.” La publicación de la entrevista ocasionó su arresto y Duch, del que no se tenían noticias desde su huída, fue conducido a una prisión militar en Phnom Penh. Duch es imputado por genocidio y, posteriormente, juzgado y condenado. De esta investigación periodística se derivan consecuencias prácticas directas: un fugitivo de la justicia es localizado, desenmascarado y arrestado.

Dos libros de periodistas españoles: Vicente Romero, *Pol Pot, el último verdugo. Viaje al genocidio de Camboya*, que me ayudó a introducirme en el personaje laberíntico de Pol Pot y el de Mark Aguirre, *Camboya. El legado de los Jémeres Rojos*, en el que hace un ameno repaso de cómo se vivía en Camboya la preparación del primer juicio por genocidio. Su libro empieza así: “Llevaba varios meses viviendo en Phnom Penh cuando el tribunal extraordinario que juzga a los líderes de los jémeres rojos fue establecido en la capital. Era una oportunidad para entender uno de los acontecimientos más dramáticos del siglo XX, en el que utopía y genocidio parecen confundirse” (Aguirre, 2009: 9).

De la multitud de publicaciones de investigación sobre el proceso eliminacionista en Camboya quiero destacar seis libros que me han resultado de especial utilidad. A los cuatro que ya me he referido con anterioridad (*El Régimen de Pol Pot*, de Ben Kiernan, *Voices from S-21* y *Brother Number One*, de David Chandler y *The killing of Cambodia: Geography, Genocide and the Unmarking of Space*, de James Tyner), habría que añadir el libro del director del *Cambodian Genocide Program*, Craig Etcheson, *After the Killing Fields: Lessons from the Cambodian Genocide* y el de Huy Vannak, *The Khmer Rouge Division 703: From Victory to Self-destruction*, publicado por el DC-CAM.

Por último, mencionar la reciente aparición de una novela gráfica autobiográfica *L'Année du lièvre*, donde Tian (2011) narra sus vivencias infantiles en tiempos del Jémer Rojo. En la línea de *Maus* de Art Spiegelmann o *Persepolis* de Marjane Satrapi, el libro de Tian recurre a un estilo entre ingenuo y sobrio, en el que aporta, como los ejemplos precedentes, un conocimiento indirecto de los hechos por la intermediación del arte. *L'Année du lièvre* se inscribe dentro de los testimonios de los supervivientes.

“En la jungla entre Tailandia y Camboya vagaba Pol Pot con los suyos. Para la mayor parte del mundo que le rodeaba, él seguía siendo la única *legítima* autoridad de su país. Los templos derribados por su majestad se extendían en las vastas y numerosas fosas comunes, profundamente excavadas en la tierra. La estratificación de esos muertos resume nuestras Fases Canónicas: en el



estrato más bajo los cadáveres muestran jirones de ropas variopintas, son fieles de Lon Nol (el Ancien Régime); luego siguen, de abajo arriba, los bonzos budistas (los sacerdotes refractarios); después unos cuantos paisanos genéricos (la policía de Salud Pública dirigida contra cualquiera); finalmente, los harapos oscuros de los propios khmer rojos (los verdaderos jacobinos, los verdaderos bolcheviques, conspiradores y renegados). Los sepultureros amontonaban pilas de cráneos de la misma forma en que en los tiempos remotos los campesinos camboyanos solían amontonar su cosecha anual de piñas americanas. Ante las fosas comunes la historia vuelve a ser historia natural” (Calasso, 1989: 175)

### 3.2.4 serie artística S-21

#### 3.2.4.1 génesis

La serie S-21 marca el inicio de mi proyecto artístico *GENOCIDE PROJECT*, por tanto todas las consideraciones y análisis explicitados en el capítulo 2 de esta investigación son aplicables a este caso. Di por concluida la serie S-21 mientras investigaba para obtener el Diploma de Estudios Avanzados, *Horror y mirada: retratos en Camboya · S-21 1975-79*. Ya he narrado que tomé contacto con el proceso camboyano a través de la película *The Killing Fields*. Conocía la existencia de una antigua prisión en Phnom Penh, Camboya, en la que se mostraban centenares de retratos en blanco y negro de prisioneros asesinados por el Jémer Rojo. La antigua Prisión S-21 se había convertido en el Museo del Genocidio de Tuol Sleng. En 1997 me encontré con las imágenes de esta prisión en el catálogo de la exposición *Photographs from S-21, 1975-1979*, celebrada en el MoMA de Nueva York, donde se mostraron una veintena de fotografías de estas víctimas, procedentes del archivo del Museo del Genocidio de Tuol Sleng. Según Panh (2013: 211): “[...] se expusieron en el extranjero, sin una verdadera explicación. Daban así la sensación de ser una obra de arte, una obra organizada.” Aunque fue sobre todo, después de ver la película *S-21, la machine de mort Khmère Rouge*, cuando me decidí a visitar Camboya y la prisión S-21, tomando como excusa la constitución del Tribunal Internacional para juzgar al director de esta prisión. Mi implicación personal con el genocidio camboyano comienza entonces en este mismo lugar, que he visitado en varias ocasiones desde 2006, lo que marcó un punto de inflexión en mi proyecto artístico vital, y comienzo el trabajo en la serie S-21 a partir de una selección de las miles de fotografías expuestas en el Museo del Genocidio de Tuol Sleng.

Las fotografías realizadas por el Jémer Rojo se han convertido en iconos del genocidio camboyano. Los rostros de los que van a morir nos observan. Sus muertes ya han tenido lugar, pero de alguna manera, siguen vivos en el retrato. “Sufrir es una cosa; otra cosa es vivir con las imágenes fotográficas del

sufrimiento, lo que no necesariamente crea más conciencia ni más capacidad de compasión. [...] Una vez vistas esas imágenes, se crea la incitación a ver más y más. Las imágenes inmovilizan y anestesian. Un acontecimiento se vuelve más real de lo que hubiera sido sin el concurso de una fotografía. Pero también, tras haberse expuesto reiteradamente a las imágenes, se vuelve menos real” (Sontag, 2006: 30). Ya en 1971, en pleno conflicto armado con Lon Nol, el Angkar había dado orden verbal de que todo arrestado debía morir, ya que por definición era culpable y por tanto, no debía pertenecer a la nueva sociedad revolucionaria. En coherencia con dicha orden, a todos los arrestados por los jémeres rojos una vez conquistado el poder, en el período de la KD, se les suponía su culpabilidad y traición y, por tanto, su condena a muerte. Si nadie podía salir vivo de la S-21, cuesta entender por qué se realizaron las fotografías, aportando ellos mismos una prueba de los asesinatos. El periodista Nic Dunlop (2006: 270) aporta una respuesta, a través de la voz de un testigo presencial: “[...] Fotografiar a los prisioneros cuando llegaban había sido idea de Duch. Lo hizo para protegerse en caso de que escaparan, ya que sería más sencillo seguirles el rastro. Sin embargo, nadie escapó.” En el caso de los *Gulags* soviéticos se realizaron inmensos archivos fotográficos de todos los detenidos, fuera cual fuera su destino posterior, sin embargo el régimen nacionalsocialista alemán fotografiaba únicamente a los prisioneros que ingresaban en los campos de concentración; los que estaban destinados al exterminio desaparecían sin dejar huella alguna. “Condenar al semejante a la diferencia, operación ontológica que se produce a través de la mirada [...]” (Sebastián Lago, 2008: 13). En el caso camboyano, las imágenes de la Prisión S-21 son un ejemplo único, lo que refuerza la idea de que la responsabilidad de realizar las fotografías es una decisión personal de Duch.

Antes de introducirme en el proceso de creación artística, considero conveniente explicar, por un lado, mi experiencia personal en la visita a la antigua prisión y, por otro, el contenido documental concreto con el que me encontré en mis sucesivas visitas.

Respecto a lo primero, era fácil caer en una visión simplista y maniquea de la historia: se puede identificar inmediatamente a los fotografiados como víctimas inocentes frente a los jóvenes jémeres rojos, sanguinarios y fanáticos, vestidos con pijamas negros, blandiendo armas y sonriendo. Una mirada pausada al propio Museo aporta un dato interesante: la prisión era, fundamentalmente, un elemento aterrador dedicado a la purga interna. Como la mayoría de los prisioneros procedían de las filas del Jémer Rojo<sup>177</sup>, se deduce que entre los prisioneros retratados hay interrogadores y guardias de la prisión, caídos en desgracia en alguna de las múltiples purgas en el seno del partido. Las diferencias entre culpables e inocentes quedan desdibujadas, la distancia entre ellos debe relativizarse, como expone de forma clara Jean-François Forges (2006: 114): “No deja de ser cierto que si uno quiere conservar la memoria y respetar la emoción, hay que decir la verdad sobre los hechos. Las representaciones simbólicas sin advertencia pueden provocar que surjan dudas con respecto a los hechos más demostrados, en personas mal informadas.”

La mirada especial que poseen parte de la convicción de que la práctica totalidad de los retratados saben que les espera una muerte segura, precisamente de este hecho es de donde proviene para mí la singularidad de estas imágenes. Los prisioneros estaban completamente incomunicados con el mundo exterior. Después de meses de interrogatorios y tortura, eran llevados a Choeung Ek, situado a las afueras de Phnom Penh, para ser ejecutados junto con sus familias. Impresiona ver estas dos imágenes, tomadas con veintisiete años de diferencia, hablan por sí mismas: misma estancia, mismos instrumentos de tortura...



Gitta Sereny ha hecho uno de los libros más impresionantes sobre la emoción ante el genocidio, *Au fond des ténèbres*, en el que narra sus conversaciones con Franz Stangl, el comandante de los campos de exterminio de Sobibor y Treblinka. Éste, no parece mostrar sensibilidad alguna ante las víctimas, aunque piensa que “de alguna manera, se sintió culpable al darse cuenta de que otras personas lo consideraban así”, mientras que Sereny (1983: 13), “queda atrapada por el horror de su tema.” De hecho considera que Stangl era “víctima de un clima de vida. [...] aunque sus actos sean la encarnación del mal, no existen dos subespecies humanas, la de los monstruos y la de los normales” (1983: 27). Una sensación parecida me invadió: la multitud de fotografías mostradas, que observan al visitante en todo momento, realmente impresiona. “Si el dispositivo de la fotografía contiene en sí mismo esta ambigüedad temporal de lo que todavía es y de lo que ya no es [...] tal ambigüedad se sobredramatiza en el caso del retrato fotográfico de seres desaparecidos” (Richard, 2006: 166). Las víctimas no pueden resumirse en un número, detrás de cada una se esconde una historia singular que, como mínimo, hay que contribuir a hacer visible y, sin procurar fomentar maniqueísmos, trabajar con la *zona gris* que plantea Primo Levi.

He visitado en varias ocasiones la Prisión S-21, probablemente la principal fuente de archivos visuales del régimen de la KD. S-21 significa *Prisión de Seguridad 21* y fue creada con el fin de proteger al Partido Central, Angkar, encargado del gobierno de Kampuchea Democrática, entre 1975 y 1979. Funcionó como centro de interrogatorio, tortura y ejecución; creado en las instalaciones de un antiguo y prestigioso centro educativo, el Instituto Tuol Svay Prey, en Phnom Penh, la capital de Camboya. También se conoció como Tuol Sleng cuyo nombre significa en idioma jémer *colina de los árboles venenosos*. La prisión fue inaugurada poco tiempo después de la caída de Phnom Penh en abril de 1975 y fue diseñada por Kang Kek Ieu, Duch, quien fue su director hasta el 7 de enero de 1979, día en el que huyó del lugar ante la invasión vietnamita de Phnom Penh y la prisión fue clausurada.



Prisión de Seguridad S-21, Phnom Penh. 7 de enero de 1979 © AP

S-21 deriva de los sistemas de seguridad que las guerrillas de los jémeres rojos establecieron en la selva durante la guerra contra Lon Nol entre 1970 y 1975. Una de las figuras que destacó fue el Camarada Duch, al que encargaron en 1971 dirigir la primera prisión de los jémeres rojos: la Oficina M-13,<sup>178</sup> con la misión específica de purgar de infiltrados las filas revolucionarias, especialmente los camboyanos venidos de Vietnam del Norte. Tras la caída de Phnom Penh, en abril de 1975, M-13 se transfirió a la capital. En los primeros meses del régimen, Duch repartió su tiempo entre organizar la prisión y dirigir pequeños centros de detención cercanos a Phnom Penh. También llevó a la nueva prisión a varios de los detenidos que tenía en M-13 para proceder a su ejecución. En los siguientes años, S-21 funcionó como el Centro de Interrogatorio de Seguridad del Estado. Cada sospechoso era arrestado con su familia y después de meses de tortura, en los cuales debía confesar su ‘traición’, era ejecutado. “En el S-21,

Duch exigía una confesión: una nueva historia que borrara la historia. No importaba que esa confesión fuera coherente o absurda. Quien contaba y construía esa nueva historia era un traidor. Hablaba como traidor. Y era condenado por el relato que se le exigía” (Panh, 2013: 81).

La primera vez que el código S-21 apareció en un documento oficial del gobierno de KD fue en junio de 1975. La letra S significa seguridad, que en el idioma jémer es *Santesok* o también *Santebal*. El número 21 se refiere al sector en el que se encontraba, dentro de un área conocida como *Área Mayor del Ejército*, después de la división administrativa de Phnom Penh establecida por los jémeres rojos. La prisión era un centro secreto de reclusión y por ella pasaron más de catorce mil personas entre 1975 y 1979 para ser interrogadas, de las que sólo sobrevivieron siete<sup>179</sup>. Fue preparada para retener prisioneros por un largo período de tiempo. Para evitar fugas, sus edificios se cerraron con cercas electrificadas y alambre de espino, mientras que en los salones y las aulas se establecieron celdas de tortura y las ventanas se cubrieron con barrotes de hierro.

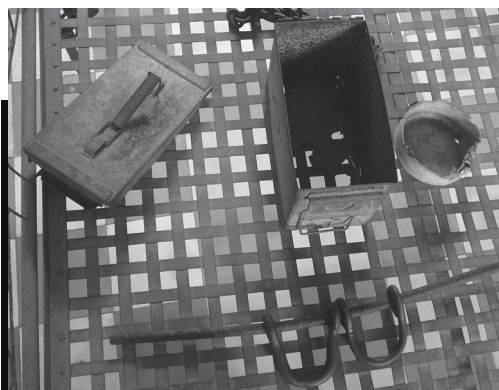


Museo del Genocidio de Tuol Sleng. 2006

En los días siguientes a la toma de Phnom Penh, la policía política centró sus esfuerzos en eliminar agentes de la CIA, militares y colaboradores del depuesto gobierno del general Lon Nol. Pronto, cuando la economía no ofreció buenos resultados, empezaron a buscar responsables entre los mismos miembros del partido acusados de atentar y conspirar contra el Estado. El *Santebal* debía descubrir quiénes eran esos camaradas. S-21 se convirtió entonces en el principal instrumento para resolver conflictos internos del Jémer Rojo. Los archivos muestran que la mayoría de las víctimas lo fueron como consecuencia de la lucha por el poder entre los máximos responsables



del partido. De los mil cuadros comunistas que engrosaban las filas del régimen en 1975, menos de la mitad sobrevivieron a las purgas efectuadas hasta 1979. Las sospechas recaían, también, sistemáticamente sobre los que parecían intelectuales, por razones tan sutiles como usar gafas, hablar un idioma extranjero o tener un título universitario. Los sospechosos eran arrestados con sus familias y llevados a la prisión, al mismo tiempo centro de interrogatorio (y tortura) y tribunal, en el cual Duch era el único juez<sup>180</sup>, quien tenía la última palabra sobre la culpabilidad del prisionero y la sentencia que debía recibir, que era, indefectiblemente, la pena capital<sup>181</sup>, aplicada en la mayoría de los casos en el campo de Choeung Ek.



Museo del Genocidio de Tuol Sleng. Instrumentos de tortura. 2006



Restos óseos en Choeung Ek. 2006

### 3.2.4.2.2 museo del genocidio de tuol sleng

“Bajo el reino de la Camboya democrática de Pol Pot, los deseos del poeta de la Revolución de Octubre aún se cumplían y, si no con la azada, con el hacha, se efectuó la auto mutilación de un cuerpo social de cerca de dos millones de camboyanos. Los asesinos no empleaban armas de fuego. El silencio, sabían, se sumaba al clima de terror. El silencio de los corderos exigía también el de los verdugos. [...] Mientras tanto, Tuol Seng debe ser transformado en museo. El siniestro campo S-21, cuyos carceleros eran adolescentes, permite ver la galería de retratos fotográficos de la multitud de sus víctimas. Allí, contrariamente a los campos de exterminio alemanes, los rostros están presentes, pero los cuerpos han desaparecido” (Virilio, 2001: 82-83).

Después de la invasión vietnamita, la Prisión S-21 atrajo a periodistas, escritores e investigadores, que se encargaron de registrar, analizar y sistematizar todas las evidencias producidas en el recinto carcelario. Los encargados habían conservado un estricto archivo de los prisioneros, incluyendo fotografías de las víctimas al llegar, durante la tortura e incluso después de muertas. Entre 1992 y

1993, la Universidad de Cornell y el Ministerio de Cultura de Camboya, dirigieron la microfilmación de todos los documentos encontrados, que pasaron a la jurisdicción de la prisión reconvertida en el Museo del Genocidio de Tuol Sleng. Por otra parte, Ben Kiernan fue el creador del Programa de Estudios sobre Genocidio en la Universidad de Yale y el promotor de la recopilación en Camboya de documentos que integran las Bases de Datos del Genocidio Camboyano (DC-CAM).

Debido a su carácter altamente secreto, nadie podía acercarse a las instalaciones del lugar, los papeles y todos los documentos no útiles se quemaban cuidadosamente. Los arrestados eran llevados al lugar con los ojos vendados y finalmente, el secreto se garantizaba con la muerte del prisionero. Los altos mandos de los jémeres rojos como Pol Pot, Nuon Chea, Khieu Samphan, Son Sen y Ta Mok, no se referían jamás a la prisión en público y posteriormente negarían cualquier conocimiento sobre la misma.<sup>182</sup> Como señala Chandler (2000), algunos documentos oficiales se refieren a S-21 como el Ministerio o la Oficina. Sin embargo, a pesar de ser una cárcel secreta del régimen, es de las que tiene mayores evidencias documentales, en parte porque la toma vietnamita de Phnom Penh no permitió a sus responsables destruir todos los archivos. Unos doce mil documentos gráficos, entre negativos y fotografías de las víctimas, restos de miles de cadáveres, fosas comunes, más de seis mil biografías de presos, cuatro mil confesiones escritas y otras tantas, incluidas en los doscientos doce rollos de microfilmes, forman parte de los fondos del Museo. No obstante, su señal de identidad más conocida son los documentos fotográficos, expuestos en la actualidad: miles de fotografías en blanco y negro tomadas por el propio Jémer Rojo.



Museo del Genocidio de Tuol Sleng. Retratos de prisioneros. 2006

Uno de los guardias más célebres fue Hun Hey, responsable del registro de los prisioneros, tanto a su ingreso como en el momento de su ejecución. También se encargaba de la seguridad de la

prisión y, por ende, de los demás guardias. Hun Hey ha colaborado abiertamente con la labor de investigación, tanto del DC-CAM, como de periodistas y del Tribunal Internacional, así como en los procesos de reconciliación del país, mostrándose siempre arrepentido, pero a la vez víctima del régimen. El Tribunal Internacional no ha acusado formalmente a ningún guardia de S-21, ya que Duch se hizo responsable de todos los crímenes cometidos en la prisión, lo que no impidió que Hun Hey se convirtiera en uno de los testigos de cargo en el proceso penal.

El encargado directo de los registros fue Suos Thy, que también ha colaborado en las investigaciones posteriores acerca de las rutinas de S-21. Gracias a él podemos conocer el proceso de registro de los prisioneros:

Al llegar a S-21, se les tomaba una fotografía.<sup>183</sup>

Se hacía acopio de la mayor cantidad posible de información personal: nombre, edad, ocupación, lugar de nacimiento, nombre de los padres, cónyuges e hijos. Este registro se hacía sin ninguna presión y el responsable debía copiar todo tal como cada prisionero respondiera. No tenía autorización para golpearle.

Un guardia llevaba al prisionero a la celda y regresaba para darle el número.

Suos Thy pegaba la foto del prisionero en el registro de entrada y se lo pasaba a Duch. Tenía que conocer bien los datos del nuevo prisionero. En caso de un error en la información, él debía pagar por ello.

Se hacían más fotografías durante el proceso de tortura.<sup>184</sup>

Después de destinar al prisionero a la ejecución, debía escribir el dato completo de la misma.

La mitad de los prisioneros que pasaron por la Prisión S-21 fueron fotografiados por Nhem En, quien los retrataba para que su imagen quedara archivada junto con las exhaustivas confesiones que el régimen les arrancaba a base de torturas. Nhem En se ha limitado siempre a declarar que cumplía órdenes y que no tenía responsabilidad en el destino de los reos, de hecho, parecía un producto de la nueva sociedad surgida al amparo del *Año Cero*.<sup>185</sup>

No existe un dato preciso del número total de personas que pasaron por la prisión. Según las cifras que maneja Chandler (2000: 36), el número total de prisioneros fue de 200 en 1975, 1.622 en 1976, 6.300 en 1977 y 5.084 en 1978, lo que aporta una cifra total de 13.206 prisioneros; aunque admite que existen lagunas en los datos. La mayoría de las víctimas fueron camboyanos, no obstante, la población de la prisión incluía otras nacionalidades. Los prisioneros occidentales eran asesinados e incinerados, para borrar cualquier rastro. Chandler también concluye que sólo 238 personas fueron absueltas. Desde febrero de 2009 se sabe que sólo doce personas sobrevivieron, entre ellas el pintor Vann Nath.

El 7 de enero de 1979 las tropas vietnamitas ocuparon la desolada capital de Camboya. El director de S-21 ordenó ejecutar a los prisioneros y huyó del lugar. Dos soldados y periodistas vietnamitas

penetraron en la prisión y filmaron las primeras escenas del horror que encontraron, con cadáveres recientemente asesinados. Las tropas vietnamitas transformaron el lugar en un museo, intentando ordenar los registros documentales que habían encontrado casi intactos en la prisión ante la huída precipitada de sus responsables, para mostrar los crímenes de los jémeres rojos a, la entonces incrédula, opinión internacional. Reproduzco el texto que recibe al visitante del Museo del Genocidio de Tuol Sleng, que aparece en jémer, inglés y francés:

*En el siglo XX Camboya vio como la banda de criminales de Pol Pot cometió el genocidio más odioso de la actualidad, la matanza de la población con una atrocidad incalculable, mucho más cruel que el genocidio cometido por el fascismo de Hitler, más terrible que cualquier otra experiencia que el mundo haya conocido antes. Con estupor delante de nosotros, imaginamos la voz dolorosa de las víctimas maltratadas por los hombres de Pol Pot con palos de bambú o azadones y apuñaladas con armas blancas.*

*Nos parece estar mirando las escenas de horror y pánico. Los rostros heridos de personas fatigadas por el hambre o por los trabajos forzados o torturadas sin misericordia en sus famélicos cuerpos. Murieron sin dar las últimas palabras a sus parientes y amigos. Como si fueran animales dañinos, las víctimas eran golpeadas con palos en sus cabezas o con azadones y apuñalados antes de su último aliento. ¡Cuán amargo final viendo a sus niños queridos, esposas, maridos, hermanos o hermanas atados fuertemente antes de la masacre! Aquel momento en que esperaban por turnos la misma suerte trágica de los demás. El método de matanza que la banda de criminales de Pol Pot hizo con camboyanos inocentes no puede describirse total y claramente con palabras, porque la invención de tales métodos es extrañamente cruel, por lo que es difícil determinar quiénes fueron ellos, pues tenían forma humana, pero sus corazones eran los corazones del demonio, tenían rostros camboyanos, pero sus actividades eran completamente reaccionarias. Quisieron transformar a la gente de Camboya en un grupo de gentes sin razón, ignorantes y que no entendieran nada, que siempre doblaran la cabeza para llevar a cabo las órdenes de la Organización de manera ciega, de la manera en que ellos les habían educado y transformaron a los humildes y nobles jóvenes y adolescentes en ejecutores de una justicia odiosa que los llevó a matar a inocentes, e incluso a sus propios padres, parientes y amigos.*

*Quemaron las plazas de mercado, abolieron el sistema monetario, eliminaron los libros, reglas y principios de la cultura nacional, destruyeron escuelas, hospitales, pagodas y monumentos como fue Angkor Wat, orgullo nacional y memoria del conocimiento, genio e inteligencia de nuestra nación. Intentaron destruir el carácter camboyano y transformar la tierra y las aguas de Camboya en lugares de sangre y lágrimas eliminando toda nuestra cultura, civilización y carácter nacional. Querían destruir toda la sociedad de Camboya y hacer retroceder al país entero hacia la Edad de Piedra.*

Volví a visitar el Museo del Genocidio de Tuol Sleng, realicé numerosas instantáneas de algunas de las seis mil fotos expuestas, intentando dejarme llevar únicamente por el *punctum* y descartando exclusivamente las de víctimas relevantes y conocidas, configurando un primer filtro del material documental. La exposición pública de estos retratos nos hace enfrentar la mirada de aquellos cuyos ojos han visto un horror inevitable. Estas fotografías se refieren a una realidad brutal, cada foto es la huella mecánica de algo que tuvo lugar. Me tomo la licencia de retomar una apreciación de Clair, a propósito de retratos relacionados con el Holocausto: “un dolor secreto invade esos retratos [...] Menos dolor físico que aflicción, angustia moral, turbación interior” (2007: 78). Se trata de sujetos vulnerables convertidos en dramáticos protagonistas de las imágenes en el presente. No obstante, la experiencia traumática como tal se nos escapa, nos supera. “El arte ha domesticado todos los ámbitos del mundo visible e invisible [...] según Rimbaud. Pero no parece haber domesticado el horror” (Clair, 2007: 35).

Podríamos pensar que es inimaginable si no fuera, precisamente, porque vemos las imágenes. En el archivo fotográfico del Museo del Genocidio de Tuol Sleng, existen fotografías de víctimas conocidas y anónimas, de todas las edades y de ambos sexos. En algunos casos las víctimas aparecen acompañadas, bien de otros presos o de familiares directos, como madres con sus hijos en brazos. En otros, el fondo de la imagen proporciona información concreta del espacio donde se realizaron. En algunas imágenes aparece el preso torturado o asesinado en prisión, golpeado o bien identificado con el uniforme de combatiente. A partir de las instantáneas que realicé de las fotos expuestas, escogí ocho de ellas, retratos en primer plano, individuales, descontextualizados, desconocidos, identificados con un número de prisionero, jóvenes y camboyanos. El número de fotografías seleccionado vuelve a estar relacionado con el ajedrez como campo de juego. Si algo caracteriza la situación de los ocho personajes es el lugar que ocupan en el espacio, la imposibilidad de escapar de ese lugar, la sensación de estar condenados a permanecer siempre ahí, exhibiendo su impotencia o su dolor, como un espectáculo al que asistimos desde fuera. Y la mirada...







Víctimas del Jémer Rojo en la Prisión S-21 (1975-79) © The Tuol Sleng Genocide Museum

Después de estudiar a fondo la película *S-21, la machine de mort Khmère*, pensé que trabajar en formato vídeo, no era adecuado en este caso. Teniendo experiencia en el campo de la *performance* y de las instalaciones interactivas, me exigía dar prioridad a la intimidación frente al espectáculo, realizando un severo esfuerzo de contención, por lo que me decidí por el formato de la impresión digital. El formato de la serie es el cuadrado del tablero de ajedrez y cada uno de los escaques que lo componen, campo de juego, de vida y de muerte. El tablero de ajedrez me servía como imagen poderosa: en el microcosmos de la Prisión S-21, las reglas estaban claras, definidas y predeterminadas. El reglamento para los prisioneros era muy estricto y, a su vez, cada guardia de la prisión tenía meridianamente claro que cualquier desviación de su propia conducta podía interpretarse como traición, y como consecuencia, determinar su cambio al rol de prisionero. Cada integrante del macabro juego estaba al corriente de las reglas y, pese a lo predeterminado del resultado final para el prisionero, éste intentaba poner todos sus recursos para intentar ganar, en el juego extremo de la muerte o la vida. El campo de juego estaba servido. A su vez, cada elemento de mi obra se delimita por líneas rojas, color del peligro y de la sangre. La retícula está directamente *sugerida* por la disposición que realizaron los directores vietnamitas del Museo del Genocidio de Tuol Sleng para mostrar las fotografías del archivo de la prisión. La medida de cada pieza está determinada por el hecho de que el espectador pueda relacionarse de forma íntima e individual con cada una de ellas, con la intención de primar el detalle, para tejer con pequeños dibujos cada historia individual.

Hasta que se comenzó a utilizar la fotografía en las artes plásticas, la realidad se plasmaba en *imágenes lentas*, tomando prestada a Juan Gallego (2007: 39-40) la acertada denominación, tanto en pintura, dibujo como escultura, ya que para obtenerlas se necesitaba un tiempo considerable, que aumentaba en función de la precisión que se pretendiera obtener. Con la fotografía se puede empezar a hablar de *imágenes rápidas*, obtenidas de forma mucho más veloz, con un altísimo

grado de precisión y sin rival a la hora de reproducir la realidad. He tomado diferentes documentos analógicos, *imágenes lentas*, de mi archivo y los he traspasado a un formato fotográfico digital. Me interesaba en esta serie la imagen reproducible, sin los atributos de unicidad propios de la pintura: que la imagen final tuviera los atributos de la infinita capacidad de la reproducción técnica, en la época de los genocidios tecnológicos. “[...] Tratándose de obras de arte, lo auténtico poseía un valor absoluto, casi religioso [...] la fotografía o, de manera más general, “la reproducción técnica de la obra de arte”, por un lado ha hecho añicos esta jerarquía, y por otro, redefinido las rígidas fronteras entre original y copia.

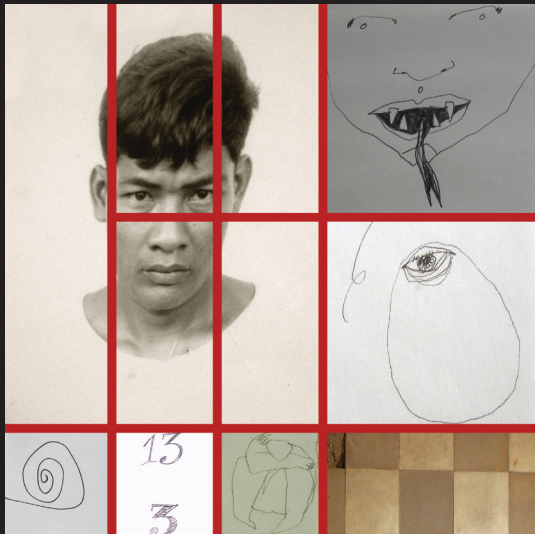
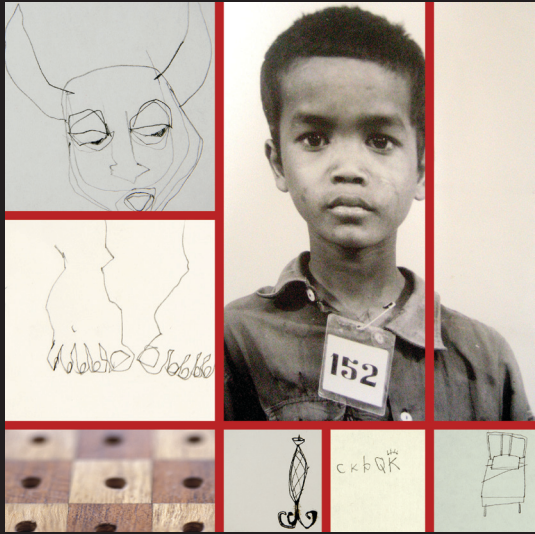
Cada uno de los dibujos de los que se componen las piezas está realizado a línea sobre diferentes papeles, en diferentes épocas y sin vinculación aparente con este trabajo concreto. He utilizado dibujos producidos en los últimos diez años, restos cotidianos, dibujos distraídos y bocetos varios realizados en mis periplos del horror. No puedo dejar de acordarme del pintor Zoran Music: “El dibujo es muy importante, porque la primera reacción ante un acontecimiento, ante un choque, ante algo que me ha impresionado mucho... la primera reacción es el dibujo” (AA.VV., 2008: 53). El material dibujado es de esta manera recreado, reinventado, conformando un pequeño universo personal para cada prisionero, donde pretendo capturar parte de la imagen que cada individuo tiene, en un momento dado, de su propia situación. Construir la historia es un proceso que no se puede desligar de la recuperación de la memoria. El trabajo de memoria es siempre selectivo, se eligen fragmentos y al mismo tiempo, no se conserva aquello que merece el olvido. He pretendido sugerir que si cada víctima que figura en la imagen de archivo pudiera hablar, probablemente construiría su historia a partir de fragmentos.

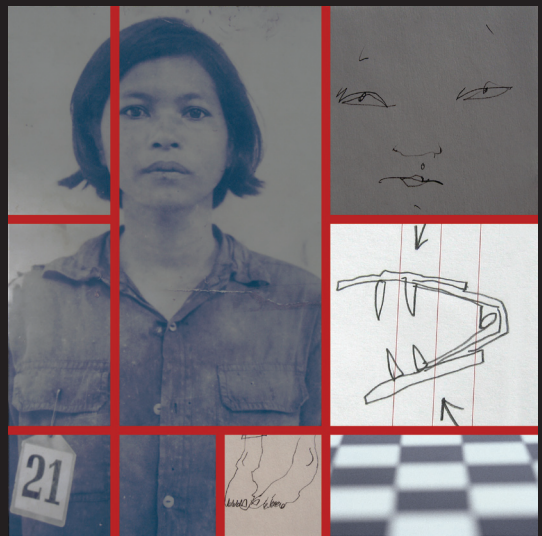
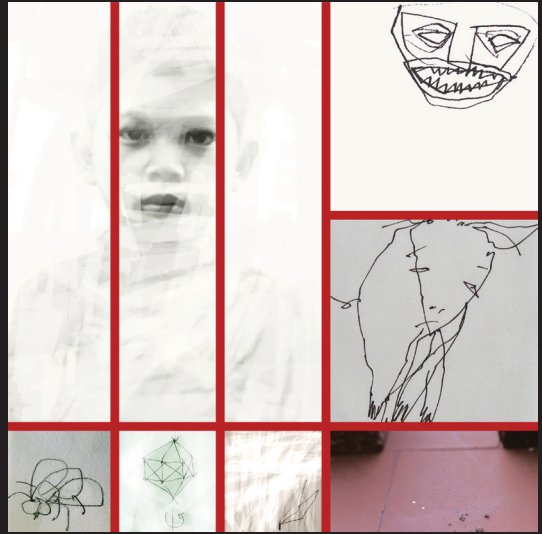
La serie me sirve como herramienta para profundizar en el proyecto mnemónico y hacer así que los matices cobren vida propia. Para empezar a trabajar es necesario elegir un número finito de imágenes de entre la multitud que componen el archivo, “[...] el asalto de las imágenes en masa es tan poderoso que amenaza con destruir la conciencia potencial de los rasgos esenciales” (Kracauer, 1996: 141). En este caso concreto, planteé dos elementos formales diferenciados: primero, las líneas rojas que delimitan cada elemento de la pieza parcelan los retratos fotográficos de los prisioneros, adoptando la plástica de una posible reja situada por encima de la imagen, de forma diferente cada vez; y segundo, los retratos fotográficos de los prisioneros se tratan desde lo concreto a la disolución plástica por medio de pinceladas blancas que van borrando progresivamente la imagen, de modo que sólo los ojos y el número de prisionero aparecen claramente visibles. En la última pieza, la imagen de una joven prisionera, marcada con el número 21, aparece casi radiografiada, a medio camino entre la vida tangible y la desaparición de la imagen. De lo concreto a las imágenes borradas, y más allá, anticipando una poética del no mostrar. No será hasta el año 2009 cuando concluya la serie sobre Camboya y continúe, en un incesante goteo, desarrollando *GENOCIDE PROJECT*.



173







genocide project: S-21





### 3.3 didáctica del genocidio visual

“¿Pedagogía? El arte de ‘aprender a ver abismos allí donde hay lugares comunes’, según la expresión de Karl Kraus. Aprender a ver cada cosa desde la perspectiva del conflicto, de la transformación, de la separación, de la alteración. Es también, en opinión de Bertolt Brecht, el arte de transformar y multiplicar los propios medios para saber algo del mundo y actuar sobre él.”

Georges Didi-Huberman

#### 3.3.1 de la pedagogía crítica a la regenerativa

La Pedagogía Crítica es una corriente fundamental para comprender la pedagogía actual, si no como modelo dominante, sí al menos como paradigma desde el que elaborar una necesaria transformación. Haciendo un poco de historia, rastreamos cómo, desde el plano sociológico, hay dos grandes corrientes que analizan el papel de la educación: el funcionalismo, cuyo autor principal es Émile Durkheim y el marxismo, entre cuyos autores se encuentran Louis Althusser, Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren.

El modelo funcional imperante se convierte, para algunos renovadores pedagógicos, en *pedagogía tóxica*: “Siendo la pedagogía la *ciencia* que se ocupa de la educación y de la enseñanza, y entendiendo como “tóxico” las sustancias venenosas, es decir las sustancias que, introducidas en el cuerpo, nos ocasionan graves trastornos o incluso la muerte, podemos definir la pedagogía tóxica como: un modelo educativo que tiene como objetivos: *a)* que los estudiantes formen su cuerpo de conocimientos a través del conocimiento importado y *b)* sean incapaces de generar conocimiento propio” (Acaso, 2009b: 41). Es decir, este modelo se ha convertido en un arquetipo utilitarista que conlleva la tecnificación del proceso educativo y el auge de *una pedagogía de la repetición* donde los sujetos sumidos en este proceso repiten los conocimientos que les transmiten, sin crítica ni reflexión.

El funcionalismo plantea que las escuelas sean un espacio de socialización, donde se realice un traspaso generacional del conocimiento, preparando al alumnado para su desarrollo social. En consecuencia, se justifica la estratificación social en función de la diferente capacidad intelectual.

Por otro lado, la Pedagogía Crítica, partiendo de la teoría marxista, concibe la escuela como un espacio contradictorio donde se transmite y reproduce la ideología de la clase dominante, al mismo tiempo que los alumnos reelaboran simbólicamente la información transmitida de forma institucional y construyen nuevos lenguajes culturales, lo que les convierte en actores políticos que

pueden desafiar el orden establecido. Bordieu (1986: 103) ilustra la diferencia de planteamiento de forma magistral: “Probablemente es la inercia cultural la que, en términos de ideología escolar, todavía nos hace ver a la educación como una fuerza liberadora (la escuela liberadora) y como un medio de incrementar la movilidad social, aun cuando todo parezca indicar que es, de hecho, uno de los medios más efectivos para perpetuar el patrón social existente; ya que nos proporciona una aparente justificación de las desigualdades sociales, así como un reconocimiento de la herencia cultural, esto es, un reconocimiento de un don *social* que es asumido como *natural*.” Bordieu acuña el término *violencia simbólica*, para sacar a la luz algunas de estas formas de dominación social, por ejemplo el uso del uniforme como representativo de cierto estatus, reforzando la segmentación de las clases sociales a través de la indumentaria.

La Pedagogía Crítica ancla sus bases filosóficas en la Teoría Crítica y en la Escuela de Frankfurt. Ambas reconocen las instituciones, la cultura y el ámbito de lo simbólico en general, como el lugar de producción y reproducción de las relaciones de poder desiguales. Se plantea así la necesidad de mantener una actitud de sospecha ante los significados y valores sociales ofrecidos desde los medios y la cultura de masas o a través de las escuelas, universidades y museos. Por lo tanto, puede afirmarse que la Pedagogía Crítica ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela, al mismo tiempo que añade nuevos avances en la teoría social. No obstante, más que un conjunto homogéneo de ideas, podría hablarse de confluencia de *objetivos*, en el sentido de habilitar a los desposeídos y de luchar contra la desigualdad e injusticia social. En palabras de McLaren (1998: 195): “Hay muchas vertientes diferentes en la pedagogía crítica: la libertaria, la radical y la liberacionista, todas ellas con puntos de divergencia y de coincidencia. [...] las perspectivas radicales ejemplificadas en los trabajos de teóricos como Paulo Freire y Henry Giroux, hacen una distinción importante entre *escolarización* y *educación*. La primera es principalmente un modo de control social; la segunda tiene el potencial de transformar la sociedad, entendiendo al estudiante como un sujeto activo comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad.” Estos autores identifican claramente las limitaciones del modelo educativo imperante<sup>186</sup> y elaboran algunos planteamientos que pueden resultar útiles en el campo en el que nos movemos.

Así, en primer lugar, la pedagogía puede contribuir a la comprensión, la crítica y la emancipación de las condiciones de opresión material y simbólica que sufren las personas en términos de raza, clase o género. En este sentido Freire, en *Pedagogía del oprimido*, sustenta una pedagogía en la que el individuo aprende a cultivarse a través de situaciones de su vida cotidiana, lo que le aporta experiencias útiles para generar ocasiones de aprendizaje. No se trata de una pedagogía para el oprimido, sino que es de él; el sujeto debe construir su realidad a través de las circunstancias que generan el devenir cotidiano. Las narraciones que el individuo construye le permiten reflexionar y analizar el mundo en que vive, no para adaptarse a él, sino para transformarlo. La propuesta de Freire implica dos momentos distintos que aparecen progresivamente: el primero se refiere a tomar

conciencia de la realidad que vive el individuo, como un ser oprimido sujeto a las imposiciones de los opresores; el segundo es la iniciativa de los oprimidos para luchar y liberarse frente a los opresores, es decir, no considera que la situación vivida se limite a la simple toma de conciencia de la realidad, por el contrario, el individuo tiene la necesidad de combatir el contexto que le imponen los opresores.

En segundo lugar, esto puede llevarse a cabo dando voz al alumnado, hasta alcanzar un diálogo crítico y democrático fomentado por el docente. Giroux plantea en *Los profesores como intelectuales* la categoría de intelectual transformativo. El componente central de esta categoría es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental que ayude a las personas a desarrollar una implicación profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales.

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que asuman intereses políticos de naturaleza liberadora, es decir, que traten a los estudiantes como sujetos críticos, convirtiendo en problemático el conocimiento, recurriendo al diálogo crítico y afirmativo, y apoyando la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Esto implica, además, desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en la vida diaria, particularmente en la medida en que se relacionan con la práctica en el aula. Como tal, el punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, sociales, radicales, históricos y sexuales, sin olvidar sus diversos problemas, esperanzas y sueños individuales.

Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad de introducir algunos cambios. En este sentido, dichos intelectuales tienen que pronunciarse contra las injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos, con el conocimiento y valor adecuados para luchar, con el fin de que el escepticismo sea poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores, es una lucha con la que merece la pena comprometerse. Comportarse de otro modo equivaldría a negar a dichos educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de intelectuales transformativos. “Una pedagogía que proporcione a los estudiantes y a otros los conocimientos, las destrezas y los hábitos necesarios para leer la historia de manera que les permita reivindicar sus identidades con el fin de construir formas de vida más democráticas y más justas” (Giroux, 1991: 50).

McLaren da un paso más allá, planteando que la Pedagogía Crítica puede jugar un papel importante a la hora de proporcionar espacios para el diálogo crítico acerca de los eventos históricos, que los medios masivos mayoritariamente evitan discutir en profundidad. Para compartir la carga de la historia es necesario ser reflexivos como ciudadanos, críticamente autorreflexivos sobre el sistema político que nos afecta, así como con sus políticas económicas, domésticas y exteriores, en el contexto de la globalización, lo que él denomina *nuevo imperialismo*. De las consecuencias de la globalización emana una tarea para los actores implicados en la pedagogía: “La presente generación ha sido sacrificada por adelantado debido a la globalización del capital. Esto plantea un dilema mayor para el futuro global. Y pedagógicamente pone un pesado desafío en las manos de los maestros y de los trabajadores culturales y políticos a nivel mundial” (Aguirre, 2003: 10).

Pese a todas sus limitaciones, la Pedagogía Crítica no puede descartarse como referente, dado que invita a reflexionar sobre nuestros propios condicionantes, creencias, límites y prejuicios, no sólo sobre los ajenos. Asimismo, implica tener en cuenta la dimensión institucional del cambio, una transformación de las formas de relación y actuación tanto en el contexto educativo, como en otros.

Lo atractivo del planteamiento no debe ser óbice para plantear los interrogantes, contradicciones y limitaciones que contiene, sobre todo en relación a la complejidad, tanto de los sujetos en sí mismos como de sus relaciones con el poder. Elizabeth Ellsworth (1989: 297-324) planteó algunos de los límites de la Pedagogía Crítica a partir de los problemas que aparecieron entre su alumnado cuando sugirió abordar el tema del racismo en el aula. A partir de su propia experiencia, identificó mitos represores que la subyacían, entre ellos el presupuesto racionalista o la incuestionable autoridad del docente, implicado a su vez en las redes de poder y subyugación. Mientras que la Pedagogía Crítica enuncia todo lo que está mal sin posibilidad de esperanza o transformación, las pedagogías regenerativas huyen del pesimismo y dejan paso a la participación; inciden en lo que podríamos llamar ‘acciones aprovechadoras’, ya que parten siempre de lo que los demás poseen.

Con su libro *Posiciones en la enseñanza* se produce una renovación de los conceptos pedagógicos utilizados en muchos contextos educativos. La más importante es el concepto de direccionalidad pedagógica, que trata de cómo los emisores crean sus mensajes a partir de ideas preconcebidas acerca de quién es su receptor. “Un modo pedagógico de direccionalidad es el lugar en el que la construcción social del conocimiento y del aprendizaje se hace profundamente personal. Es una relación cuyas sutilezas pueden dar forma o deformar vidas, pasiones por aprender y dinámicas sociales mas amplias” (2005: 16). Esta autora, que se apoya en la obra de Shoshana Felman y en la de los psicoanalistas Freud y Lacan, defiende que los procesos inconscientes presentes en el proceso educativo no posibilitan la transmisión y adquisición de información explícita u objetiva, por lo que concluye que *enseñar es imposible*, que lo que se enseña nunca es lo que se aprende. Las relaciones no racionales e inconscientes no pueden soslayarse sin más, por lo que “se podría decir



que enseñar es imposible porque el inconsciente constantemente desbarata las mejores intenciones de las pedagogías” (2005: 64). Asumiendo este planteamiento, se entiende la acción pedagógica como una acción *performativa* y por tanto, como un sistema de representación: se evidencia que el acto de diseñar una actividad pedagógica debe ser entendido más como un tipo de discurso que como una afirmación neutral.

Alejandro Piscitelli, en su libro *El proyecto Facebook y la posuniversidad*, recomienda la descentralización del aprendizaje como base de la renovación de los sistemas de enseñanza, lo que se concreta en una teoría pedagógica conocida como *Edupunk*.<sup>187</sup> Partiendo de sus presupuestos, numerosos profesionales se hacen conscientes de la urgencia de investigar e impulsar la renovación de los formatos educativos. Se aboga por una mayor participación del alumnado en su aprendizaje, mediante las diversas herramientas y fuentes de información disponibles en Internet, “[...] este movimiento viene aliado con las nuevas tecnologías, con las redes sociales, que disuelven las paredes del aula. No hay vuelta atrás. Las redes sociales son estilos de vida” (Piscitelli, 2010). La llegada de las tecnologías al aula se ha visto en muchos casos como una irrupción desestabilizadora, sin embargo, también como una oportunidad en otros, utilizándose ese factor disruptor para plantear nuevos escenarios de aprendizaje. Paralelamente están emergiendo numerosas iniciativas de formación en la red, que ofrecen experiencias de aprendizaje inspiradas por movimientos como el de *Creative Commons* o el de los Recursos Educativos Abiertos. “Se inspira en la cada vez más relevante tendencia del *do it yourself* aplicada al aprendizaje, la que a su vez se alinea con la filosofía de la innovación social, según la cual los individuos y las comunidades son a la vez beneficiarias y motores de sus propios procesos de innovación, en algunos casos implementando soluciones a problemas detectados y en otros casos mejorando procesos o servicios que impactan directamente en el entorno del individuo y de su comunidad. [...] La actitud *edupunk* invita, por tanto, a diseñar experiencias de aprendizaje que estimulen el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes poniendo en valor sus propios intereses como motor del mismo, un modelo en el que el procomún, el código abierto y el conocimiento libre enriquezcan los procesos” (Álvarez, 2013).

En este contexto, la necesidad de esta necesaria revolución educativa se ha ido teórico-practicando, si es que esta palabra puede existir, por María Acaso y el grupo de trabajo Pedagogías Invisibles, enmarcado en el Departamento de Didáctica de la Facultad de Bellas Artes. En numerosas publicaciones han explicitado las bases del cambio que supuso pasar de las pedagogías críticas a las pedagogías regenerativas y del currículum oculto a las pedagogías invisibles. En el libro *rEDUvolution*, Acaso (2013b: 12-17) desgrana una serie de microrrevoluciones necesarias para establecer una pedagogía contemporánea, una transformación real de la educación a través de cinco ejes clave: aceptar que lo que se enseña no es lo que el alumnado aprende, cambiar las dinámicas de poder, habitar el aula, pasar del simulacro a la experiencia y dejar la evaluación para priorizar el aprendizaje.

En la segunda mitad del siglo XX se produce una verdadera eclosión de posibilidades y respuestas del arte a la sociedad, creándose un contexto en el que la Educación Artística se configure como un territorio especializado de investigación, situado en la intersección entre los problemas de las artes visuales y los problemas educativos. Han predominado dos tendencias que han venido marcando los planteamientos actuales, con la dicotomía entre dar mayor peso a la creatividad (autoexpresión creativa) o dárselo a los contenidos propios del arte (convertirse en disciplina).

A partir del modelo educativo imperante, se desarrolla la primera propuesta teórica de la educación artística: la autoexpresión creativa, sobre la base de que el arte es un modo de expresión personal e individual, en el que el alumnado sólo necesita liberar su imaginación para dar forma a sus sentimientos. Por tanto, pueden obviarse los requisitos pedagógicos imprescindibles en el resto de asignaturas, “Resulta paradójico que en este modelo, primer intento de organización formal de la enseñanza de las imágenes, se pretenda la ausencia de modelo curricular” (Acaso, 2009b: 95).

Paralelamente en el tiempo, con el auge del movimiento cientifista, se plantean los primeros intentos de regular las actividades educativas, intentando dar a la educación un sentido empírico mediante la organización del currículum y aparece el término *disciplina* en educación. Se empiezan entonces a jerarquizar las áreas de la enseñanza entre las disciplinas (adecuadas para el desarrollo integral del ser humano) y las asignaturas. Resultaba evidente que la educación artística tendría que ganarse el derecho a ser considerada como tal, o sería eliminada del currículum general. Pero, para que un campo de estudio pasara a considerarse una disciplina, debía cumplir tres requisitos formales: tener unos contenidos reconocibles, la existencia de profesionales que estudiaran dichos contenidos y desarrollar un cuerpo de procedimientos característicos y métodos de trabajo que facilitaran la investigación.

Desde los años sesenta, cuando se estructura el primer currículum planificado para la enseñanza del lenguaje visual, se suceden los modelos en educación artística. La EACD (Educación Artística Como Disciplina) es un planteamiento de enseñanza y aprendizaje, fundamentado en cuatro disciplinas (estética, crítica de arte, historia del arte y creación artística) y cuyos objetivos son la creación, el entendimiento y la apreciación del lenguaje visual y del arte. La aportación más importante es la incorporación del objetivo curricular de análisis, reconociendo como uno de los objetivos básicos de la educación artística el hecho de ‘aprender a ver’.

Como respuesta a las carencias de la EACD, a principios de los años noventa, aparece la idea del currículum multicultural, que es el primero que enlaza con el posmodernismo, pues pretende formar

pensadores críticos con el sistema social y atender a la diversidad cultural en el arte y en la sociedad. Se desarrollan entonces, como antecedentes al posmodernismo, por un lado, el currículum reformista y el currículum reconstructivista y por otro, el modelo de las *Visual Thinking Strategies* (VTS), desde la práctica en el museo. Mientras que el reformista pretende una reforma de la educación artística partiendo de los modelos establecidos, el reconstructivista plantea la necesidad de construir un currículum totalmente nuevo, constituyendo un primer paso hacia un modelo curricular que por primera vez se plantea lo que ocurre fuera del aula. Por su parte, el VTS se ha constituido como el modelo pedagógico más utilizado en museos de todo el mundo.

A partir del 11-S, toman vigencia tres modelos dentro del campo de la educación artística, que asientan sus bases en el seno de la Pedagogía Crítica: la educación artística posmoderna (EAP), la educación artística crítica (EAC) y la educación artística para la cultura visual (EACV).

“La educación artística posmoderna es *mestiza* por lo ecléctico de sus recomendaciones, que nacen de la mezcla de conceptos que configuran nuestra realidad (o hiperrealidad) cotidiana. La educación artística crítica es *incisiva* porque no para de molestar, de cargar, de fastidiar, e intenta, a partir de la molestia, el cargamiento y el fastidio, compensar las asimetrías que nos rodean. La educación artística para la cultura visual es *breatny* evidentemente por Breatny Spears, la reina del pop, la cual encarna todas las virtudes y defectos de un mundo dominado por la cultura visual norteamericana” (Acaso, 2009b: 130). El objetivo principal de la EAP es que el alumnado llegue a deconstruir los mundos visuales posmodernos que le rodean para poder desarrollar un pensamiento propio, es decir, “Cada estudiante debe iniciarse desde un punto de vista diferente y experimentar a su modo los encuentros con las obras de arte y las ideas” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003: 225). En el caso de la EAC, el objetivo es politizar la acción de la educación artística, para llegar a una situación de justicia social a través y por el lenguaje visual.

Voy a centrarme en el tercer modelo, la EACV, por ser la propuesta pedagógica más reciente dentro del panorama internacional y porque, además, nace y se desarrolla en el seno de la educación artística. Se asienta en el planteamiento original de Kerry Freedman (2006: 19): “Es muy improbable que el proceso de aprender a crear arte visual y a responder adecuadamente a sus complejidades, ocurra sin guía. A menos que las personas reciban instrucción, seguramente nunca llegarán más allá de la superficie de las imágenes y de los objetos diseñados que ven cada día.” La necesidad de una guía parece necesaria para todos nosotros, inmersos como estamos en un mundo creado a partir de la cultura visual, la cual “puede definirse como conjunto de representaciones visuales que forman el entramado que dota de significado al mundo en el que viven las personas que pertenecen a una sociedad determinada. Es el conjunto de productos visuales que pueblan nuestra cotidianidad y dan origen a la identidad del individuo contemporáneo” (Acaso, 2007: 18).

Los puntos básicos de la EACV son: la incorporación de la cultura visual como contenido curricular habitual, la conexión de los contenidos del currículum con los procesos de creación de la identidad y trabajar con la rotura de los estereotipos visuales. Optar por este modelo en la práctica educativa implica un cambio sustancial en el planteamiento del docente, al trabajar con contenidos dirigidos a los intereses del alumnado, dado que la Cultura Visual, en el contexto de la Educación Artística, implica básicamente dos cosas: por una parte, la ampliación del campo de fenómenos estudiados, dado que no se circunscriben a las imágenes visuales reconocidas como artísticas sino al conjunto de los acontecimientos visuales presentes en la vida cotidiana del alumnado y, por otro, una reconsideración de los modos de interpretación de todas esas imágenes centrándose en los aspectos que son verdaderamente significativos en la configuración de la identidad personal y grupal de las personas. En este sentido, según Hernández (2010: 162) “de lo que se trata es de explorar un campo de conocimientos mestizo [...] iniciar una historia sobre las historias que se cuentan (y que ellos mismos cuentan) sobre los objetos artísticos y las manifestaciones culturales de tipo visual.”

### 3.3.3 la no enseñanza de las imágenes violentas

En la sociedad actual casi todas las actividades que tienen que ver con la violencia se han espectacularizado, como ya anticipara Debord. Algunas prácticas violentas, tradicionalmente llevadas a cabo bajo el amparo de la intimidad y el anonimato, han pasado a la exhibición impúdica en las redes sociales, convirtiendo a tabletas, portátiles o *smartphones* en agentes del espectáculo. Y, huelga decirlo, es precisamente el alumnado adolescente el primero en explorar y utilizar estos medios tecnológicos para crear y difundir la información, el primero en apropiarse del nuevo uso que se hace de las imágenes, convertidas en mensajes para diseminar y hacer circular. El volumen de la información visual que recibimos es de tal magnitud, que parecería obligado que en la educación se priorizara el hecho de disponer de estrategias que ayuden a analizar y digerir todo ese caudal informativo. En este mundo virtual la capacidad de apropiarse de información, conocimiento y placer es desmesurada, y resulta difícil encontrar los mimbres con los que poder navegar con cierta seguridad.

Uno de los pioneros de la semiótica contemporánea, Peirce, la entiende como “[...] la doctrina de la naturaleza esencial y de las variedades fundamentales de cualquier clase posible de semiosis [...] por semiosis entiendo una acción, una influencia que sea, o suponga, una cooperación de tres sujetos, como, por ejemplo, un signo, su objeto y su interpretante” (Eco, 2000: 45). El concepto de signo está fuertemente ligado al de representación, pues todo signo lo es; sin embargo con el enfoque teórico que hace Peirce se pasa del signo entendido sólo como representación (descriptivo) al signo entendido como constructor de la realidad (performativo). “[...] el signo no solo cumple funciones como la comunicativa, sino que además en su producción se realizan ciertas acciones

en las que cuenta el modo de ser del que los produce. No solo construimos con signos, sino que su producción nos constituye a su vez” (Acaso, 2012: 40).

Siguiendo los estudios de Peirce, podemos contar con tres tipos de semióticas: *sintáctica*, que estudia los signos en relación con otros signos entre sí; *semántica*, que estudia los signos en relación con sus significados y finalmente la *pragmática*, que estudia los signos en relación con el usuario y el contexto. En los años sesenta se traspasan las herramientas de la lingüística a los estudios del campo de la imagen, con Barthes como pionero, trasladando conceptos como connotación y denotación a análisis de la fotografía de prensa y la imagen publicitaria. En esta línea, Eliseo Verón trabajará la semiótica en su dinámica social, donde el sentido se plasma en discursos: desde la noticia escrita a la imagen en movimiento, mostradas por los medios de comunicación.

Desde la educación artística habría que acometer el desafío de aprender a vivir en una sociedad sobresaturada de información, donde la mayoría de ésta es visual, mucha explícitamente violenta y donde, tanto la televisión como Internet se han convertido en los principales agentes educativos. “[...] lo que ocurre en la pantalla (en vez de ser irreal) es realidad para los alumnos. Lejos de ser una vía de escape, aprenden de las películas, de la televisión y de los juegos de ordenador, con los que interactúan de una manera que no se reproduce con otra actividad” (Freedman, 2006: 12). Sin embargo, la tendencia parece encaminada a que en la escuela las imágenes violentas no se enseñen, aunque primen en el ocio, en películas o juegos. El espectáculo de la violencia tiene algo de contagioso, una deriva de la que es muy difícil escapar. En este contexto Michela Marzano (2010: 93) nos previene que: “[...] las fronteras entre ficción y realidad son cada vez más borrosas; hasta el punto de que el espectador pierde la conciencia de lo real, se acostumbra a todo, tanto a la muerte convertida en espectáculo como a la indiferencia que le sirve de cortejo.”

Las imágenes icónicas del ataque al *World Trade Center* del 11-S se han convertido probablemente en las más visionadas y potentes de la historia. En este caso, como en muchos otros, la opinión pública fue dirigida y movilizada desde arriba, con mensajes selectivos y omisiones flagrantes, sustrayéndole la oportunidad de entender el acontecimiento en su verdadera dimensión. Así, entre todos se crea la ilusión de que nunca ha habido una época tan informada sobre sí misma, pese a que cualquier usuario aficionado puede ejercer un control verdaderamente sofisticado sobre las imágenes, utilizando programas informáticos para crear imágenes ficticias o directamente falsas.

La educación artística ha sido, probablemente, el área educativa más influenciada por el 11-S, con su aplastante carga visual y los cambios políticos que implicó, dado que es en la que se trabaja con el lenguaje visual como principal recurso de conocimiento. En ese contexto, el hiperdesarrollo del lenguaje visual sitúa a la educación artística ante cinco cuestiones clave: enseñar a diferenciar entre realidad y representación; incorporar aquellos productos que transmiten el lenguaje visual



como contenido habitual; incorporar los procesos de análisis; entender el análisis y producción de los productos visuales como una actividad relacionada con la creación de conocimiento y reconocer que la educación artística se lleva a cabo en todos los lugares de desarrollo del lenguaje visual, no sólo en contextos educativos.

Ya desde antes de este acontecimiento, la tendencia a interferir en la producción y distribución de imágenes procedentes de conflictos violentos se había ido acrecentando, mostrando las autoridades un claro interés por regular los modos visuales de la participación y las consecuencias de la guerra. La televisión mostró algunas imágenes terribles de la guerra en los Balcanes y en mucha menor medida, por evidentes cuestiones logísticas, de la masacre en Ruanda, siendo difundidas sin vergüenza alguna al mundo entero; mientras que la estética aséptica de juego de ordenador, controlada por el propio ejército, sin sangre ni víctimas, se impuso en la guerra del Golfo. “El problema concierne a los medios de comunicación a un nivel general, a una vida sólo se le puede otorgar valor a condición de que sea percible como vida, pero si hay incorporadas ciertas estructuras evaluadoras puede una vida volverse mínimamente percible” (Butler, 2009: 80). Cadáveres mostrados: a veces, pero ni de los nuestros ni asesinados por nosotros, parece ser la conclusión, por lo que hay que esforzarse en educar para crear esas estructuras interpretadoras y evaluadoras. Fenómenos recurrentes como el periodismo incorporado o la imposición de no enseñar imágenes de cadáveres en las acciones militares, “[...] sobre la base de que tal cosa socavaría el esfuerzo bélico y pondría en peligro a la propia nación” (Butler, 2009: 97), indican la sumisión de los medios al poder político y económico. Limitar cómo o qué vemos es una manera de interpretar por adelantado lo que se va a incluir, o no, en nuestro campo perceptivo.

Podría establecerse una división de los espectadores en dos grupos: pasivos, conformistas, ingenuos e indiferentes (mayoritarios por otra parte) y escépticos e incrédulos ante la versión aportada por los monopolios informativos, que buscan activamente vías alternativas de información. En este contexto, las nuevas plataformas digitales han ido sustituyendo rápidamente a los medios de comunicación tradicionales. Éstos se tienen que enfrentar a las informaciones alternativas que ofrecen las redes sociales en Internet, difíciles de contrastar pero también de controlar. De hecho, como demuestran los recientes acontecimientos en Siria, podemos recibir información sobre el terreno de personas que viven la situación conflictiva, consiguiendo una gran difusión con pocos medios. Muchas de estas imágenes sin control son las que rompen con el contexto que enmarca el acontecimiento y el relato de la guerra, intentando superar una lógica en la que hay que destacar que “la fotografía no es meramente una imagen visual en espera de interpretación: ella misma está interpretando de manera activa, a veces incluso de manera coercitiva” (Butler, 2009: 106).

En cualquier caso, está claro que los acontecimientos duran como noticia el tiempo de un suspiro, las novedades se acumulan y la reflexión tiende a desaparecer, tanto desde los productores como

desde los receptores de la información. Las noticias acerca de conflictos violentos aparecen sólo si existe interés económico o estratégico evidente y en caso de aparecer, duran en *prime time* tan poco tiempo, que hace casi imposible que el espectador medio, no especialmente motivado (enmarcado en el primer grupo), esté realmente informado.

¿Qué papel puede jugar el arte? Se puede acceder a un conocimiento indirecto de los hechos a través del arte, estableciendo una revisión crítica desde el ámbito artístico de los discursos que participan en la construcción de un acontecimiento, violento en este caso. El arte puede actuar a posteriori del acontecimiento, tratando de fomentar conocimiento crítico, en algunos casos más reflexivo y en otros más sensorial, pero en cualquier caso alejado de la tiranía del presente inmediato. De acuerdo a la reflexión de Fernández Polanco sobre lo que puede el arte: "Los artistas que trabajan sobre los media tienden a considerar que *sólo a la contra es el arte posible desde que hay radio y televisión y distribución monopolista de palabras e imágenes. El valor estético de una pieza aparece en relación directa con su capacidad para transformar en otra cosa ese canal, ese código, ese signo o sus componentes*. En este sentido, las imágenes del arte *pueden* al dirigirse a otras imágenes, pueden, diríamos con Didi-Huberman *abrir las, enriquecerlas, darles definición, tiempo...* Pueden *hacernos ver [...]* *tocar lo real* si están empeñados en un arte de la *contra-información* que se base en una crítica de la desinformación que nos rodea" (2007b: 128).

Existen numerosos ejemplos que, desde las artes plásticas, han ayudado a la visualización de los conflictos violentos: desde los cuadros de Brueghel el Viejo, pasando por los grabados de Goya, hasta las numerosas obras del siglo XX, en las que "la guerra se ha convertido en uno de los ingredientes esenciales del retrato general. No la guerra en general, sino la guerra moderna, es decir: la agresión modernizada, objetiva, científica y técnicamente planificada."<sup>188</sup> Pero no sólo desde las artes plásticas, en el libro *Educación contra Auschwitz*, Forges (2006: 249) destaca dos obras maestras del cine y la literatura, con las que ha trabajado de forma activa en la enseñanza: "Las obras de Claude Lanzmann y de Primo Levi son las más poderosas armas del arte y de la inteligencia contra la negación, la canalización, la edulcoración, la futilidad, el tiempo que pasa. Y son precisamente las obras del cineasta y del escritor; presentes, con su tema, en la historia del arte universal, las que hacen su camino, lentamente, profundamente, en muchos espíritus."<sup>189</sup>

Actualmente son muchos los autores que, desde su obra, reflexionan en torno al racismo, la discriminación y la guerra. Cuando estos autores utilizan imágenes explícitas y descarnadas, de acuerdo con Marzano (2010: 14) "Estas imágenes extremas, estos vídeos que hacen un espectáculo de actos de barbarie generan, una nueva forma de barbarie, la de la *indiferencia*."

Atendiendo a todo ello, y desde mi propia experiencia, me he interesado por realizar piezas de arte partiendo de imágenes de archivo, que no contengan violencia explícita o, si la utilizo, trabajada de

manera teatralizada y artificial. Hay que tener cuidado para que el efecto de la ficción no sea el preludio de la realidad-horror, en la que la vida acaba imitando a su propia representación y se puede fomentar un peligroso vínculo entre la crueldad hacia los demás y el olvido de uno mismo como ser humano.

### 3.3.4 aprender de las imágenes violentas

Antes de entrar en materia, querría repasar someramente a partir de qué elementos se lleva a cabo el aprendizaje, lo que implica definir los conceptos de currículum oculto, currículum nulo e ignorancia activa. El principal objetivo del currículum oculto es perpetuar implícitamente un conjunto de conocimientos, que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo, siendo su principal objetivo mantener el actual reparto asimétrico del poder. Referido al campo de lo visual: “La suma de aquellos elementos que transmiten significado a través del lenguaje visual, tanto en la realidad como en sistemas de representación, es lo que me he atrevido a denominar como *currículum oculto visual*” (Acaso, 2009b: 63). El currículum nulo, acuñado dentro del mundo de la educación por Elliot Eisner, se refiere a lo que aprendemos de lo que no nos enseñan. “El currículum nulo se constituye a través de tres tipos de ausencias relacionadas con los tres integrantes del proceso educativo: aquello que el docente obvia, aquello que el estudiante olvida y aquello que las instituciones relegan de su memoria” (Acaso, 2009b: 59). Por último, la ignorancia activa, definida por Ellsworth como aquello que el estudiante, de forma consciente o inconsciente, quiere olvidar, lo que no quiere interpretar y aquello a lo que no quiere dar la bienvenida, reconocido como un posicionamiento activo.

Para tratar de dar sentido y a la vez aprender de las imágenes relacionadas con los conflictos violentos, incluidas las producidas dentro del arte contemporáneo, intentaré bosquejar una serie de puntos sustanciales de cara a desarrollar cualquier tipo de proceso de investigación-acción en este ámbito. Así, dentro del campo de las artes visuales hemos de trabajar en educación artística para: reconocer el arte contemporáneo como una micronarrativa, entender el paso de la contemplación a la comprensión, incorporar el arte contemporáneo como contenido habitual de la educación artística, reconocer que ésta es necesaria para todas las personas y entender el análisis y la producción de productos y experiencias artísticas como actividades relacionadas con la producción de conocimiento crítico.

En función de todo esto, habría que considerar que si no se enseñan las consecuencias de los actos de crueldad, así como el sufrimiento que pueden generar en el otro, no es posible ninguna experiencia interior de compasión. “[...] entendiendo por compasión no la lástima, sino la respuesta a la pregunta que nos dirige el que sufre un daño inferido por el hombre” (Mate, 2008: 31). Tratemos entonces de eliminar lo compasivo de la educación, ese discurso social que se alimenta de buenas intenciones y en el que no

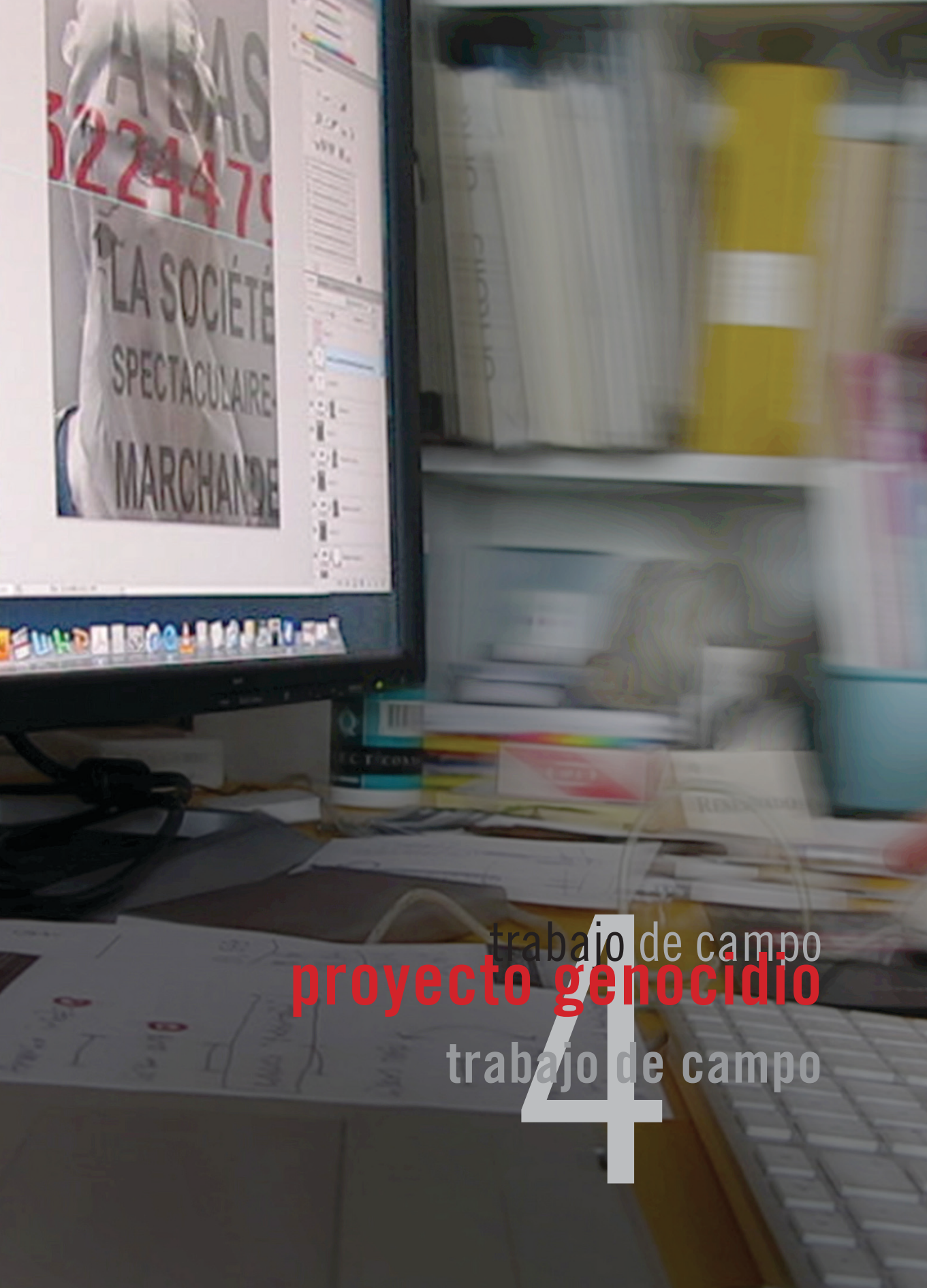
se actúa. “Poco importa que la fuente de la compasión sea el interés o la convicción. Poco importa que uno desee el fin del sufrimiento del otro a causa del miedo de sufrir uno mismo, o por la esperanza de la felicidad universal. Se trata de combatir. [...] El deber de memoria sólo tiene sentido si conduce a la movilización, a la vigilancia y a la resistencia ante el presente y el futuro” (Mate, 2008: 249-250).

Decir que la memoria y la justicia son lo mismo significa tener que decir que olvido e injusticia también lo son. Ahí está el problema fundamental de la filosofía: “[...] el hecho aterrador que cometo, el padecimiento que dejo subsistir, sólo sobreviven, una vez que han ocurrido, dentro de la conciencia humana que los recuerda, y se extinguen cuando la conciencia deja de recordarlos” (Horkheimer, 1976: 198).

Nos encontramos entonces como personas, artistas y educadores, con el deber de la memoria, la obligación de fomentar el conocimiento y el reconocimiento del otro, de la víctima. “(Los supervivientes) [...] quieren que los lectores se conviertan en testigos porque entonces mantendrán viva la conciencia de la injusticia pasada y exigirán que se haga justicia” (Mate, 2008: 169). Donde Reyes Mate dice lectores, bien podría decirse espectadores. Lo que nos dirige al segundo punto: trabajar el pensamiento crítico de forma colaborativa, partiendo de la consideración de que una exposición es una escuela, en la que el artista aprende a comunicarse y el público aprende a hacer conexiones. Aprende el artista y aprende el espectador, lo que deriva en reivindicar el arte y la educación como procesos generadores de conocimiento e inseparables el uno del otro. Se entiende entonces que el aprendizaje constituye un elemento central en una exposición de arte, lo que debe llevar a considerar qué elementos y dispositivos pedagógicos pueden ayudar en esa tarea de aprendizaje mutuo. “Desde un punto de vista pedagógico no hay nada que sacar de un relato de muerte. Pero resulta que podemos sacar sentido de las obras de arte. Incluso de aquellas cuyo tema es la muerte. Informar a los jóvenes del horror que puede existir en el mundo siempre es difícil. Las obras de arte, precisamente, permiten evitar los riesgos del decaimiento y de la fascinación” (Forges, 2006: 5).

Lo que me lleva a considerar al público también, como productor cultural, de acuerdo a María Acaso: “En el debate por los roles de artistas, comisarios, educadores y público, estos últimos son siempre las figuras que se entienden como transmisoras, por lo que resulta urgente entenderlas como productoras, como creadoras, como agentes participantes en la autoría de las obras en un intento por deshacer las jerarquías invisibles.” (Acaso, 2013a: 10).

Así podemos concluir que “[...] hacia dónde va hoy en día la educación artística, atrapada en tres de las realidades del mundo actual: la democratización de la generación de conocimiento, lo que nos obliga a entender la educación como una práctica rizomática; la característica de provisionalidad de todo lo que nos rodea, que nos conduce hacia una educación vagabunda, sin rumbo fijo, otra vez sin raíces; y, para terminar, el posicionamiento crítico que nos lleva a una educación que abandona la inercia y se convierte en algo nuevo” (Acaso, 2011a: 10).



trabajo de campo  
**proyecto genocidio**  
trabajo de campo

4



## 4.1 diagnóstico del problema

En nuestra sociedad, casi todas las actividades que tienen que ver con la violencia participan de *La sociedad del espectáculo*, como pronosticaba Debord. Algunas prácticas violentas referidas al ámbito personal, familiar o escolar, desde la pederastia al *bullying*, se han convertido en exhibiciones públicas al generalizarse la posibilidad de fotografiar, filmar y compartir imágenes a través de los teléfonos móviles. Como ya anticipara Barthes (1982: 169), “[...] la era de la fotografía corresponde a la irrupción de lo privado en lo público; a la creación de un nuevo valor social como es la publicidad de lo privado.” Las fotos de la prisión de Abu Ghraib constituyen un ejemplo de todo este imparable proceso, descubriéndose todo un entramado de torturas, palizas y vejaciones a los prisioneros gracias a las imágenes de los perpetradores compartidas con sus familiares y amistades. Todos podemos recordar los orgullosos *posados* de los soldados norteamericanos ante sus indefensos prisioneros, más preocupados por salir favorecidos en la imagen que por los actos que estaban cometiendo. El ámbito multimedia interactivo permite utilizar los diferentes *interfaces* como medios de comunicación con el objetivo de comunicar, divertir e informar. El control de la información, en teoría, queda a discrección del propio usuario. Tabletas, portátiles o *smartphones* se convierten en agentes del espectáculo. Imágenes inconexas y cruentas se mueven por la red a una velocidad de vértigo, cuanto más violentas, mayor difusión consiguen. La filósofa Michela Marzano (2010: 105) nos previene que “[...] habría que conseguir no confundir el derecho a la información legítima con la *horror-reality*.” Problema que no puede combatirse con censura, sino con responsabilidad y educación.

En este punto de la investigación me encuentro en posición de definir algunos de los problemas sobre los que plantear una acción pedagógica concreta. El primero podía señalarse claramente: el genocidio (o planteado de una forma que parece más acertada: la eliminación de masas) no existe porque no nos lo enseñan. La educación artística se relega metódicamente del sistema educativo, lo que incide directa y negativamente en la formación para aprender a mirar la información visual.<sup>190</sup> El bombardeo continuo de imágenes es tan rápido y de tal intensidad, que obliga a la educación a ser flexible en métodos y contenidos para adaptarse a ello, lo que no suele suceder. Sin embargo, en el ocio se mantienen y se mueven las imágenes violentas, ya sea en películas o en juegos, por lo que podríamos considerar que la información visual fluye, pero casi siempre descontextualizada, inconexa e incompleta. Nos enseñan, o nos permiten *descubrir*, lo que conviene en cada momento. Incluso las imágenes que aparentemente escapan al control de los medios, aportan una sensación de libertad que alimenta el simulacro.

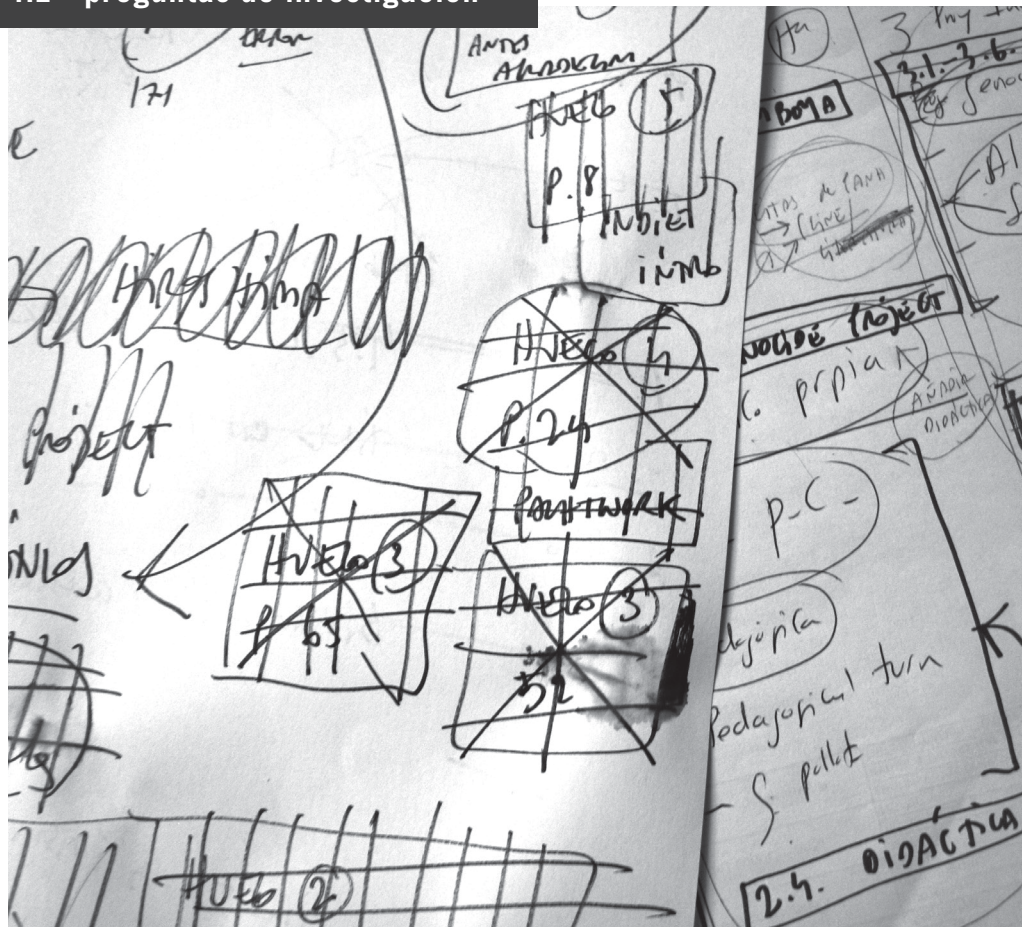
Además, el único genocidio *enseñado*<sup>191</sup> lo es en grado superlativo. El genocidio judío se ha convertido en *el* genocidio, en una especie de acontecimiento único, místico, lo que parece impedir que sea utilizado como clave para otra ocasión. No obstante, Jean Francois Forges (2006: 43), desde su amplia experiencia educativa en relación a la explicación del Holocausto en las aulas, ya nos avisa: “Hay dos peligros de los que hay que proteger a la memoria: negar la masacre y exagerarla.” Y el profesor Yehuda Bauer insiste: “El Holocausto ocurrió en un mundo semejante al nuestro. Las ideas y los procesos que condujeron a él, la comisión de éste y las reacciones que produjo, evidentemente, atañen a toda la Humanidad. El Holocausto es una advertencia sobre la capacidad del hombre de cometer asesinatos a gran escala en nombre de una ideología, a pesar del boato que se da a la civilización.”<sup>192</sup>

Ya he analizado cómo se construyen los acontecimientos de eliminación masiva, a través del estudio de caso del genocidio camboyano, y algunos de los problemas y limitaciones de la representación en relación a los mismos. En este momento de la investigación, pretendo analizar características comunes identificables a las imágenes de los procesos de eliminación, con el objetivo de pasar de la competencia estética a la competencia cívica de estas imágenes: hay que rebuscar y revolver entre las imágenes, repensarlas y utilizarlas “para detectar y neutralizar las lógicas perversas que llevaron a la catástrofe” (Mate, 2013a: 19).

Esas características comunes parecían existir en las imágenes relacionadas con violencia y procesos de eliminación masiva, por tanto era posible seleccionar un corpus de imágenes significativo, con características compartidas, pero con diferencias que remarcaran la variabilidad esperable en cuanto a forma, color y uso de los documentos de archivo. Imágenes que me inquieten, incomoden y afecten y con las que me interese implicarme al trabajar, de forma que sea posible transmitir ese interés, incluyendo algunas de mi creación artística, llevadas a cabo en paralelo a la investigación sobre Camboya; resulta obvio que el trabajo dual como artista-investigador, en mi caso, es indisoluble y retroalimentado.

Trabajar con todas estas imágenes implicaba enfrentarlas a una serie de instrumentos y herramientas de investigación para buscarlas, seleccionarlas e interrogarlas y, posteriormente, mostrarlas utilizando un dispositivo visual en forma de exposición (*GENOCIDE PROJECT*). Los espectadores de esta exposición podrían disfrutar de una experiencia contemplativa, sin embargo este proceso me dirigía instrumentalmente al problema matriz, esencial: comprobar si podía optimizarse la recepción de las imágenes por parte del espectador, si podría servirme de útiles pedagógicos para que su experiencia fuera más potente y enriquecedora. Esto, a su vez, me llevó a investigar qué dispositivos visuales-pedagógicos podían convertir una experiencia visual contemplativa, de imágenes habitualmente no enseñadas, en una experiencia de aprendizaje significativo.

## 4.2 preguntas de investigación



A partir de los problemas expuestos se hacía necesario plantear un proyecto concreto, definido y asumible. Como artista-investigador partía de dos supuestos que me parecían relevantes: por un lado, tener en cuenta mi propia obra plástica sobre procesos de eliminación masiva y, por otro, generar prácticas artísticas participativas. Realizar una buena labor curatorial y plantear un sólido dispositivo artístico visual expositivo, a menudo da como resultado una experiencia intensa de disfrute y conocimiento, como todos recordamos ejemplos en nuestra propias vivencias. No obstante, planteo que si a este dispositivo le sumamos además otros dispositivos pedagógicos, la experiencia en el espectador puede multiplicarse. Siguiendo esta línea argumental, me interesaba trabajar partiendo de un dispositivo visual concreto (la exposición *GENOCIDE PROJECT*), hasta plantear una acción artístico-pedagógica que me permitiera investigar la eficacia de toda una serie de útiles pedagógicos.

## **pregunta de investigación general**

**¿cómo y cuánto aumentan los niveles de aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación masiva si utilizamos la acción combinada de dispositivos expositivos y pedagógicos?**

## **preguntas de investigación secundarias**

¿Cómo se aprende sobre los procesos de eliminación masiva apoyándose en experiencias personales y testimonios?

¿Cómo trabajar el pensamiento crítico de forma colaborativa para aumentar el aprendizaje sobre los procesos de eliminación masiva?

¿Cómo se incrementa el aprendizaje de estos conflictos incorporando al público como productor cultural?

## **hipótesis principal**

**La acción combinada de dispositivos expositivos y pedagógicos aumenta los niveles de aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación masiva.**

## **hipótesis secundarias**

El aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación masiva, aumenta apoyándose en experiencias personales y testimonios.

El aprendizaje significativo sobre estos procesos, aumenta utilizando el pensamiento crítico de forma colaborativa.

El aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación masiva, se incrementa incorporando al público como productor cultural.

## **objetivo general**

**El objetivo de la presente investigación es comprobar cómo y cuánto aumentan los niveles de aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación masiva si utilizamos la acción combinada de dispositivos expositivos y pedagógicos.**

## **objetivos específicos**

Investigar cómo aumenta el aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación masiva, apoyándose en experiencias personales y testimonios.

Comprobar cómo aumenta el aprendizaje significativo utilizando el pensamiento crítico de forma colaborativa.

Constatar cómo se incrementa el aprendizaje significativo incorporando al público como productor cultural.

### 4.3 antecedentes

La eliminación de masas no es un concepto universalmente adoptado, de momento, por lo que las referencias internacionales tanto a proyectos educativos, como a exposiciones y seminarios relativos al tema que nos ocupa, me veo obligado a relacionarlas con el término genocidio.<sup>193</sup>

Intentaré repasar diferentes trabajos e iniciativas que he tenido en cuenta o con los que he trabajado de forma directa, de cara a enfrentar este proyecto de investigación específico. Se trata de una compilación que no pretende ser exhaustiva, dado lo inabarcable de la tarea. Me referiré a diferentes proyectos internacionales educativos relacionados con el genocidio<sup>194</sup>, después haré una referencia a la contribución de la novela gráfica, acercando el tema desde lo visual, antes de revisar tanto exposiciones artísticas sobre genocidio como algunas experiencias que incluyen dispositivos visuales expositivos y pedagógicos.

#### 4.3.1 proyectos educativos internacionales sobre genocidio

Para acometer este tema, ya he comentado que algunos de los centros, memoriales y museos integrados en la *International Coalition of Sites of Conscience*, han constituido una fuente de información primordial, a la vez que me ha procurado entablar relación con el trabajo de diferentes organizaciones y museos en diferentes zonas del mundo. Así, en África se localiza el *Kigali Genocide Memorial Centre* (Ruanda); en Asia, aparte de *The Tuol Sleng Genocide Museum* (Camboya) se encuentran: *Liberation War Museum* (Bangladesh), *Kyoto Museum For World Peace* (Japón) y *Museum of Courage & Resistance* (Filipinas); en Latinoamérica, el *Museo de la Memoria - MUME* (Uruguay), *Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas* (Méjico), *Centro de Memoria, Paz y Reconciliación* (Colombia), *Museo de la Palabra y la Imagen* (El Salvador), *Museo de la Memoria de Rosario* (Argentina), *Museo de la Memoria y los Derechos Humanos* (Chile) y el *Memorial da Resistencia de Sao Paulo* (Brasil). Motivada por el trabajo activo sobre genocidio y violencia política, se estableció en Argentina en 2012, la *Red Latinoamericana para la Prevención del Genocidio y Atrocidades Masivas*, rubricada por dieciocho países latinoamericanos, en lo que constituye la primera coalición de instituciones gubernamentales dedicada a la prevención del genocidio.

En Europa estos centros se dividen entre los Museos y memoriales relacionados con el Holocausto y los relacionados con la guerra de Bosnia. Como ejemplo de los primeros: *Mathausen Memorial* (Austria), *Jüdisches Museum Berlin* (Alemania), *Terezín Memorial* (Chequia), *Center for Studies of Holocaust and Religious Minorities* (Noruega) o los museos de la ciudad de Cracovia, como *Pomorska Street* o *Schindler's Factory* (Polonia). Respecto a los segundos: *Youth Initiative for Human Rights*



(Croacia) y *Research and Documentation Center y Srebrenica-Potocari Memorial Center & Cemetery* (Bosnia - Herzegovina). En nuestro país se encuentran dos Instituciones Públicas relacionadas con el estudio de algunas de las consecuencias de la guerra civil en España: el *Centro de Investigación Por la Paz Gernika Gogoratu* y el *Museu Memorial de l'Exili*.

Aunque algunos de estos museos desarrollan proyectos educativos de forma continuada, los proyectos más activos se encuentran radicados en Estados Unidos, contando con un activo papel de universidades e iniciativas privadas. Los siguientes proyectos están relacionados con la prevención y el estudio del genocidio en general, con un alto interés educativo, aunque éste no sea su único objetivo:

*GENOCIDE PREVENTION PROJECT*. Rutgers Newark College of Arts and Sciences.<sup>195</sup>

El proyecto busca nuevos modos de mirar el desafío global que representa el genocidio, aportando dos importantes novedades respecto a otros proyectos: por un lado, toma en consideración puntos de vista y perspectivas no occidentales y, por otro, crea un foro en el que políticos y académicos, que habitualmente trabajan por separado, puedan dialogar sobre el tema.

*THE SENTINEL PROJECT FOR GENOCIDE PREVENTION*<sup>196</sup>

Es producto de voluntarios que trabajan para identificar comunidades vulnerables a procesos de violencia y/o genocidio y que, además, tratan de estimular estrategias creativas específicas para prevenir amenazas. Radicado en Canadá, se preocupa de conflictos poco conocidos como los acaecidos en Sri Lanka, Myanmar, Colombia o Indonesia. (Antes de viajar a estos destinos, me ha servido como fuente de información actualizada del conflicto.)

*ENOUGH PROJECT. THE PROJECT TO END GENOCIDE AND CRIMES AGAINST HUMANITY*<sup>197</sup>

El proyecto fue concebido por un grupo de políticos y activistas como parte del proyecto del Center for American Progress. Radicado en Washington DC, trabaja con políticos, abogados y ciudadanos afectados, para prevenir y resolver las crisis de genocidio y crímenes contra la Humanidad.

*THE GENOCIDE TEACHING PROJECT*<sup>198</sup>

El Proyecto de la American University Washington College of Law proporciona recursos para impartir clases sobre el concepto legal del genocidio en institutos, avanzar en el conocimiento de los genocidios ocurridos en la Historia y analizar los tipos de comportamiento que conducen a dichos procesos.

*THE CENTER FOR HOLOCAUST AND GENOCIDE STUDIES*<sup>199</sup>

La Universidad de Minnesota posee una biblioteca con enormes recursos y provee de vínculos a páginas web educativas, organiza talleres y presta su experiencia para ayudar a los educadores a enseñar el Holocausto y otros genocidios en el aula.

*INTERNATIONAL ASSOCIATION OF GENOCIDE SCHOLARS*<sup>200</sup>

Asociación global, interdisciplinar e independiente, de investigadores sobre el genocidio que está abierta a personas interesadas de todo el mundo, organizando diferentes conferencias y congresos.

*CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE GENOCIDIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL TRES DE FEBRERO*<sup>201</sup>

Reconocida en el ámbito argentino e internacional como primera institución en América Latina dedicada al estudio, sus investigaciones han sido utilizadas en numerosas universidades de Europa, EE.UU., Brasil, Chile, Ecuador, México y Uruguay, así como en los juicios desarrollados en la Argentina a partir de 2003. En 2011, estas dos últimas instituciones organizaron un encuentro especialmente interesante: la *IX Conferencia Bianual sobre Genocidio: verdad, memoria, justicia y elaboración*, en el que participaron investigadores de todo el mundo y en cuyo comité académico participaron Daniel Feierstein y Gabriel Gatti<sup>202</sup>, con los que he coincidido en otros seminarios. Se pusieron en común diferentes formas de abordar las consecuencias de los genocidios en las sociedades post-conflicto.

En relación a proyectos educativos relacionados con conflictos específicos, existen algunos ejemplos interesantes que trabajan sobre el genocidio, su visibilización y su influencia educativa.

*FUNDACIÓN LUISA HAIRABEDIAN*<sup>203</sup>

Organización argentina sin ánimo de lucro cuyo objetivo original era visibilizar el genocidio armenio y que promueve el ejercicio efectivo de los derechos humanos, la lucha contra la impunidad y la prevención de crímenes contra la Humanidad, a través de acciones judiciales, programas culturales, educativos y académicos. Desde el año 2006 colabora con escuelas secundarias en la elaboración de distintos proyectos educativos, artísticos y culturales. En su trabajo intervienen los distintos sectores de la comunidad educativa, intentando, a través de la educación, luchar por el efectivo cumplimiento de los derechos humanos y fortalecer la conciencia en materia de prevención de genocidios.

*THE GENOCIDE EDUCATION PROJECT*<sup>204</sup>

Es un proyecto estrictamente educativo que, desde Estados Unidos, ayuda a educadores, estudiantes y organizaciones educativas a profundizar sobre el genocidio, poniendo el foco principal en el genocidio armenio.

*CAMBODIAN GENOCIDE PROGRAM (CGP). YALE UNIVERSITY*<sup>205</sup>

Al que ya me he referido de forma pormenorizada en el apartado 1.3 *ESTADO DE LA CUESTIÓN*.

*PROGRAMA DE DIVULGACIÓN SOBRE EL GENOCIDIO EN RUANDA Y LAS NACIONES UNIDAS*<sup>206</sup>

Es un programa informativo y de divulgación pedagógica dirigido por el Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. Trabaja en dos temas principales: prevención del genocidio y apoyo a los supervivientes.

Mención aparte merece este proyecto que combate el racismo, el antisemitismo y los prejuicios raciales a través de programas de educación en todo el mundo. Aunque no se dirige específicamente al genocidio, si intenta inocular antídotos para que éste no se produzca.

No es lugar para pormenorizar en la ingente cantidad de proyectos educativos en relación al Holocausto, sirva la siguiente lista como guía para profundizar sobre el asunto. Uno de los organismos más activos en relación a este tema es el Yad Vashem, el museo dedicado al Holocausto establecido en Jerusalén, con numerosos proyectos educativos, seminarios y material didáctico, enmarcados en *THE INTERNATIONAL SCHOOL FOR HOLOCAUST STUDIES*.<sup>208</sup> Para profundizar en estos proyectos puede consultarse el apartado 7.4 *ENLACES WEB*.

### 4.3.2 novela gráfica

Antes de pasar a las exposiciones, quiero hacer un inciso acerca de la iniciativa de estudiar y acercarse al genocidio a través de la novela gráfica. Más allá de los tebeos y cómics relacionados con la violencia, guerras y hazañas bélicas, existen una serie de propuestas que contribuyen a visualizar los conflictos violentos y los procesos de eliminación de masas, tanto para estudiantes como para el público adulto.

Con el antecedente de *Hadashi no Gen*, de Keiji Nakazawa (1984) que acercaba la experiencia atómica de Hiroshima y el éxito de *Maus*, de Art Spiegelmann (1991), acercando la experiencia del Holocausto y primera novela gráfica en ganar el premio Pulitzer, se han ido editando numerosos trabajos relacionados con diferentes conflictos: *Safe Area Gorazde*, de Joe Sacco (2000) en relación con el conflicto en Bosnia; *Smile Through the Tears*, de Rupert Bazambanza (2004), con Ruanda; *Footnotes in Gaza*, de Joe Sacco (2009), respecto a Palestina; *Quaderni Ucraini*, de Igort (2010), dedicado al exterminio por hambre en Ucrania o *L'Année du lièvre*, de Tian (2011), al que ya me he referido anteriormente, relacionado con el genocidio camboyano. Parece que su eficacia a la hora de acercar los conflictos, ha llevado a Naciones Unidas a plantear, como material educativo, *Tugire Ubumwe*, al que ya me he referido, para dar a conocer el genocidio en Ruanda.

En mi opinión, se trata de un buen formato para acercar el tema de los procesos violentos desde el campo de lo visual, de una herramienta potente que puede ayudar a analizar y digerir todo el caudal informativo visual que recibimos. De hecho, al incorporar aquellos productos que transmiten el lenguaje visual como contenido habitual, fomentamos que la educación artística se lleve a cabo en todos los lugares de desarrollo del lenguaje visual, y no sólo en contextos educativos.



### 4.3.3 exposiciones artísticas sobre violencia y eliminación de masas

Desde que en 1948 cristalizó la definición de genocidio en la Asamblea General de las Naciones Unidas, se han ido produciendo numerosas exposiciones relacionadas con el tema, aunque, según mi criterio, nunca suficientes dada la importancia del mismo y su incidencia social. En los últimos años y coincidiendo con el inicio de mi trabajo artístico en relación a este tema, he asistido como espectador a una serie de exposiciones que han resultado relevantes para acometer este proyecto.

Las cuatro primeras ya las he referido en detalle en el capítulo 3.2.3 *REVISIÓN CRÍTICA DESDE EL ARTE*, dedicado a la construcción del acontecimiento del genocidio camboyano. En 1996 se realizó una importante exposición en el Centro Georges Pompidou de París, *Face a l'Histoire 1933/96*, que se planteó tanto como una revisión de los trabajos artísticos, como un repaso de algunos de los materiales que sirvieron de soporte documental de los conflictos acaecidos entre esos años. Por contra, en la exposición *Photographs from S-21, 1975-1979*, celebrada en el MoMA de Nueva York en 1997, se mostraron una veintena de fotografías en blanco y negro de víctimas del Jémer Rojo, procedentes del archivo del Museo del Genocidio de Tuol Sleng. Pero se omitió toda explicación o recurso educativo, aunque sí se editó un lujoso catálogo. Las imágenes no aparecían explicitadas ni contextualizadas, no se incluía información de las víctimas y, resultaba evidente que no se había trabajado en ningún tipo de dispositivo pedagógico que ayudara a comprender y visibilizar el drama camboyano, más allá del icono. Siguiendo este argumento, según Chéroux (2001: 17) las fotografías de la *Shoah* han servido como pedagogía del horror, aunque debemos ser conscientes de que en torno a las imágenes de los campos de exterminio reina todavía una gran confusión. Se ha mirado excesivamente el icono y no la información que figura en su reverso, aquella que puede contarnos la historia de la imagen.

Dos importantes exposiciones se celebraron en Camboya en la pasada década. *The Legacy of Absence* se realizó en 2000 en la Galería Reyum en Phnom Penh, en la que diez artistas camboyanos enfrentaban la herencia del Jémer Rojo con su trabajo. Su importancia radica en ser la primera exposición en la que se trata abiertamente el genocidio y se plantea la superación del mismo desde el arte. *The Art of Survival*, realizada en 2008 también en Phnom Penh, multiplicaba por cuatro el número de artistas camboyanos y planteaba la percepción de la nueva generación acerca del dramático pasado de su país a los diez años de la muerte de Pol Pot, a partir de los relatos de sus propios familiares. Posteriormente fue exhibida en otras ciudades del mundo.

En la exposición *Stalinfagia. El devorador de imágenes* (2003), realizada en el Centro Andaluz de la Fotografía de Almería, compuesta por más de un centenar de fotografías en blanco y negro de la *David King Collection* de Londres, las imágenes que la forman fueron acogidas como el testimonio



indispensable de una era, ya que ofrecen “[...] una mirada escalofriante sobre un hombre, Joseph Stalin, que manipuló la ciencia de la fotografía para mejorar su propia carrera política y borrar el recuerdo de sus víctimas” (King, 2003: 16).

Una exposición que es necesario comentar también es *Beautiful Suffering: Photography and the Traffic in Pain*, realizada en el Williams College Museum of Art en 2006. La importancia de esta exposición, radica en cuestionar lo que Mieke Bal (2007) plantea como ‘tráfico del dolor’, en sus propias palabras: “Es el problema del sentimentalismo, de una identificación que se apropia del dolor del otro o que, en una era en la que el exceso de representaciones visuales del sufrimiento parece inmunizarnos antes esa confrontación, lo explota para recordar al espectador que puede sentir y lograr que se sienta bien consigo mismo.”

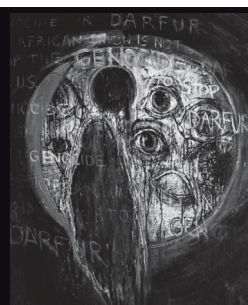


*Crying men* © Sam Taylor Wood, 2002-2004

*Regarding Genocide*, exposición de 2007 sobre el genocidio en el Mizel Museum de Denver, Estados Unidos, mostraba el trabajo de artistas admirados por la fuerza y la resistencia de los supervivientes de genocidio. La exposición intentó iluminar la realidad de un genocidio, con piezas sobre los conflictos de Guatemala, Colombia o Darfur, tratando de motivar a los espectadores y establecer un diálogo con ellos. La obra de Lee Lee ahonda en el genocidio camboyano, interviniendo imágenes de los templos de Angkor invadidos por la selva con salpicaduras de sangre, a modo de savia. Los artistas sonoros, Evan Brown y Sasha Gorelik, plantearon un impactante proyecto sonoro *site specific* en el silo abandonado de un misil balístico intercontinental.



*The Dead Weight of Complacency* © Brown y Gorelik, 2007



*Genocide in Darfur* © Meiselman, 2009

*Art Cries Out*<sup>209</sup>, creada en 2007, es una web formada y sufragada por un pequeño grupo de artistas que protestan desde el arte, fundamentalmente contra la violencia política, en sus propias palabras: “An Online Protest-Art Exhibition.” En 2009 se realizó una exposición sobre el genocidio en Darfur en la que se incluían desde piezas de Leonard Meiselman hasta dibujos de niños desplazados por la guerra y recopilados por Human Rights Watch. Desde esa fecha se colabora intensamente con otras webs (www.savedarfur.org), para acabar con la violencia en la zona.

También en 2007 se realizó la *Exposición 1*, en la nicaraguense Galería Códice. En ella el artista Habacuc incluyó un perro escuálido atado a una pared por un trozo de cuerda hasta que, supuestamente, murió de inanición. La obra continúa ‘activada’ porque no se conoce el desenlace real, lo que no ha impedido que el artista reciba numerosas amenazas de muerte y llamadas en internet para boicotear su presencia en exposiciones. Sin embargo, la obra estaba basada en un suceso real, que implicaba la muerte de una persona que no suscitó reacción airada alguna.



*Eres lo que lees* © Habacuc, 2007



*Matanza de civiles en Sarajevo...* © Simeón Saiz Ruiz, 1998

En *J' est un je*, exposición de Simeón Saiz Ruiz, en Toledo (2008), sus cuadros parten de imágenes explícitamente violentas de la guerra en los Balcanes, dirigiendo la atención a la recepción del espectador en la violencia presentada. Resulta interesante comparar las imágenes de las dos exposiciones anteriores a la luz de las diferentes reacciones que ambas suscitaron. De acuerdo a Jorge Carrión: “La sociedad contemporánea ha desarrollado una gran capacidad para condenar la obra de arte polémica al tiempo que ha ido anestesiando su indignación por lo real.”<sup>210</sup>

Atom Egoyan presentó su proyecto *Remains to Be Seen* en 2009, en la sala Lennox Contemporary de Toronto, Canadá. Producido con el apoyo del Instituto Internacional para el Genocidio y Estudios de Derechos Humanos en Toronto, el espectáculo multimedia trataba de despertar la conciencia del público. Se preparó una espectacular puesta en escena, que implicaba a numerosos artistas norteamericanos. Al contrario que en la anterior, en *Heroes of Our Time: Rwandan Courage & Survival*, exposición realizada en 2009 en el London School Of Economics And Political Science, con mucha

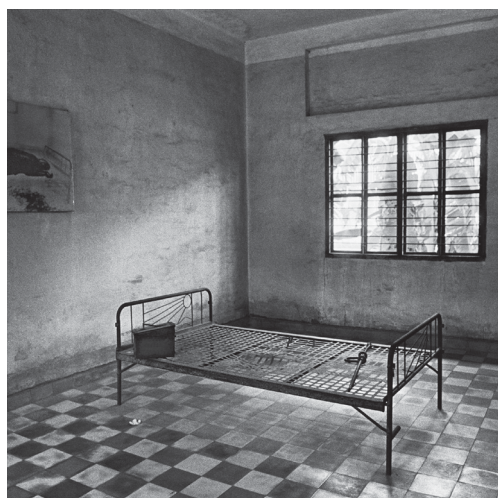
menos espectacularidad cuatro supervivientes ruandeses narraban sus propias historias de horror en un film. Además la exposición se componía de numerosas fotografías sobre el genocidio de 1994.

En la muestra itinerante de Simon Norfolk, *Genocidio, paisaje, memoria*, exhibida entre 2008 y 2012 en diferentes lugares (desde el Museo de Arte Contemporáneo Gas Natural Fenosa, de A Coruña al Centro Andaluz de la Fotografía de Almería), “las fotografías que se presentan en esta exposición corresponden a varios trabajos que Simon Norfolk ha venido produciendo desde el tristemente célebre 11 de septiembre. Fruto de aquel acontecimiento y sus consecuencias (hegemonía bélica de EE.UU., las guerras de Afganistán e Irak, etc.) surge una reflexión en torno a los conceptos de imperio, historia y memoria. Según la formulación de Norfolk, todo imperio en su momento de decadencia y desmoronamiento, deja detrás de sí las huellas de su esplendor, ahora convertidas en históricas ruinas. De la atenta mirada a toda esta arqueología se pueden sacar conclusiones válidas para la construcción de la memoria histórica” (Junta de Andalucía, 2012). Sus imágenes presentan las ruinas petrificadas de conflictos recientes, desde Bosnia a Líbano, y escenarios de genocidios como Auschwitz o Camboya. Norfolk parece encontrar la belleza en una cierta forma de miseria, en la ausencia de la figura humana o la deliberada construcción de escenarios que surgen de un aparente desorden.

*Desaparecidos (memoria y objetos)*, exposición de Gervasio Sánchez montada en el MUSAC en 2011, recorre muchos de los países y lugares de la memoria que yo mismo he recorrido: Tuol Sleng, la ESMA, Villa Grimaldi, Guatemala, Perú, Bosnia... En ella se enfrenta al drama de la ‘desaparición’, documentando fosas comunes, lugares de guerra y represión, exhumaciones, identificaciones y entregas de restos a familiares. Podemos confrontar miradas y tiempos en las obras de ambos, al igual que ocurre con Norfolk.

No conozco a Norfolk ni a Sánchez, me han precedido o hemos coincidido en tiempos y lugares tomando imágenes de las consecuencias de los mismos conflictos, miradas diferentes que inscriben su trabajo como antecedente al mío propio. En las tres imágenes se pueden apreciar algunas diferencias, así, a diferencia de Norfolk en mi trabajo ‘paisajístico’ siempre se inscribe la imagen de la víctima como referente principal y, por contra, mi intención no es documental o periodística, ni planteo una crónica o un relato.

Asimismo, la impresionante obra de Teresa Margolles, *Muro Baleado*, expuesta en el Kunsthalle Friedricianum de Kassel en 2011, es una instalación que presenta un muro agujereado a balazos en un enfrentamiento entre narcotraficantes. Partiendo de un material directamente tomado de la realidad, investigó durante diez años en depósitos forenses; sus obras indican, sin embargo, que su fuerza creativa nace del dolor y la compasión más que de la ira o la venganza. Todo su discurso artístico gira en torno a la violencia y la pérdida. Descubrí este muro un año después de regresar de ‘retratar’ lo propio en territorio libanés.



Phnom Srei, Camboya © Norfolk  
*Tuol Sleng*, Phnom Penh © Sánchez

*Muro Baleado* © Margolles  
*Green Line 4* © EGB

Aernut Mik expuso en el CA2M de Móstoles su obra *Raw Footage*, con imágenes de guerra de los Balcanes, y establece un sugerente planteamiento al moverse entre la ficción y el documental. En sus propias palabras: “No es documental pero, al tiempo, es un documental comentado; se podría decir que está invertido, pues está hecho con un material con el que se suelen formar los recuerdos, pero en sentido contrario, porque hace que busques algo en el contenido que dista mucho de su naturaleza documental.”<sup>211</sup>



A todas estas exposiciones hay que sumar las exhibiciones que, de forma habitual, realizan los más de ciento ochenta y cinco Museos, Memoriales y Centros de la Memoria, integrados en la *International Coalition of Sites of Conscience*.

En 2013, coincidiendo con mi exposición *GENOCIDE PROJECT* en diferentes espacios vinculados a la recuperación de la memoria (Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti de Buenos Aires, Museo de la Memoria de Rosario, Argentina y Museo de la Memoria [MUME] de Montevideo, Uruguay), se han realizado interesantes exposiciones que han ido retroalimentando mi forma de plantear las muestras futuras.

Una interesante exposición en la New Gund Gallery, de Gambier, Ohio, intentaba explorar el papel de la propaganda en el acto genocida a través de las obras de Ori Gersht y Alfredo Jaar, entre otros. Así como la excepcional muestra, tanto por el tema tratado como por su ubicación geográfica, realizada en Kampala, Uganda, a propósito del genocidio en Darfur. No es habitual trabajar en conflictos abiertamente contemporáneos, menos todavía si es de países vecinos y todavía más inusual, si se ubica en África. *Artists Respond to Genocide* se montó en el Ukrainian Institute of Modern Art in Chicago (UIMA), en la que se recreaba la matanza deliberada de millones de ucranianos por parte del régimen soviético en tiempos de Stalin, en el 80 aniversario del suceso.

*Post/Después del Genocidio*, montada en el Espacio para las Artes Visuales Yantra, de Guatemala, pretendía analizar el presente, tomando como marco histórico la post-guerra y el post-genocidio. Brand, artista y curadora suiza-guatemalteca, explica el título: “Asumimos que en Guatemala hubo genocidio, hubo guerra, y que mucho de los achaques de la violencia actual son consecuencia de eso. La idea de la muestra es establecer un ejercicio de diálogo que no se polarice inmediatamente, para analizar el presente” (Escalón, 2013). El objetivo más importante de la exposición era dialogar y atreverse a discutir sobre cuestiones sociales y políticas en un país con un presente tan convulso y violento como Guatemala.

*Las flores del mal* © Inés Verdugo, 2013





*L'art en guerre*, imponente exposición montada primero en el Museo de Arte Moderno de París y más tarde en el Guggenheim de Bilbao, evocaba tanto la resistencia como la complicidad de los intelectuales y creadores ante el nazismo. Se reunieron más de cuatrocientas obras (pinturas, esculturas, dibujos, fotografías, objetos, cartas, carteles y piezas audiovisuales) sobre dicho período.

Y sobre todo el importante e impactante proyecto, por el número de personas implicadas y la repercusión mediática alcanzada, *One Million Bones*<sup>212</sup>, en la que arte y activismo confluyeron en la creación de una fosa común compuesta por más de un millón de huesos humanos hechos a mano, y expuesta en el National Mall de Washington D.C. Es destacable la incorporación del público como productor cultural. La instalación funcionó como un sitio colaborativo de conciencia para honrar a víctimas y supervivientes, así como una provocación visual para actuar contra los conflictos en curso.

Por último, la muestra *Diagramas* (CGAC, 2013) de Ricardo Basbaum, resulta especialmente interesante para introducir el tema de las exposiciones de arte llevadas a cabo junto con un dispositivo pedagógico diseñado para acompañarlas. En la misma, el artista brasileño expone diagramas, mezcla de imagen y palabra, en la búsqueda de sintetizar arte y educación. “Si percibimos lo pedagógico a partir de la práctica artística, comprenderemos que en mi trabajo utilice esas herramientas en el sentido de buscar una tecnología, trabajar modos de encuentro y construir estrategias colectivas de contacto directo con el público.”<sup>213</sup> A partir del concepto de *Linha orgânica* de Lygia Clark, que hacía referencia al encuentro de lo diverso y de cómo, a partir de ahí, crece un lugar propio, Basbaum construye una narrativa acerca de cómo esa *Linha* se transforma en membrana logrando ese encuentro: el contacto del espectador con la obra, aunque finalmente no es ni espectador ni obra, sino un espacio relacional donde manejar lo que se produce en ese encuentro.



#### 4.3.4 exposiciones con dispositivos pedagógicos

Retomando el antecedente de las Misiones Pedagógicas, al que ya me he referido, creadas a comienzos de la II República Española con el objetivo de acercar la cultura a todas las zonas rurales, resulta relevante el planteamiento del *Museo Circulante*, con el que se acercó al pueblo la obra de los genios de la pintura, por medio de copias de cuadros del Museo del Prado y de grabados de la Real Academia de San Fernando. Mi propia experiencia artística utilizando la idea del *museo portátil*, a través de contenedores de mercancías mostrados en ciudades y pueblos pequeños, influyó en mi práctica de trabajo dirigida a fomentar el conocimiento y estimular la conciencia del espectador.<sup>214</sup> Un ejemplo es la intervención en el espacio público *Espectadores*, realizada en 2003 en Belmonte de Tajo, y donde se trataba el tema de la inmigración irregular, a nivel informativo, visual y experiencial. Cada espectador tenía que entrar obligatoriamente solo, se cerraba la puerta tras él y se abría cuando él mismo lo pedía, ya que le era imposible salir por sus propios medios. Una serie de experiencias y testimonios acompañaban a la actividad artística.



*Espectadores* © MdM, 2003

Resulta difícil destacar exposiciones de arte llevadas a cabo junto con un dispositivo pedagógico diseñado para acompañarlas, por lo que tengo que referirme a experiencias parciales que, no obstante, me han ayudado a definir mi propia propuesta: desde la inclusión de las víctimas o testimonios de las mismas, hasta el uso de cine, vídeo y fotografía, mostrando 'lugares' y localizaciones reales, acompañando a cualquier otra manifestación artística. Se generaliza el intento de empatizar con las víctimas de los procesos eliminacionistas incorporando, en algún caso, el discurso del poder político aunque no el de los verdugos o ejecutores.



En el 2005, en el museo Yad Vashem, se planteó el seminario *The Genocide in Rwanda - Have we learned anything from the Holocaust?* En él participaron una veintena de supervivientes tutsis del genocidio ruandés, a la vez que se mostraban diferentes películas de ficción relacionadas con el propio genocidio. El hecho de plantearlo en el Museo del Holocausto por excelencia, con toda la carga de significado que implica, no me ha facilitado dilucidar la influencia de los dispositivos visuales entre sí, aunque sí aprender de la extensa experiencia del museo en este campo.



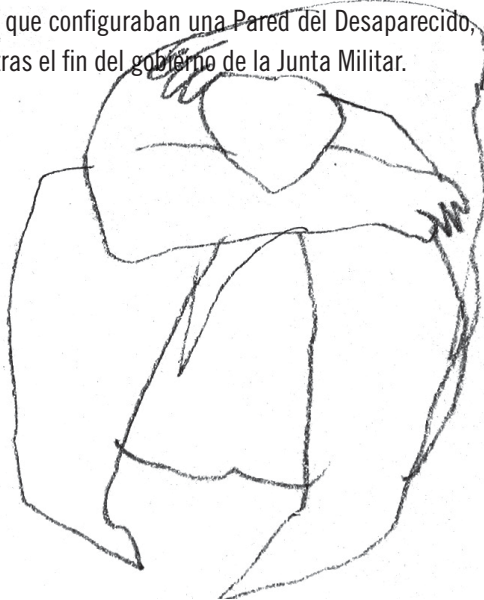
Hall of names, Yad Vashem

*Embroideries by women of Savane Rutongo*, realizada en 2011 en el African Art Museum, constaba de veinte bordados exquisitos creados por una cooperativa de mujeres hutus y tutsis que trabajan juntas para sobrevivir después del genocidio de 1994. Un dispositivo en forma de seminario, auspiciado por la Sociedad de Misiones Africanas, sobre la vida contemporánea en Ruanda completaba la exposición, de tal modo que pudiera verse, de forma normalizada, que mujeres de ambas comunidades, antes enfrentadas, sacaban adelante un proyecto común y de paso, contribuir a estimular la responsabilidad y la conciencia para mirar al 'otro', de forma normalizada.

*The Center for the Study of Genocide and Human Rights* lanzó en 2011 un curso de prevención del genocidio para estudiantes y una exposición: *New Class Asks the Question: Can Genocide Be Prevented?*, junto a una serie de conferencias, incluídas las de responsables de Naciones Unidas. La idea era que los participantes tuvieran tanto el punto de vista de las víctimas, a través de las imágenes, como el del discurso del poder político en relación con los conflictos de eliminación masiva.

*Genocide Awareness Month* fue un simposio internacional en 2012, realizado en el Rutgers Newark College of Arts and Sciences, cuya actividad se ha repetido en diferentes museos relacionados con la memoria, como el Holocaust Museum de Houston o el Florida Holocaust Museum, en el que una serie de exposiciones conviven con un seminario en el que se desarrolla un análisis del Holocausto.

Ya me he referido al proyecto *Jamia Holds Memorial to the Victims of 2002 Gujarat Genocide* (2012), en el que Jamia Millia Islamia y Ciudadanos para la Justicia y la Paz organizaron conjuntamente una serie de programas sobre el conflicto interreligioso en la región india de Gujarat. Los programas incluían una exposición retrospectiva de fotografía y un dispositivo pedagógico en forma de conversaciones con supervivientes alrededor de imágenes y retratos que configuraban una Pared del Desaparecido, a imagen y semejanza de las realizadas en Argentina tras el fin del gobierno de la Junta Militar.



Investigar en Bellas Artes implica compartir aspectos de investigación con otros campos de las humanidades, sea lingüística, psicología, historia, pedagogía o sociología, siempre que se parta de que el objeto de estudio sea el arte. Steiner advierte que nos encontramos ante una imitación humanística de lo científico; con su pretensión de rigor teórico y de conocimiento acumulativo, las humanidades, tal como se practican habitualmente en la universidad, luchan obsesivamente por imitar las aspiraciones de un conocimiento científico y verificable. Sin entrar en obsesiones, parece que en la investigación didáctica existe una vinculación directa con el carácter científico de la materia que se enseña, es decir, si la didáctica de las ciencias constituye una actividad científica, cuando se trata del arte, “[...] parece surgir una cierta contradicción entre el carácter emocional, creativo y subjetivo de los procesos artísticos y la necesaria objetividad, contrastabilidad y demostrabilidad de una investigación educativa” (Marín Viadel, 2011: 213).

En mi caso, la tarea fundamental consiste en acomodar mi interés investigador, como *artistic researcher* empeñado en la construcción de la historia, con el desarrollo de un proyecto artístico didáctico, contrastable y que aporte resultados concretos. Y ello poniendo mi trabajo artístico en el mismo centro de la investigación, no buscando sólo el reconocimiento académico<sup>215</sup> sino intentando que mis propias piezas artísticas (gestadas en su mayoría durante el propio proceso investigador y utilizando imágenes de archivo recopiladas en el mismo), produzcan conocimiento, sirvan para producir pensamiento crítico emancipado.

En la investigación en humanidades se ha planteado tradicionalmente la existencia de una dicotomía metodológica: por un lado, la perspectiva cualitativa, que pone el énfasis en el lenguaje, la interpretación de los hechos y la toma del punto de vista del sujeto; por otro, la perspectiva cuantitativa, que hace hincapié en la formalización de teorías, la explicación, la contrastación empírica y la medición objetiva de los fenómenos. “Ambas difieren tanto en la estrategia seguida en la recogida de información como en su análisis” (Cea D’Ancona, 2001: 45). Desde las técnicas de investigación, la dicotomía se plantea igual de radical entre encuesta, experimentación y datos estadísticos por una parte y observación participante, historias de vida y entrevistas abiertas, por otra. La metodología cualitativa tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno, buscando un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. No se trata de probar o medir en qué grado determinada cualidad se encuentra en un acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible; en consecuencia, la investigación cualitativa emplea las palabras como datos para describir la conducta y la experiencia. En investigaciones cualitativas se debe hablar de entendimiento en profundidad en lugar de exactitud, para lo que tiene que desarrollarse un proceso interactivo continuo, marcado por el desarrollo de la investigación. De hecho, la investigación



cualitativa no es una tarea que se asocie a un determinado momento del desarrollo del proceso investigador sino que, más bien, es el fruto de todo el trabajo de investigación.

En palabras del investigador social Millán Arroyo (2009: 197): “La polémica entre estas dos perspectivas estuvo viva en el pasado, en diversos momentos, aunque en la actualidad nos encontramos en un momento de relativa superación y convergencia de posturas. El antiguo debate ha ido desencadenando un consenso entre investigadores acerca de la complementariedad de ambas, habida cuenta del reconocimiento de las limitaciones que adolecen cada una, así como de sus respectivas y diferentes potencialidades, también, de la necesidad de triangular, articular y amplificar lo más posible el conocimiento de la realidad que se aborda.” En la actualidad, existe un amplio consenso en reconocer que, siempre que sea posible, un proyecto adecuado de investigación debería ser metodológicamente mixto, incorporando técnicas cualitativas y cuantitativas. La mayoría de los autores optan por una postura de integración que, siguiendo el análisis de Bericat (1998), tendría tres estrategias fundamentales. La primera opta por utilizar diferentes metodologías procedentes de diversas tradiciones teóricas de manera combinada, de tal forma que un método se integra en el otro. La segunda estrategia es la triangulación, a través de la cual se obtiene una visión más completa de la realidad a estudiar, si se analiza mediante dos enfoques simultáneos, de modo que si cada método recoge una parcela de la realidad, con la utilización de ambos se tendrá una visión más completa. La tercera estrategia es la de complementación, según la cual cada enfoque aporta un elemento diferente de la realidad. En todo caso, lo que aún no se ha resuelto convenientemente, ni se ha consensuado, es la forma en la que ambas perspectivas se deben articular para complementarse adecuadamente, más allá de prejuicios e inercias adquiridas.

En el caso que nos ocupa, sin profundizar en cuestiones obvias y polémicas metodológicas conocidas, trato de considerar todo lo dicho a la hora de plantear una investigación vinculada a la Educación Artística, entendiendo que como investigador debo proveer de dispositivos para la generación de conocimiento emancipado.

En primer lugar, es importante remarcar que mi investigación comienza a partir de un problema concreto, no por la elección de una determinada metodología. Por lo tanto, partiendo de que en la pregunta de investigación general planteo **cuánto y cómo** (aumentan los niveles de aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación masiva si utilizamos la acción combinada de dispositivos expositivos y pedagógicos), lo que obviamente implica utilizar técnicas cuantitativas y cualitativas, la elección se decanta, en consecuencia, por una metodología mixta.

En segundo lugar, el arte se constituye en la herramienta central de la investigación, ya que ésta se basa en imágenes, en su mayoría artísticas y elegidas, y algunas realizadas, por el artista-investigador. La tarea curatorial se hace efectiva reuniendo esta serie de materiales visuales e intentando

generar un discurso abierto, crítico y sugerente. En este caso, el propio artista se expone junto a su obra y trata de convertirse en un dinamizador del cambio social a través, en este caso, de generar experiencias de aprendizaje. Considero además importante convertir al espectador en productor cultural, implicándole en el propio proceso creativo. Una idea metodológica básica es aproximar los usos profesionales de la creación artística a los criterios y herramientas de la investigación en humanidades, de modo que no sólo se complementen sino que se consideren equivalentes los logros obtenidos. En el ámbito de las artes visuales, unos investigadores canadienses han desarrollado una metodología denominada *A/R/T/ography* cuyas tres primera letras corresponden en inglés, a las iniciales de artista (*Artist*), investigador (*Researcher*) y profesor (*Teacher*), y componen a la vez la palabra arte (*ART*). Propugnan combinar en un mismo proceso metodológico las experiencias personales y profesionales de aquellas personas que son artistas, docentes e investigadores.<sup>216</sup> No obstante hay que tener en cuenta algunas de las desventajas, enunciadas por Eisner, y que pueden ir en contra de la investigación cuando se introduce el arte como herramienta: la ambigüedad, la inseguridad que produce la novedad y las dificultades de publicar en los sistemas tradicionales.

En tercer lugar, esta investigación debe acometerse como investigación-acción, ya que se propone mejorar la acción (mediante su cambio) y aprender (a partir de las consecuencias de dicho cambio). “Es el más indicado cuando el investigador no sólo quiere conocer una determinada realidad, o un problema específico de un grupo, sino que desea también resolverlo” (Martínez, 2006: 136). A la vez es participativa, las personas trabajan y lo hacen en grupo por la mejora de sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral de ciclos de planificación, acción, observación, reflexión. Y, por último, es un proceso sistemático de aprendizaje orientado a la práctica. Además, hay que destacar que el análisis de datos en el proceso de investigación es simultáneo a tareas como la recogida de datos o la elaboración de informes, lo que exige que el investigador tome decisiones sobre qué dato registrar y en qué momento; esto confirma la importancia de llevar cuadernos de campo durante el proceso de investigación, lo que supone la inclusión de juicios, opiniones, sospechas, reflexiones y otros datos cualitativos que podrían resultar relevantes.

En cómo se concreta todo lo expuesto hasta ahora me centraré en las siguientes páginas. En mi caso, dentro de la investigación-acción me enfrento a dos dispositivos artísticos visuales: una exposición y un laboratorio-exposición.

Para la exposición, la elección de las imágenes con las que trabajar, requiere una metodología artística curatorial, a partir de la cual elegir un corpus visual que pueda utilizarse en el resto de la investigación. Además, como el primer dispositivo, la exposición *GENOCIDE PROJECT*, debía realizarse en un lugar público, con una gran afluencia potencial de espectadores y durante un período prolongado de tiempo, parecía deseable emprender un análisis conjunto e interactivo desde perspectivas cualitativas y cuantitativas. Para esto diseñé una entrevista estructurada y cerrada, es

decir, un cuestionario para auto-cumplimentar por los espectadores durante y/o después de visitar la exposición. Las preguntas del cuestionario se diseñaron a partir de la información cualitativa recogida con las entrevistas abiertas, en un claro ejemplo de complementareidad y aprovechando las sinergias de las fases de la investigación.

Comparto el planteamiento de que la educación necesita ser pensada desde otras posiciones, intentando no perpetuar los esquemas de dominación: como generadora de actos estéticos, productora de extrañeza y generadora de conciencia crítica y situaciones de disenso.<sup>217</sup> Es necesario poner nombre a los conflictos y la educación puede servir para ese propósito, a través de la creación de espacios en los que se planteen los problemas de la visibilidad, además de cuestionar los marcos de significación habituales. En este sentido, la introducción del inconsciente<sup>218</sup> incorpora lo no visible de forma primordial frente a la pedagogía tradicional, lo que nos lleva a considerar la importancia de trabajar las pedagogías invisibles, entendidas como “el conjunto infinito e incontrolable de microdiscursos que suceden y/o que no suceden a la vez en un acto pedagógico, que acontecen en un segundo plano (latente e inconsciente) dirigidos hacia un destinatario ideal y que transforman el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico en cuestión” (Acaso, 2012: 105). Lo que pone de relieve la importancia de considerar, más allá del contenido específico de la acción educativa, toda la información que se transmite a los participantes, entender este análisis desde una perspectiva semiótica e intentar que se convierta en un hábito transformador.

Trabajar las pedagogías invisibles puede llevarse a cabo a través del método DAT (detectar, analizar y transformar). El primer paso realiza una descripción del propio acto pedagógico, intentando detectar todos los elementos que intervienen en el proceso y reflexionando sobre aquellos en los que no se ha reparado. En el segundo, se analiza el significado y se hace una revisión crítica de los elementos que se ha detectado que configuran el discurso, para lo que se debe tener en cuenta la violencia simbólica, el currículum oculto, el *lapsus*, la direccionalidad y la performatividad. Transformar significa hacer algo respecto a lo ya detectado y analizado, lo que implica plantear un plan de actuación, para lo que es necesario contar con los participantes en la acción pedagógica.

En el segundo dispositivo, el laboratorio-exposición, la idea era utilizar otra vez el cuestionario auto-cumplimentado, de cara a comparar los resultados cuantitativos con los obtenidos en la acción anterior, y toda una serie de herramientas cualitativas: entrevistas en profundidad, observación participante, grupos de discusión y el uso de un Protocolo de Análisis de imágenes, estableciendo las condiciones para una experiencia total de aprendizaje: “[...] se puede *enseñar lo que se ignora* si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia” (Rancière, 2003: 12). Como participante y espectador activo de la exposición, asumo la premisa de que “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las

personas implicadas” (Rodríguez Gómez, 1996: 72). La investigación cualitativa es plural y ofrece multitud de criterios a lo largo de todo el proceso de investigación. El uso de dos o las tres técnicas simultáneamente: observación, entrevista y participación, puede considerarse triangulación. A la extensa variedad de información cualitativa recogida, se le suman imágenes realizadas por los propios participantes: partimos del arte como herramienta artística y volvemos a ella, intentando situar al acto creativo en una posición central, estableciendo una especie de *círculo de la potencia*, parafraseando a Rancière.<sup>219</sup>

## 4.5 diseño general del proyecto

### 4.5.1 técnicas y herramientas de investigación

He planteado tres fases en el diseño de la investigación, en las que se ha tratado de aprovechar las sinergias de cada una de ellas y de las técnicas entre sí: selección de imágenes (y diseño de herramientas de investigación), dispositivo visual I: exposición y dispositivo visual II: laboratorio-exposición. A lo largo de todo el proceso investigador he utilizado herramientas cualitativas y cuantitativas y, como ya he anticipado, técnicas propias de investigación del arte contemporáneo, tales como la creación de varios cuadernos de campo, la cartografía crítica, el comisariado y la videocreación.

#### a selección de imágenes (y diseño de herramientas de investigación)

En una primera fase se procedió a seleccionar imágenes que se utilizarían en el resto de la investigación, aplicando para ello diferentes herramientas cualitativas. En primer lugar, opté por una metodología artística de comisariado o curatorial, por la que elegí una serie de imágenes relacionadas con la violencia o eliminación masiva, siguiendo dos criterios: aquellas que me parecieron relevantes (a nivel cognitivo y emocional) e imágenes que pudiera exhibir, lo que implicaba que, o bien eran realizadas por mí o con permiso para mostrarlas. Enseñé las imágenes y entrevisté a un grupo de trabajo, [E-1], para que realizaran una selección final en un proceso de elección y descarte.<sup>220</sup>

En segundo lugar, una vez seleccionada la muestra de imágenes, realicé una entrevista en profundidad, abierta y semiestructurada, [E-2], con la que pretendía recabar las opiniones de los entrevistados y profundizar sobre estas imágenes. Para conseguir extraer la máxima información, en un tema tan delicado y sensible como el que se trata, intenté desarrollar un diálogo lo más natural posible: “La

entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial o entrevista semiestructurada, complementada, posiblemente, con algunas otras técnicas. La gran relevancia, las posibilidades y la significación del diálogo, como método de conocimiento de los seres humanos, estriba, sobre todo, en la naturaleza y calidad del proceso en que se apoya” (Martínez, 2006: 136). Las preguntas se elaboraron para recoger información de forma abierta e inductiva, teniendo en cuenta lo que la persona entrevistada piensa, siente y sus reacciones espontáneas, es decir, no se esperan sólo opiniones, sino que la carga emocional impregne todo el proceso. Todo ello se traduce en una información cualitativa muy útil y provechosa para lograr un adecuado diseño del cuestionario previsto en la siguiente fase.

## dispositivo visual I: exposición

### b

En una segunda fase, se planteó la realización de una acción artístico-pedagógica, estableciendo un dispositivo visual en forma de exposición, en un museo, con las imágenes seleccionadas en la primera fase y la aplicación de un cuestionario [C], de forma anónima, a una muestra de los espectadores de dicha exhibición. Según la definición de Cea D’Ancona (2001: 254): “El cuestionario consiste en un listado de preguntas estandarizadas. Su formulación es idéntica para cada encuestado.” Este cuestionario utilizado para la recogida de información, se diseñó para poder cuantificar y universalizar la información y estandarizar el procedimiento y poder establecer un plan de análisis de los datos extraídos de su aplicación, para conseguir comparar esta información con la recabada en la segunda acción artístico-pedagógica, en forma de seminario-laboratorio. La definición y el diseño de esta herramienta cuantitativa se realizó a partir de la información extraída en la fase anterior, a través de la información cualitativa recogida mediante las entrevistas [E-1] y [E-2].

Un cuestionario no sólo debe permitir una correcta plasmación de la información buscada, sino que también tiene que ser diseñado de tal forma que facilite al máximo las posibilidades de un tratamiento cuantitativo de los datos recogidos. Es decir, hay dos aspectos que se deben tener en cuenta: por un lado, el cuestionario es el punto de encuentro, en la relación de comunicación, entre el entrevistador y el entrevistado. De ahí la importancia de que el cuestionario posibilite una corriente de comunicación, fácil y exacta, que no dé lugar a errores de interpretación y permita cubrir todos los objetivos. Por otra parte, el cuestionario es un formulario, es decir, un impreso en el que se registran datos e información, por lo que en su elaboración se definen ya los códigos de tabulación y el formato, de manera que la labor del procesado de datos resulte simple.

## dispositivo visual II: laboratorio – exposición

### C

En la tercera fase se desarrolló una acción artístico-pedagógica en forma de laboratorio-exposición, donde se implementaron toda una serie de técnicas de análisis cualitativas, tales como: la observación



participante, grupos de discusión y, sobre todo, el uso de un Protocolo de Análisis de Imágenes sobre Procesos de Eliminación Masiva [PA], diseñado para esta acción pedagógica. Recorro a las palabras de Griselda Pollock (2010: 229) en relación al trabajo emprendido en el *Museo Feminista Virtual*, en relación a que esta acción artístico-pedagógica “se debe comprender como un lugar de investigación en el que se ensamblan una serie de imágenes-texto que debemos descifrar como si fuéramos arqueólogos intentando romper el código de una civilización perdida.”

En la pléyade de datos extraídos a partir de esta metodología mixta, predomina la visión cualitativa: imágenes seleccionadas, entrevistas cortas de selección, entrevistas en profundidad, aportaciones de los participantes y de los grupos de discusión, mediante vídeos, fotos, extractos verbales y dibujos, imágenes o textos realizados por ellos mismos. No obstante, en este estudio surgió la necesidad de complementar lo cualitativo con los datos cuantitativos, utilizando de forma adicional un cuestionario que facilitara la recogida de datos a los numerosos espectadores potenciales y contrastar empíricamente estos con los obtenidos de su aplicación entre los participantes en el laboratorio-exposición. En consecuencia, en esta misma acción pedagógica se enmarcó la aplicación de dos herramientas cuantitativas: el mismo cuestionario [C] que en la segunda fase y un cuestionario de evaluación [CE] del propio laboratorio-exposición. Los datos cuantitativos fueron grabados en una hoja de cálculo y, posteriormente, explotados estadísticamente utilizando un software especializado en tratamiento de datos de encuesta, realizando una tabulación general y posteriormente otros análisis adicionales.

A los datos recogidos en las fases precedentes les apliqué un análisis por categorías, para sistematizar los datos recogidos, establecer los realmente necesarios para la investigación y ordenar bien la información, pues como ya he comentado en investigación-acción el análisis de datos se produce en todas las fases del proceso. Es necesario reducir la información en unidades manejables, aplicando procesos de categorización y codificación a los resultados obtenidos, justificado por la naturaleza verbal de los datos, la dificultad de la reproducción y su difícil manejo. El siguiente paso es el despliegue o disposición de datos, lo que supone la presentación de la información de forma espacial con la intención de extraer conclusiones y/o emprender otras acciones, es un proceso de ordenación y transformación de la información cualitativa bruta para hacerla comprensible y operativa. Después se extrajeron las conclusiones, proceso que supone establecer relaciones entre los elementos diferenciados en el proceso analítico para ofrecer un resultado estructurado y significativo. Por último, se procedió a la literalización de los resultados, intentando transmitir todo el proceso de investigación de manera ordenada, legible y sugerente para hacer efectiva su divulgación. A partir de ahí, se pueden abrir varias vías de interés de cara a investigaciones futuras.

## 4.5.2 muestra

Para proceder a la selección de las imágenes, se pasó la entrevista abierta [E-1] a una muestra no aleatoria de 16 personas, con las siguientes características: todos los participantes tenían su domicilio en Madrid, por razones logísticas; el rango de edad se repartió entre los 25 y los 56 años (6 personas entre 40 y 56 años y el resto entre 25 y 39); se entrevistó a igual número de mujeres y hombres (8 mujeres y 8 hombres) y, por último, se intentaron balancear y equilibrar las variables de estudios (5 bachilleres, 8 licenciados y 3 doctores), profesión (entre 7 no ocupados y 9 ocupados) e ideología política (3 derecha, 4 centro, 5 izquierda y 4 NS/NC). Se utilizó como criterio de inclusión el que se tratara de personas con un mínimo interés en arte contemporáneo y, como criterio de exclusión, que no participaran artistas profesionales, psicólogos, sociólogos ni investigadores de mercado.

**tabla 1. perfil sociodemográfico de la muestra [E-1]**

Sujeto	Nombre	Domicilio	Sexo	Edad	Estudios	Profesión	Ideología
1	AMM	Madrid	M	46	Bachiller	Bibliotecaria	Derecha
2	MCA	Madrid	M	40	Licenciada	Abogada	Centro
3	LCC	Madrid	H	47	Licenciado	Abogado	Ns/nc
4	CCQ	Madrid	M	50	Doctor	Psicóloga	Izquierda
5	CRR	Madrid	H	34	Bachiller	Informático	Derecha
6	JHB	Madrid	H	35	Bachiller	Informático	Izquierda
7	JCR	Madrid	H	25	Licenciado	Ingeniero	Centro
8	JFL	Madrid	H	25	Licenciado	Becario	Izquierda
9	SBB	Madrid	M	29	Licenciada	Estudiante	Ns/nc
10	JAG	Madrid	H	32	Doctor	Investigador	Centro
11	ARI	Madrid	M	26	Licenciada	Estudiante	Izquierda
12	RHB	Madrid	M	31	Doctor	Profesora	Izquierda
13	GCP	Madrid	H	34	Licenciado	Informático	Ns/nc
14	DLG	Madrid	H	28	Licenciado	Estudiante	Centro
15	CGP	Madrid	M	56	Bachiller	Auxiliar adm.	Derecha
16	ARG	Madrid	M	48	Bachiller	Administrativa	Ns/nc

Una vez definidas las imágenes con las que habría de trabajar en el resto de la investigación, pasé a delimitar la muestra a la que le aplicaría una entrevista en profundidad [E-2], abierta y semiestructurada, con el objeto de desarrollar un cuestionario en la siguiente fase de la investigación. La muestra, que se conformó con 12 individuos, mantuvo las características de la entrevista anterior: homogeneidad de domicilio (Madrid o alrededores); parecido rango de edad (7 sujetos entre 27 y 43 años y el resto entre 47 y 62); reparto equitativo de la variable sexo (6 mujeres y 6 hombres); se balanceó la variable estudios (1 elemental, 4 bachilleres, 4 licenciados y 3 posgrado), aunque resultó

más difícil hacerlo con la ideología política (1 anarquista, 4 izquierda y 7 NS/NC). A este respecto, los únicos que claramente se definieron fueron los que se consideraban de izquierda, mientras que más de la mitad optaron por no contestar. Respecto a la profesión, primaron los ocupados (8) frente a los no ocupados (4). La diferencia más sustancial respecto a la muestra de [E-1] consistía en la procedencia, tomada en consideración como variable que podía aportar información significativa. Si en la primera entrevista podía producirse un sesgo indeseado a la hora de seleccionar imágenes, a juicio del investigador, en esta segunda quizás podía proporcionar información más matizada y útil. En este caso, la mitad de los entrevistados eran de nacionalidad española y la nacionalidad de la otra mitad se repartía de la siguiente forma: dos camboyanos, dos libaneses, un argentino y un estadounidense. La procedencia estaba especialmente buscada en función del propio origen de algunas de las imágenes de archivo que se les mostrarían: Camboya (imágenes 6,10 y 14), Líbano (imágenes 21 y 22) y dos imágenes asimilables, aunque no directamente relacionadas, a los desaparecidos en Argentina (imágenes 8 y 12). De los entrevistados de nacionalidad española, se escogieron dos sensibilizados con estos conflictos, conociendo su ideología política, bien informados y cultos, y otros cuatro dentro del promedio, normales, no muy interesados en política, no especialmente seguidores de temas de actualidad en los medios y conociendo su ideología política. Entre los entrevistados de otra nacionalidad, cuatro de ellos se eligieron, además de por su procedencia: dos libaneses y un argentino, en función de su sensibilización con estos conflictos, conociendo su ideología política, bien informados y cultos. Los sujetos camboyanos resultaron difíciles de localizar<sup>221</sup> y entrevistar, por lo que estas variables no fueron controladas. Por último, se utilizaron los mismos criterios de inclusión y exclusión que en la entrevista anterior.

**tabla 2. perfil sociodemográfico de la muestra [E-2]**

Sujeto	Nombre	Domicilio	Origen	Sexo	Edad	Estudios	Profesión	Ideología
1	MSB	Madrid	España	M	43	Licenciada	Técnico	Izquierda
2	NVC	Madrid	España	M	48	Bachiller	Administrativo	Izquierda
3	PMM	Madrid	España	H	57	Bachiller	Fotógrafo arquitectura	Izquierda
4	ABD	Madrid	EEUU	H	27	Posgrado	Profesor inglés	Ns/nc
5	JMP	Madrid	España	H	47	Bachiller	Técnico	Ns/nc
6	AIBS	Madrid	España	M	31	Licenciada	Técnico informático	Ns/nc
7	ADVM	Madrid	España	M	62	Posgrado	Profesora dibujo	Ns/nc
8	MKT	Madrid	Libano	H	42	Licenciado	Ingeniero / piloto	Izquierda
9	MD	Madrid	Camboya	H	47	Licenciado	Asistente de compras	Ns/nc
10	ML	Paracuellos	Argentina	H	43	Elemental	Publicidad	Ns/nc
11	LHS	Madrid	Libano	M	30	Posgrado	Cineasta	Anarquista
12	RY	Paracuellos	Camboya	M	34	Bachiller	Profesora	Ns/nc

En el DISPOSITIVO I se empleó el cuestionario [C], auto-cumplimentado por los espectadores durante y/o después de visitar la exposición *GENOCIDE PROJECT*. El universo estuvo compuesto por los espectadores de esta exposición en el Centro de Arte Alcobendas. Dado que la exposición se mantuvo abierta durante 28 días, la entrada era libre y gratuita, y según estimaciones del propio Centro de Arte, la media de espectadores diarios fue de 15, lo que establece un universo aproximado de 420 personas, de las cuales rellenaron el cuestionario una muestra de 135 personas. Se entiende que la muestra es suficientemente representativa del universo 'público visitante', si bien, por su tamaño, el margen de error aleatorio sería algo elevado (+/-6,9%) asumiendo un nivel de confianza de +/-95,5%. Bajo el supuesto de que las personas que rellenan el cuestionario son representativas del público que se interesa y acude a ver la exposición, cabe inferir que el perfil de los entrevistados es extrapolable al del universo o colectivo más amplio. Los cuestionarios se encontraban en la entrada de la exposición y los vigilantes de la sala se encargaron de incentivar que se rellenase y de proveer del material necesario para hacerlo. De los perfiles sociodemográficos de la muestra en relación a las respuestas, daré cuenta en el apartado 5.1 *RESULTADOS*.

En el desarrollo del laboratorio-exposición, el universo potencial consistió en los propios residentes del Colegio Mayor Argentino, donde se realizó el evento, el personal vinculado a la UCM y público en general, dado que el acceso era libre y gratuito. De hecho, dada la ubicación del centro, en pleno paraninfo de la UCM y la publicidad desplegada, se esperaba que el mayor porcentaje de participantes acudiera desde las diferentes facultades e instancias universitarias y, por descontado, entre los residentes argentinos del Colegio Mayor. Las expectativas respecto a la procedencia de los participantes no se cumplieron, de hecho no apareció ningún residente del Colegio Mayor y el porcentaje de personal vinculado de alguna manera a la UCM no llegó a la mitad: sólo siete de los dieciseis participantes procedían de la misma.

Parecía absolutamente necesario que la muestra fuera reducida, para optimizar y profundizar en el trabajo pedagógico a realizar, por lo que se estimó en un mínimo de 12 personas y un máximo de 20. Finalmente pasaron por el seminario veinticuatro personas, de las cuales ocho lo hicieron a modo de oyentes pasivos, y por tanto, no se las tuvo en cuenta a nivel analítico. La muestra final se compuso de 16 participantes, que acudieron las tres jornadas y participaron de forma activa y comprometida en todas las actividades propuestas. Predominaron las mujeres sobre los varones, las personas con estudios universitarios y los empleados. La edad se repartió a partes iguales entre los que tenían menos o más de 48 años.

## a

## selección de imágenes y diseño de cuestionario

## etapas

Selección de las imágenes que se van a mostrar en ambas fases de la investigación.

Pre-selección previa, con una metodología de comisariado, en la que elegí una serie de 24 imágenes relacionadas con la violencia o eliminación masiva, siguiendo dos criterios: aquellas que me parecieran relevantes (a nivel cognitivo y emocional) e imágenes que pudiera exhibir, lo que implicaba que, o bien habían sido realizadas por mí o tenía permiso para mostrarlas.

Selección final de las imágenes, entrevistando a un grupo de trabajo de 16 personas, [E-1]

Establecer las preguntas, plantear un guión estructurado y definir la muestra, para realizar una entrevista abierta en profundidad [E-2]

Extraer información cualitativa para diseñar un cuestionario [C]

## ficha técnica

**Técnica de análisis**

Metodología de Comisariado: selección previa de las imágenes por parte del investigador

[E-1] Entrevista abierta individual, de 5 minutos de duración aproximada.

[E-2] Entrevista abierta en profundidad, de 30 minutos de duración aproximada

**Muestra**

En [E-1]: 16 personas

En [E-2]: 12 personas diferentes que en la entrevista [E-1].

Característica general común: personas con un mínimo de interés en Arte Contemporáneo

Exclusiones de participación: artistas profesionales, psicólogos, sociólogos e investigadores de mercado

Perfil socio-demográfico:

Domicilio: Madrid

Sexo: 50% mujeres y 50% hombres

Edad: 25 - 65 años

Estudios: superiores, medios y elementales

Ideología política: izquierda, derecha, NS/NC

Procedencia: [E-1] (100% españoles) y [E-2] (50% extranjeros: camboyanos, libaneses y extranjeros de otra nacionalidad y 50% españoles)

**Ubicación**

Madrid

**Fecha**

[E-1] marzo - abril 2011 y [E-2] mayo - julio 2011



## dispositivo visual I: exposición

b

## etapas

Definir el cuestionario [C], a partir de la información cualitativa extraída en la fase anterior  
 Realizar una exposición con las imágenes seleccionadas, en la que se intenta que el mayor número posible de espectadores cumplimenten el cuestionario

## ficha técnica

**Técnica de análisis:** entrevista estructurada y cerrada, mediante cuestionario auto-cumplimentado por los espectadores durante y/o después de visitar la exposición. El tiempo estimado necesario para rellenar el cuestionario oscilaba entre 3 y 5 minutos

**Muestra:** 135 personas (de un universo aproximado de 420 espectadores)

**Ubicación:** Centro de Arte Alcobendas, Madrid

**Fecha:** del 16 de octubre al 17 de noviembre de 2012

## dispositivo visual II: laboratorio – exposición

C

## etapas

Realización de un laboratorio-exposición en la sala de exposiciones del Colegio Mayor Argentino Nuestra Señora de Luján, de Madrid

Utilización del Protocolo de Análisis de Imágenes sobre Procesos de Eliminación Masiva [PA] para comprobar si se aprende más con el uso del mismo. Producción de imágenes por parte de los participantes

Cumplimentar el cuestionario [C] por parte de todos los participantes, al finalizar el laboratorio

Cumplimentar un cuestionario de evaluación [CE] del seminario-laboratorio

## ficha técnica

**Técnicas de análisis cualitativas:**

Observación participante, cuaderno de campo y extractos de los grupos de discusión.

Información escrita como resultado del uso del Protocolo [PA], e imágenes creadas por cada participante.

Recolección de datos y aportaciones de los participantes, mediante audio, vídeo y foto.

**Técnicas de análisis cuantitativas:** entrevistas estructuradas y cerradas, mediante dos cuestionarios cumplimentados por los participantes después de concluir el laboratorio. El tiempo estimado necesario para rellenar cada cuestionario era inferior a 5 minutos.

**Muestra:** 16 personas.

**Ubicación:** Colegio Mayor Argentino Nuestra Señora de Luján, Madrid.

**Fecha:** 20, 21 y 22 de noviembre de 2012.

Pre-seleccionar las imágenes por parte del investigador.

**enero - febrero 2011**

Realizar una entrevista para seleccionar las imágenes, [E-1], a una muestra de 16 personas

Establecer las preguntas para realizar una entrevista abierta y definir la muestra de 12 personas

**marzo - abril 2011**

Realizar la entrevista abierta [E-2]

**mayo - julio 2011**

Extraer información relevante para definir el cuestionario.

**septiembre 2011 - junio 2012**

Montar la exposición y facilitar los cuestionarios en el Centro de Arte Alcobendas de Madrid.

**16 de octubre a 17 de noviembre de 2012**

Realizar el laboratorio-exposición en el Colegio Mayor Argentino “Nuestra Señora de Luján” de Madrid.

**20, 21 y 22 de noviembre de 2012**

Analizar los datos cualitativos y cuantitativos y extraer la información relevante.

**diciembre 2012 - abril 2013**

Establecer las conclusiones.

**mayo - diciembre 2013**



## 4.6 desarrollo del trabajo de campo

### 4.6.1 selección de imágenes

#### 4.6.1.1 primera selección

La primera tarea consistió en realizar una primera selección de imágenes relacionadas con la violencia y/o la eliminación masiva, lo que me ha llevado a un continuo peregrinar por diferentes archivos, zonas en conflicto y exposiciones y museos por todo el mundo. El arduo trabajo de elección pasó por una intensa labor: mirar, comparar, elegir; remirar, volver a comparar, reelegir...

Establecí una primera selección de 50 imágenes diferentes, hasta llegar a destilar 24 una vez aplicados diferentes criterios formales, de contenido y de contexto, que paso a explicitar a continuación:

#### criterios formales

Se seleccionaron imágenes realizadas originalmente en formato bidimensional, y susceptibles de adaptarse, en dimensiones, a un formato preestablecido

Color: 5 imágenes estaban realizadas en blanco y negro y 19 en color

Forma: 6 imágenes eran cuadradas y el resto rectangulares (1 vertical y 17 horizontales)

#### criterios de contenido

Se utilizó un criterio doble a este respecto: temático (violencia-genocidio y genocidio camboyano)<sup>222</sup> y funcional (artística e informativa)<sup>223</sup>

Intenté explorar una alta variabilidad de posibilidades en relación a imágenes relacionadas con el genocidio y/o la eliminación de masas, respetando, eso sí, el principio de trabajar mayoritariamente con imágenes sin violencia explícita.

Segun esta variabilidad, apliqué los siguientes criterios: de función, temático, uso de material de archivo, aparición de personas y formales, de composición y color. Así, atendiendo al criterio de función utilicé 5 imágenes documentales y 19 artísticas. Respecto al temático, y referidas a los procesos de eliminación masiva seleccioné: 2 imágenes de osarios, 1 de 'refugiados políticos', 12 de diferentes procesos de eliminación (2 del genocidio ruandés, 5 del genocidio camboyano, 2 del ataque atómico a Hiroshima, 1 del *Gulag* soviético y 2 de la guerra de Líbano), 3 de desaparecidos, 1 de tortura, 1 de campo de concentración o prisión, 1 de personas aterrorizadas, 1 de archivo y 2 de violencia teatralizada. En relación al uso de material de archivo de víctimas de conflictos violentos<sup>224</sup>, este material se usó en 2 imágenes documentales y 9 artísticas. En 20 imágenes aparecían víctimas reales.

## criterios de contexto

Planteé un equilibrio de autoría: en 12 de las 24 imágenes participa el investigador, bien como artista único o participando en su realización al 50% en el colectivo Más Delomismo, MdM, del que forma parte junto con la artista Rosa Méndez. Las imágenes restantes tienen una variada autoría, en la que no participé en modo alguno

Todas las imágenes representan o están referidas a acontecimientos del siglo XX, y han sido realizadas entre 1975 y 2011 en diferentes lugares del mundo

## otros criterios

Todas tienen que poder exhibirse en un futuro

En función de estos criterios, procedía a una taxonomía de las imágenes en cuatro grupos diferenciados: A, B, C y D. A los entrevistados se les planteó que eligieran cuatro imágenes de cada grupo. La composición de los mismos se refleja en la siguiente tabla.

tabla 3. composición de los grupos de imágenes

Grupo	Tema	Función	Autoría
A	Violencia-Genocidio	Artística	EGB
B	Violencia-Genocidio	Informativa	Otros
C	Violencia-Genocidio	Artística	Mdm - Otros
D	Genocidio Camboyano	Artística	EGB - Otros

## imágenes pre-seleccionadas

**1 Título:** *Sachsenhausen*. **GRUPO B. Tema:** violencia-genocidio. **Función:** informativa. **Autora:** Marta del Castillo. **Lugar:** Alemania. **Fecha:** 2006

**Criterio selectivo:** comprobar si la imagen de un campo de concentración, realizada en blanco y negro, hace que el espectador elija este tipo de imágenes icono del genocidio judío, como representativas del genocidio en general.

**2 Título:** *00 (serie S-21)*. **GRUPO D. Tema:** genocidio camboyano. **Función:** artística. **Autor:** EGB. **Lugar:** Camboya - España. **Fecha:** 2009

**Criterio selectivo:** comprobar el poder de impacto y explicativo de una de las imágenes que forma parte del *GENOCIDE PROJECT*, realizadas por el autor, al mismo tiempo que se ha ido desarrollando esta investigación. La misma razón se aplica a las imágenes: 3, 6, 10, 14, 18, 20, 21 y 22.

**3 Título:** *KLIMOVA (serie Gulag)*. **GRUPO A. Tema:** violencia-genocidio. **Función:** artística. **Autor:** EGB. **Lugar:** URSS - España. **Fecha:** 2007

**Criterio selectivo:** el mismo aplicado a las imágenes: 2, 6, 10, 14, 18, 20, 21 y 22.

**4 Título:** *ESPECTADORES III* · 5. **GRUPO C. Tema:** violencia-genocidio. **Función:** artística. **Autor:** MdM. **Lugar:** España. **Fecha:** 2003 - 09

**Criterio selectivo:** comprobar la influencia del contexto expositivo, es decir, si una imagen, presentada en un contexto de violencia y genocidio, puede cambiar su interpretación temática para el espectador, desde la 'inmigración' a la 'desaparición' en posibles conflictos en Europa del Este y países árabes.

**5 Título:** *S/T*. **GRUPO B. Tema:** violencia-genocidio. **Función:** informativa . **Autor:** IGA (Iñaki García Arambarri). **Lugar:** Timor-Leste. **Fecha:** 2006

**Criterio selectivo:** comprobar si el espectador elige de forma automática una imagen prototípica de fotoperiodismo, donde parece que una cámara irrumpe en la vida de gente desfavorecida y en situación potencial de convertirse en víctima.

**6 Título:** *13 (serie S-21)*. **GRUPO D. Tema:** genocidio camboyano. **Función:** artística. **Autor:** EGB. **Lugar:** Camboya - España. **Fecha:** 2007

**Criterio selectivo:** el mismo aplicado a las imágenes: 2, 3, 10, 14, 18, 20, 21 y 22.

**7 Título:** *TEATRO IX*. **GRUPO A. Tema:** violencia-genocidio. **Función:** artística. **Autor:** EGB. **Lugar:** España. **Fecha:** 1996 - 2006

**Criterio selectivo:** comprobar el efecto ambiguo explicativo de una imagen fotográfica teatralizada, minuciosamente preparada, donde se funden y confunden realidad y ficción. Además de comprobar y mensurar el efecto 'impacto' que produce una niña muerta en el espectador.

**8 Título:** *SHIPWRECKS AND CONTEXTS III*. **GRUPO C. Tema:** violencia-genocidio. **Función:** artística. **Autor:** MdM. **Lugar:** España. **Fecha:** 2009

**Criterio selectivo:** comprobar la influencia formal del color rojo en las atribuciones interpretativas violentas de la imagen y, por otra parte, del efecto máscara en la identificación víctima-verdugo y la representación de la 'desaparición'.

**9 Título:** *GIZOGI MEMORIAL*. **GRUPO B. Tema:** violencia-genocidio. **Función:** informativa. **Autor:** Antonio Bonet. **Lugar:** Ruanda. **Fecha:** 2005

**Criterio selectivo:** comprobar si la presentación de una recopilación de retratos fotográficos (africanos), fotos-carnet, hacen identificar inmediatamente al espectador con el genocidio.



**10** **Título:** 210 (serie S-21). **GRUPO D. Tema:** genocidio camboyano. **Función:** artística. **Autor:** EGB. **Lugar:** Camboya - España. **Fecha:** 2009

**Criterio selectivo:** el mismo aplicado a las imágenes: 2, 6, 10, 14, 18, 20, 21 y 22.

**11** **Título:** EN TIERRAS CALIENTES. **GRUPO A. Tema:** violencia-genocidio. **Función:** artística. **Autor:** EGB. **Lugar:** Colombia - España. **Fecha:** 2006

**Criterio selectivo:** comprobar la influencia del efecto máscara, una imagen ambigua de persona ataviada con pasamontañas (efecto guerrillero o terrorista) y la ausencia de color, en la identificación de víctima y/o verdugo.

**12** **Título:** SUMARIO II - 4. **GRUPO C. Tema:** violencia-genocidio. **Función:** artística. **Autor:** MdM. **Lugar:** España. **Fecha:** 2009

**Criterio selectivo:** introducir la variable de internamiento, pérdida de control, sometimiento y 'desaparición' (mediante el efecto máscara), para comprobar su posible influencia en la identificación de víctima y/o verdugo.

**13** **Título:** NYAMATA MEMORIAL SITE 13. **GRUPO B. Tema:** violencia-genocidio. **Función:** informativa. **Autor:** Antonio Bonet. **Lugar:** Ruanda. **Fecha:** 2005

**Criterio selectivo:** comprobar si la imagen de un osario, desordenado, se identifica de forma automática con el genocidio y la eliminación en masa.

**14** **Título:** 21 (serie S-21). **GRUPO D. Tema:** genocidio camboyano. **Función:** artística. **Autor:** EGB. **Lugar:** Camboya - España. **Fecha:** 2009

**Criterio selectivo:** el mismo aplicado a las imágenes: 2, 3, 6, 10, 18, 20, 21 y 22.

**15** **Título:** VIH. **GRUPO A. Tema:** violencia-genocidio. **Función:** artística. **Autor:** EGB. **Lugar:** España. **Fecha:** 2006

**Criterio selectivo:** comprobar la doble influencia de la imagen estética y la ausencia de personas en la percepción del horror y si la estética puede enmascarar la identificación con la violencia.

**16** **Título:** T.I.R. II. **GRUPO C. Tema:** violencia-genocidio. **Función:** artística. **Autor:** MdM. **Lugar:** España. **Fecha:** 2003 - 09

**Criterio selectivo:** comprobar la influencia de los osarios en la imagen prototípica del genocidio y de la imagen 'compuesta' y ambigua frente al horror.

**17** **Título:** S/T. **GRUPO D. Tema:** genocidio camboyano. **Función:** informativa. **Autor:** Jémer Rojo. **Lugar:** Camboya. **Fecha:** 1978

**Criterio selectivo:** comprobar si una imagen original del Museo del Genocidio de Tuol Sleng, por sí misma, impacta mas y/o explica mejor el genocidio, que la inclusión en las imágenes artísticas de la serie S-21 de EGB.

**18** Título: *HIROSHIMA 3. GRUPO A. Tema:* violencia - genocidio. **Función:** artística. **Autor:** EGB. **Lugar:** Japón- España. **Fecha:** 2010

**Criterio selectivo:** el mismo aplicado a las imágenes: 2, 3, 6, 10, 14, 20, 21 y 22.

**19** Título: *LOS OJOS DE GUTETE EMERITA. GRUPO C. Tema:* violencia - genocidio. **Función:** artística. **Autor:** Alfredo Jaar. **Lugar:** Ruanda - EEUU. **Fecha:** 1996

**Criterio selectivo:** comprobar el poder explicativo, para los entrevistados, de una pieza de arte conocida y reconocible relacionada con el genocidio, en este caso, el ruandés.

**20** Título: *HIROSHIMA 9. GRUPO A. Tema:* violencia - genocidio. **Función:** artística. **Autor:** EGB. **Lugar:** Japón- España. **Fecha:** 2010

**Criterio selectivo:** el mismo aplicado a las imágenes: 2, 3, 6, 10, 14, 18, 21 y 22.

**21** Título: *GREEN LINE 4. GRUPO A. Tema:* violencia - genocidio. **Función:** artística. **Autor:** EGB. **Lugar:** Líbano - España. **Fecha:** 2010

**Criterio selectivo:** el mismo aplicado a las imágenes: 2, 3, 6, 10, 14, 18, 20 y 22.

**22** Título: *GREEN LINE 6. GRUPO A. Tema:* violencia - genocidio. **Función:** artística. **Autor:** EGB. **Lugar:** Líbano - España. **Fecha:** 2010

**Criterio selectivo:** el mismo aplicado a las imágenes: 2, 3, 6, 10, 14, 18, 20 y 21.

**23** Título: *RETAHÍLA VIRTUAL I. GRUPO A. Tema:* violencia - genocidio. **Función:** artística. **Autor:** EGB. **Lugar:** España. **Fecha:** 2003 - 06

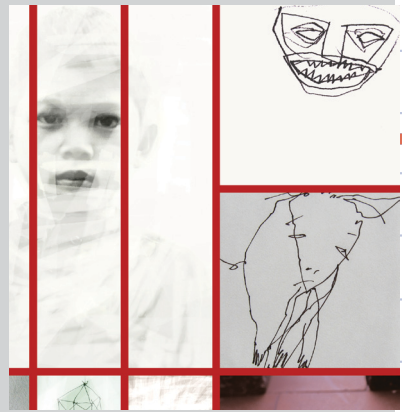
**Criterio selectivo:** comprobar el nivel de facilidad de lectura de la imagen y su acercamiento a la 'realidad' sin usar material fotográfico, únicamente dibujo, en relación a la violencia y/o el genocidio.

**24** Título: *FMA. GRUPO C. Tema:* violencia - genocidio. **Función:** artística. **Autor:** Christian Boltanski. **Lugar:** Francia. **Fecha:** 1996

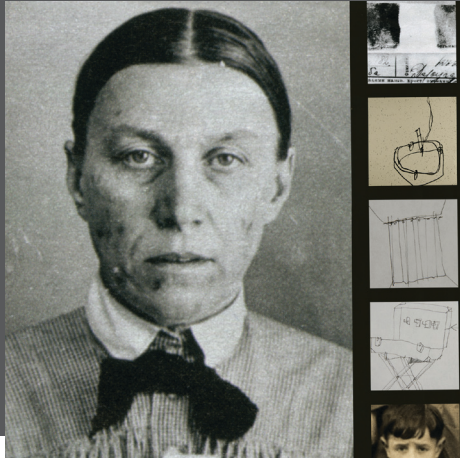
**Criterio selectivo:** comprar si el hecho de mostrar, en determinado contexto, una pieza artística formada a partir de una acumulación de fotos carnets y retratos en blanco y negro<sup>225</sup>, hace que el espectador la vincule al genocidio o la eliminación masiva.



1



2



3



4



5



6





7

8

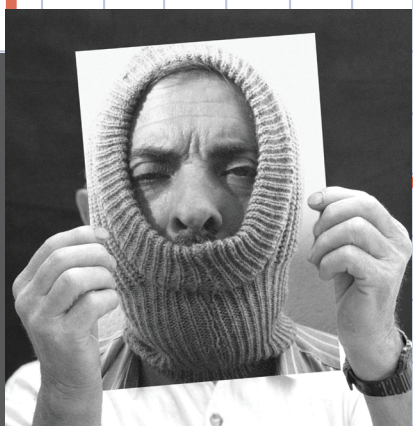


9

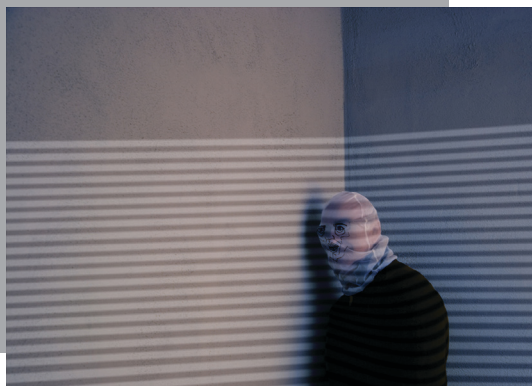
10



11

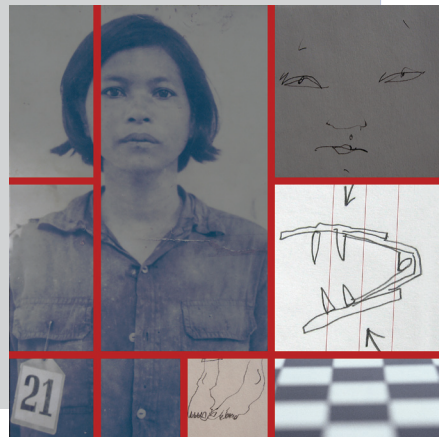


12





13

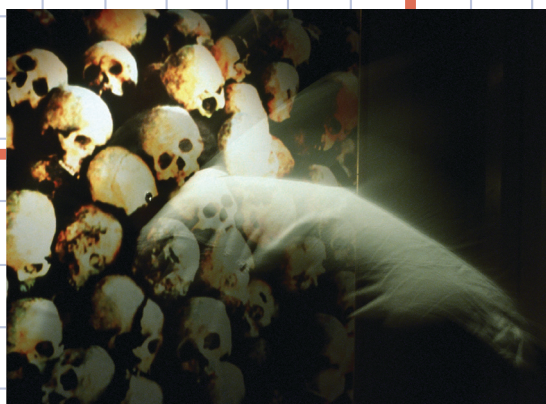


14

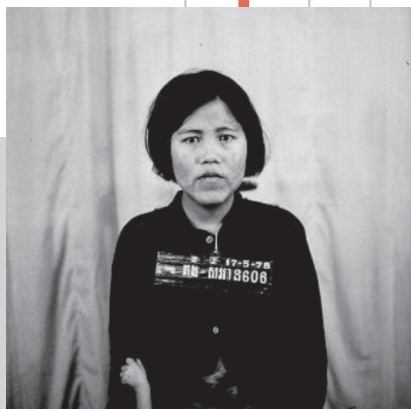
15



A x f1 D x f1, g2! Dd1, Th6 Rf2, Cd3+ Rf2, C x f1g+ Rd2, Th3 Rc2, De8 Rf1



16



17



18





19

20



21



22



23



24



#### 4.6.1.2 entrevista cualitativa abierta [E-1]: selección final

Una vez seleccionadas las 24 imágenes por parte del investigador, se entrevistó individualmente a un grupo de trabajo para establecer, por un lado, una segunda selección de las 16 imágenes que serían utilizadas en el resto de la investigación y, por otro, empezar a recabar y compilar la primera información cualitativa relevante acerca de las impresiones recibidas por los espectadores. Existían cuestiones que debía tener en cuenta para obtener resultados fiables: intentar que en la elección tuviera tanto peso lo sensible como lo racional y sobre todo, que desde mi rol de entrevistador no se favoreciera, de manera consciente o inconsciente, la elección de mis propias obras. La entrevista se diseñó en cuatro pasos concretos, intentando que el dispositivo resultara rápido y eficaz.

- 1.** Dar al entrevistado una información mínima sobre la temática de la colección de imágenes que iba a examinar y posteriormente, proceder a una selección entre las mismas.
- 2.** Instrucciones para el sujeto: “Te voy a presentar 24 imágenes, repartidas en cuatro colecciones diferentes, relacionadas con la violencia y el genocidio. Debes elegir, razonadamente, de cada grupo, las cuatro imágenes que más emoción te producen y que, según tu criterio, podrían ayudar a entender mejor el genocidio.”
- 3.** Se comienza con una mirada general, muy breve, al conjunto de las imágenes, informando al entrevistado de que se trata de examinar la impresión general que le producen, en un primer momento, para luego pasar a la selección de imágenes concretas.
- 4.** Se le pregunta por su impresión de las imágenes seleccionadas y que justifique, rápida aunque razonadamente, su elección.

Se presentaron a los entrevistados 24 imágenes impresas en color, en hojas separadas, en formato DIN A-4, a 254 ppp<sup>226</sup> de resolución, con un tamaño de 1.800 píxel por uno de los lados y codificadas numéricamente de forma visible de 1 a 24 en el margen frontal inferior derecho. Ninguna imagen contenía referencia visible alguna de ubicación o autoría.

#### resultado de la selección

Se les pidió que eligieran cuatro imágenes de las seis presentadas en cada grupo, descartando ocho, de lo que resultó la siguiente selección definitiva: GRUPO A: 22, 21, 3, 18 · GRUPO B: 7, 5, 1, 13 · GRUPO C: 12, 4, 8, 16 · GRUPO D: 10, 6, 14, 15. La imagen más votada fue la número 10, con 16 votos, seguido de las número 22, 12 y 6, con 15 votos. Todas las imágenes elegidas lo fueron con más de 10 votos. La imagen menos votada fue la número 11, con 1 solo voto, la imagen 20, con 2 votos, y la número 24, con 4 votos. El resto de las imágenes no elegidas recibieron entre 7 y 9 votos. Un rápido análisis de tendencia refleja que solo tres imágenes entre las veinticuatro presentadas

fueron ampliamente descartadas, la octava parte, lo que parece validar la selección previa. En la siguiente tabla se ilustra la selección de las imágenes, diferenciando número de imagen, grupo y votos obtenidos.

**tabla 4. imágenes seleccionadas**

Grupo	Imagen	Votos
<b>A</b>	22	15
	21	14
	03	13
	18	10
	23	9
	20	2
<b>B</b>	07	13
	05	12
	01	11
	13	11
	17	9
	09	8
<b>C</b>	12	15
	04	13
	08	13
	16	13
	19	7
	24	4
<b>D</b>	10	16
	06	15
	14	12
	15	11
	02	9
	11	1

Los comentarios y justificaciones que acompañaban a la selección de las imágenes aportó información cualitativa relevante, acerca de cómo las miraban los sujetos. A modo de ejemplo he seleccionado algunos de los comentarios acerca de las imágenes más votadas. Respecto a la imagen 22: “[...] es la imagen que mejor ejemplifica la violencia.” Entrevista 3. La imagen 7 es la que genera más comentarios: “[...] madre e hijo: imagen que remueve.” Entrevista 2. “[...] imagen dura, niña yacente, niña a la que apuntan con una pistola.” La imagen 12: “[...] simbólica: cabeza cubierta implica cobardía y ocultación.” Entrevista 12. La imagen 10, la más votada, genera comentarios de tipo: “El número es el protagonista, formando un interesante puzzle.” Entrevista 1.

*“Los dibujos infantiles, elementos de tortura y monstruos, asociados con personas tristes, da un resultado siniestro.” Entrevista 10. “[...] desaparición: sólo queda la mirada.” Entrevista 15.*

## 4.6.2 dispositivo visual I: exposición

### 4.6.2.1 diseño de dispositivo visual I

#### 4.6.2.1.1 exposición

Se planteó la primera acción artístico-pedagógica diseñando un DISPOSITIVO ARTÍSTICO VISUAL, en forma de exposición, en un museo o sala de exposiciones, con las imágenes seleccionadas en la primera fase. Aparecía entonces el reto de localizar y conseguir una sala de exposiciones, de acceso público y gratuito, para montar una exhibición con las 16 imágenes previamente elegidas por el grupo de trabajo.

Como investigador tenía que cambiar de trabajo, ahora no se trataba de crear imágenes sino de crear la mejor disposición posible para ellas. Tenía en mi poder todas las imágenes elegidas y el objetivo consistía en exponer de la mejor y más sugerente forma posible, el conjunto de las mismas. Como explica Didi-Huberman (2008a: 34) a propósito de los *atlas* que constituía Brecht sobre la historia contemporánea: “[...] si nunca trabajaba sin tomar posición, nunca buscaba posición sin buscar saber, nunca buscaba saber sin tener ante los ojos los documentos que le parecían apropiados. Pero no veía nada sin *deconstruir* y luego *remontar* por su propia cuenta, para exponerlo mejor, el material visual que había elegido examinar.” En este caso podría decirse que una vez examinado el material, había que exponerlo a examen público, aunque sin olvidar su relación con el poder: me interesaba crear un dispositivo capaz de contradecir los aparatos del Estado, en este caso el museo, porque “una exposición no debe tratar de tomar el poder sobre los espectadores, sino proporcionar recursos que incrementen la potencia del pensamiento.”<sup>227</sup>

Había que plantear el montaje de la exposición teniendo en cuenta que “[...] el montaje corta las cosas habitualmente reunidas y conecta las cosas habitualmente separadas” (Didi-Huberman, 2008a: 159). Debía organizar las obras expuestas eludiendo el historicismo, la afinidad geográfica o temática, la función original o la autoría; intentando facilitar, más allá de la superación de estos criterios, que los espectadores se aproximaran a las obras expuestas “como proposiciones, como representaciones y como textos, es decir, como sitios para la producción de significados y de afectos por medio de operaciones visuales y plásticas entre y para [ellos]” (Pollock, 2010: 54).

Como paso previo, había que formalizar las obras, estudiando las posibilidades de impresión, acabado y montaje. Plantear una medida uniforme de todas las piezas, para minimizar que el elemento tamaño influyera en los resultados. Realizar cartelas informativas y definir un texto introductorio para su posible utilización en publicidad o mostrar en la propia sala de exposiciones. Asimismo había que pensar en el diseño o en la adaptación, en caso de que existieran formatos preestablecidos, de diferentes elementos publicitarios y de difusión. En este sentido podría contar, como en otras exposiciones previas, con la difusión en la plataforma virtual *ARTEINFORMADO* e intentar buscar algún tipo de entrevista en algún medio de comunicación.

#### 4.6.2.1.2 entrevista cualitativa abierta [E-2]

Para realizar una entrevista en profundidad, abierta y semiestructurada, a una muestra cuidadosamente establecida, había retos que debía tener en cuenta: por una parte, lo delicado de la temática tratada, así como la casi exigencia de demostrar sensibilidad ante las imágenes, y por otra que mi rol como entrevistador no viciara los datos hacia las opiniones favorables a mis propias obras, de manera consciente o inconsciente. Con todo ello, parecían adecuadas las consideraciones de María Acaso (2011b: 138) al respecto: “[...] esta técnica pretende recrear un diálogo coloquial como una forma natural de acercamiento a la realidad, un *habla para ser observada*. Además de partir de esta idea de *performación*, donde tanto entrevistador como entrevistado adoptan unos roles culturales y sociales que atraviesan todo el diálogo. Lo que hemos puesto en funcionamiento es una situación social que *demande la confesión de una opinión*. No esperábamos sólo opiniones, sino que la carga emocional impregnara el proceso. Pero, al mismo tiempo, sabemos que los entrevistados han *confesado lo que socialmente han creído conveniente*, presentándose aquí una suerte de juego que hemos mantenido.”

El diseño de las preguntas debía recoger información de forma abierta e inductiva, teniendo en cuenta el modo de pensar, los sentimientos y las reacciones espontáneas de la persona entrevistada, lo que dió como resultando la siguiente estructura de entrevista:

1. Dar al entrevistado información mínima sobre la temática de la colección de imágenes que va a examinar. Ésta debe ser lo más parecida posible a la información que cualquier persona tenga justo antes de comenzar a ver una exposición, con objeto de dirigir la interpretación sólo lo imprescindible.
2. Instrucciones: “*Te voy a presentar una colección de 16 imágenes de obras de arte relacionadas con la violencia y el genocidio. Dime qué emociones te transmiten y qué nos han querido decir los autores.*”

El material a mostrar se presentó con las mismas características formales que en la entrevista anterior, [E-1], con la única diferencia que, en esta ocasión, las 16 imágenes se presentaron individualmente, no separadas en cuatro grupos. El entrevistado tiene que tenerlas siempre a mano por si desea mirarlas.



**3.** Se comienza con una mirada rápida, general, al conjunto de las fotos, quizás un minuto o poco más, informando al entrevistado de que se trata de examinar la impresión de conjunto, en un primer momento, y que luego habrá tiempo para profundizar en imágenes concretas.

**4.** Se pregunta por su primera impresión del conjunto de imágenes. Además de recoger cualquier tipo de reacción espontánea, interesa especialmente (preferiblemente sin sugerir) observar cuáles son las imágenes más llamativas o notorias y los aspectos que provocan el mayor impacto. Sobre estas imágenes y aspectos habrá que incidir después. Estas reacciones espontáneas deben proporcionarme una idea de cuáles son los principales referentes interpretativos, provisionales, del material mostrado, así como las interpretaciones globales predominantes y los principales mensajes percibidos.

**5.** Se procede a la profundización en las imágenes.<sup>228</sup> Se recomienda empezar por las más impactantes para el entrevistado, sin limitar el número de imágenes sobre las que extenderse. Para cada una de éstas, se le pide que las examine y que:

- describa lo que narra la imagen (descripción de la imagen, comprensión del mensaje y descodificación de la interpretación).
- intente explicar lo que siente cuando lo ve (teniendo en cuenta que no todos los sujetos son capaces de verbalizar emociones).
- con esto se persigue (y si no se obtiene espontáneamente, el entrevistador indaga para obtenerlo):
  - que el entrevistado exprese su posición particular, su grado de empatía e identificación (o no) con la víctima, su posición frente al verdugo, su capacidad o incapacidad para imaginar la historia y la tragedia individual de la víctima, así como la intención del artista.
  - conocer las emociones que se ponen en juego: tristeza, lástima, compasión, angustia, terror, horror, repugnancia, indignación, etc.
  - determinar si se ponen en juego y hasta qué punto lo hacen, los sistemas de valores ético-morales y otras referencias axiológicas (ideologías, sistemas de valores y códigos normativos en general).
  - comprender el contexto de descodificación de los mensajes, cómo la interpretación del entrevistado engarza con su vivencia individual, con su vida cotidiana, con su grado de implicación/sensibilización con la realidad social (guerra/genocidio/conflicto) de las que emanan, con sus propios códigos y sistemas axiológicos (ética-moral, ideología, valores).

**6.** Se repite el paso anterior, de forma más breve, para cada imagen. Debe hacerse al menos con todas aquellas a las que se refiere el entrevistado en las primeras reacciones, todas a las que ha dado importancia o le han impactado más.

**7.** Una vez el entrevistado ha hablado lo suficiente, de modo individual, sobre varias de las imágenes y se da por finalizada esta fase, se vuelve a pedir su opinión, a modo de síntesis, sobre el conjunto de las mismas. Se pretende estudiar el efecto de una reflexión más profunda sobre la opinión preliminar del entrevistado, su visión final y especialmente si surgen o no, cómo y referidas a qué, reflexiones y conclusiones generalizables que relacionen las distintas imágenes entre sí.

#### 4.6.2.1.3 cuestionario [C]

Se diseñó una entrevista estructurada y cerrada, mediante cuestionario auto-cumplimentado por los espectadores durante y/o después de visitar la exposición. Se respetaron rigurosamente en su diseño las siguientes propiedades: claridad en el lenguaje, respuestas fáciles, evitar, en lo posible, preguntas molestas e intentar no influir en las respuestas. Además, debía diseñarse teniendo en cuenta que el tiempo necesario para rellenarlo no excediera los cinco minutos.

Teniendo en cuenta que resulta aconsejable que se realicen encuestas piloto para probar el cuestionario diseñado, éste se pasó a una muestra de doce personas dos semanas antes de su uso generalizado en la exposición en el Centro de Arte Alcobendas, en concreto los días 29 y 30 de septiembre de 2012. En esa prueba piloto se puso de manifiesto un fallo de diseño: añadir más espacio para responder la pregunta abierta 3, y se comprobó si el lenguaje resultaba claro y si el formato era comprensible y fácil de cumplimentar en el tiempo establecido. Una vez solventados los fallos y resueltas las cuestiones de diseño, el cuestionario quedó como se muestra en el *anexo 2.1*



#### 4.6.2.2 desarrollo del dispositivo visual I



El montaje se realizó finalmente en el Centro de Arte Alcobendas, entre el 16 de octubre y el 10 de noviembre de 2012. Este centro resultó ser un museo ideal para plantear este trabajo curatorial de investigación, ya que exhibía una serie de exposiciones de fotografía a la vez que *GENOCIDE PROJECT*, lo que aportaba un valor añadido a la potencial experiencia del espectador.<sup>229</sup> En este punto, me gustaría referirme a una interesante reflexión de Pablo Martínez, a propósito del trabajo en el CA2M, acerca del museo cuyas salas “[...] contiene algunas muestras de arte actual, pero, con ellas, conecta con el arte en su conjunto, del presente pero también de todo lo que nos ha conducido hasta él. Además, las obras en los museos están ‘expuestas’, lo que comprende, de forma intrínseca, las percepciones y respuestas de los públicos. Así pues, eso es un contenido, también, de enseñanza-aprendizaje [...] son personas quienes crean, quienes seleccionan, quienes exponen, quienes perciben y quienes median. Por tanto, los museos contienen personas y, con ellas, experiencias, sentimientos, pensamientos, respuestas y propuestas. Los museos de arte contienen, por consiguiente, mucho más que objetos y educan sobre mucho más que contenidos conceptuales relacionados con determinadas obras de arte” (Martínez, 2011: 71).

Respecto a las características técnicas de la exposición, se uniformaron los formatos en cuanto a acabado y medidas, para minimizar los posibles sesgos y evitar que alguna imagen destacase sobre el resto. Así, cada obra presentada se imprimió en papel fotográfico RC digital, acabada en laminado de alto brillo y se montó en FOAM de 10 mm., sin ningún tipo de marco externo. Las medidas finales de las obras fueron: 6 de 50 x 50 cm, 3 de 50 x 66 cm, 4 de 50 x 75 cm y 3 de 100 x 45 cm.

Se utilizaron cartelas informativas para cada obra, impresas en tinta negra sobre papel verjurado y montado sobre FOAM de 5 mm; con medidas de 5 x 8 cm, adhesivadas en la pared de la sala y situadas a 10 cm del ángulo inferior derecho de cada obra. Cada cartela contenía esta información: número, título, medida y técnica.

Redacté el siguiente texto introductorio, que se expuso en la sala junto al resto de las obras mediante vinilo adhesivo de color negro:

#### *“GENOCIDE PROJECT*

Con este proyecto trato de contribuir a la visualización de los genocidios para ayudar a prevenir conflictos futuros. Como investigador necesito profundizar en estos acontecimientos traumáticos trabajando algunos de los problemas que ligan el arte al testimonio y la memoria. Como artista estoy interesado en lo que aportan determinadas imágenes como transmisores de emoción, trascendiendo el papel que juegan como altavoz de denuncia, sin perder de vista cada tragedia individual.

Conflictos no faltan y todo apunta a que no faltarán en el futuro, por lo que hay mucho por hacer. En la sociedad actual no podemos aducir falta de información, sin embargo, al no estar implicados personalmente, con frecuencia elegimos volver la mirada hacia otra parte. Esta ceguera voluntaria es una forma de dejar la conciencia en reposo, como si el no querer saber impidiera a los hechos existir. No se puede vivir indefinidamente ignorando el daño cometido: hay que tomar posición y buscar razones para la esperanza.”

Asimismo, desarrollé algunos elementos para dar cobertura publicitaria y difusión a la exposición: diseñé un invitación adecuada para enviar por correo electrónico y difundir por las redes sociales<sup>230</sup>; adapté el contenido al formato de díptico preestablecido por el propio museo<sup>231</sup>, imprimiéndose un millar de ejemplares del mismo. Se realizó una sesión fotográfica oficial del acto inaugural.<sup>232</sup> Se contó con la difusión en la plataforma virtual *ARTEINFORMADO*<sup>233</sup> y realicé una entrevista radiofónica para el programa *EL OJO CRÍTICO*, de RNE, el día 19 de octubre de 2012.

Una vez montada la exposición *GENOCIDE PROJECT*, se pasaría a la aplicación de un cuestionario anónimo realizado a la más amplia muestra posible entre el universo de los espectadores de la exhibición.



## 4.6.3 dispositivo visual II: laboratorio-exposición genocide project

### 4.6.3.1 diseño de dispositivo visual II

A continuación, diseñé una acción artístico-pedagógica en forma de laboratorio-exposición, en el que se implementaran toda una serie de técnicas de análisis cualitativas, a las que ya me he referido. En esta misma acción pedagógica se pretendía aplicar el mismo cuestionario que en la segunda fase, para comparar los resultados de las dos acciones pedagógicas, y un cuestionario de evaluación de la propia acción.

En ésta, podrían encontrar acomodo algunas de las cuestiones relevantes enmarcadas en el paradigma de la pedagogía crítica, “[...] podríamos hallar una posible manifestación de la pedagogía crítica en intervenciones más modestas y limitadas. Se trataría de procesos en los que, en lugar de ceder a la tentación de la retórica transformadora radical, se prestase atención a las negociaciones y resistencias que emergen. Proyectos que atiendan a los deseos y limitaciones de los participantes reales, sin transformarlos en actores de alguna representación emancipadora anteriormente escrita. Experiencias, en definitiva, que inicien pequeñas pero deliberadas transformaciones en las estructuras institucionales, siempre precarias pero no por eso menos importantes” (Sánchez de Serdio, 2011:58).

El reto consistía en encontrar un sitio donde montar la exposición *GENOCIDE PROJECT* y que permitiera que, en el mismo espacio expositivo, se llevara a cabo un seminario-laboratorio sobre genocidio, violencia, desaparición y memoria. “Sólo se expone la política mostrando los conflictos, las paradojas, los choques recíprocos que tejen toda la historia” (Didi-Huberman, 2008a: 153). Para conseguir esto, en esta acción pedagógica se pretendía poner en marcha toda una serie de dispositivos pedagógicos, que explicitaré estableciendo un mapa de los mismos.

*GENOCIDE PROJECT* más que un relato, es un laboratorio abierto. No persigue respuestas cerradas, sino que intenta ofrecer diferentes lecturas y un acercamiento sugerente e interrogativo a la imagen. Además, en el empeño de implicar al arte contemporáneo como formato pedagógico, se trataba de trabajar intensamente con las imágenes y el discurso, en el mismo espacio, y de estimular el entusiasmo del espectador por ir más allá de ser un activo espectador participante y convertirse también en creador.

### elementos que configuran el dispositivo pedagógico

Por un lado, y partiendo de este contenido específico planteado, hay que destacar que el tiempo estimado para desarrollar una actividad como ésta, con un alto nivel de participación activa y compromiso, no debe prolongarse más allá de lo razonable. Por otro lado, debe atenderse al uso de



la mayoría de las nueve claves de descentralización pedagógica, enunciados por Piscitelli y Acaso (2012), a través de los siguientes conceptos: no-aula, disolución de roles y nuevas metodologías.

#### nueve claves de descentralización pedagógica (Piscitelli y Acaso, 2012)

no-aula	1. uso de las tecnologías 2. tallerización del espacio
disolución de roles	3. no-docente 4. no-estudiante
cambio de metodologías	5. utilización de procesos artísticos como procesos pedagógicos 6. trabajo por proyectos rizomáticos, nómades y originales 7. placenta 8. otra evaluación 9. explicitación de las pedagogías invisibles

Atendiendo entonces a los contenidos que pretendía ubicar, diseñé una estructura temporal coherente, de tres días consecutivos de duración a razón de cuatro horas por día, en horario de tarde. El contenido y la forma de trabajo diferencial se repartieron en tres momentos temporales: una primera jornada más teórica, aunque con un alto grado de intensidad emocional, denominada *MIRAR EL GENOCIDIO A DISTANCIA*; una segunda donde debía primar el hecho de mirar la exposición y el trabajo en grupo, *EXPOSICIÓN COMO EXPERIENCIA*; y una tercera, donde el hecho artístico y la puesta del trabajo en común invitaran a la reflexión activa, a la que denominé *RECUPERAR LA DISTANCIA*.

**MIRAR EL GENOCIDIO A DISTANCIA. En la primera jornada,** planteé la inclusión de tres charlas-ponencias-testimonios, una no-ponencia más técnica y académica y dos testimonios directos de víctimas. Una vez definida la ubicación del seminario y aceptando que la mayor parte de los participantes parecía lógico que fueran residentes del Colegio Mayor y, por tanto, de nacionalidad argentina, la idea era buscar a través de la embajada y del propio Colegio Mayor, contactos de esta nacionalidad para compartir sus propias vivencias y experiencias personales. Era importante empezar el laboratorio de investigación creando un buen clima, intenso y removedor, que facilitara y potenciara la implicación de los participantes. “En este encuentro la espectadora se sitúa como co-testimonio retardado que posibilita la escucha y el proceso de significación en un espacio afectivo, compasivo, hospitalario y anti-voyeurístico” (Griselda Pollock, 2010: 36). Asimismo, parecía importante plantear la creación de grupos de discusión sobre los temas tratados y el registro en vídeo de todo lo acontecido en la jornada.

**EXPOSICIÓN COMO EXPERIENCIA. En la segunda jornada** la idea era, por un lado, un trabajo en grupo con un Protocolo de Análisis de la Imagen y por otro, la aportación por parte del investigador de material común para realizar, de forma individual, una imagen que debería traer cada participante en la siguiente jornada.

El Protocolo de Análisis de Imágenes sobre Procesos de Eliminación Masiva [PA], se ha diseñado a partir de la información cualitativa y cuantitativa recogida en las fases previas de esta investigación y siguiendo el esquema del procedimiento de lectura MELIR (Método de Lectura de las Imágenes que nos Rodean), ampliamente explicitado por María Acaso (2007: 91-97). Además, como metodología de trabajo parecía adecuado utilizar el punto número cinco del método *Placenta*, dividido a su vez en cuatro pasos: detonante, debate, actividad práctica y puesta en común (Acaso, 2009b: 191-230).

**RECUPERAR LA DISTANCIA. En la tercera jornada,** la idea era utilizar una parte del tiempo en una actividad receptiva, a través de la proyección de extractos de películas relacionadas con el tema tratado, específicamente con la represión en Argentina. En el resto de la jornada el tiempo debía repartirse entre la ubicación de las imágenes realizadas por los participantes en cualquier lugar del aula-taller y la presentación pública de los proyectos, de modo que se convirtiera en un sistema visual y democrático de puesta en común. En la última parte de la jornada y, a modo de conclusión, debía cumplimentarse del cuestionario [C] utilizado en la acción pedagógica en forma de exposición, como un cuestionario de evaluación del seminario-laboratorio [CE]<sup>234</sup>, diseñado de forma específica y plantear una serie de conclusiones de la actividad realizada. Como todo proceso pedagógico debe de ser crítico consigo mismo para evidenciar los discursos invisibles, de manera que se tomarán en consideración para el análisis, los contenidos transmitidos durante la actividad por parte de todas las personas participantes. De la necesidad de explicitar las pedagogías invisibles proviene la importancia de realizar ese cuestionario de evaluación.

Para una experiencia de tres días, debía facilitarse el acceso a las nuevas tecnologías como herramientas de des-geograficación y des-temporalización del proceso pedagógico. Utilizándose para intercambiar opiniones y materiales: páginas web, herramientas como *Facebook* y plataformas de vídeo, como *Vimeo* o *You Tube*.

Se procedería a una reconversión del espacio-aula en taller, en un lugar de producción donde las mesas y sillas se colocaron de forma que facilitasen el trabajo en grupo y se invirtieran las dinámicas de visualización del poder. En el mismo espacio donde se instalaría la exposición *GENOCIDE PROJECT*, cada participante debía ubicar una obra de producción propia, en forma de dibujo, en las paredes, entre las piezas de la exhibición. Esta generación de dinámicas físicas debería implicar la creación de dinámicas intelectuales diferentes.

Tanto los ponentes como los participantes se situarían en un mismo plano, sentados en sillas colocadas de forma circular. Mientras que los no-ponentes renuncian de forma explícita al poder del que han sido depositarios de forma tradicional en los planteamientos clásicos pedagógicos, a los espectadores se les pretende estimular a la participación continua, para compartir dicho poder.

Presentar el arte contemporáneo con formato pedagógico implica comprobar cómo las dinámicas artísticas, incluidas dentro del proceso pedagógico, influyen en la mejora del proceso de aprendizaje. Como en este caso no existe la idea de evaluar, no se toma en consideración otro tipo de evaluación.

#### 4.6.3.2 implementación del dispositivo visual II

La acción acción artístico-pedagógica, en forma de laboratorio-exposición, se desarrolló en el Colegio Mayor Argentino *Nuestra Señora de Luján* de Madrid, los días 20, 21 y 22 de noviembre de 2012.

Para el montaje expositivo *GENOCIDE PROJECT* reutilizé tanto las obras como las cartelas anteriormente expuestas en el Centro de Arte Alcobendas. Pero, en este caso, no parecía oportuno contar con texto introductorio alguno.

Respecto a los elementos implementados para dar difusión a la actividad, en primer lugar, diseñé un invitación para proceder a su envío por correo electrónico y difusión por las redes sociales<sup>235</sup>, y un cartel formato DIN A-3, para colocarlo en las diferentes Sedes Administrativas, Facultades, Colegios Mayores y demás instituciones de la UCM.<sup>236</sup> Igualmente se diseñó, imprimió y facilitó un díptico con el programa del seminario a todas las personas que acudieron.<sup>237</sup> Se contó con la difusión en la web del Colegio Mayor<sup>238</sup> y realicé una entrevista radiofónica para el programa *MÚSICA KASUAL*, de RVK, el día 18 de noviembre de 2012.<sup>239</sup>

Paso a repasar los dispositivos pedagógicos implementados, sirviéndome de las imágenes tomadas en el evento a modo de cuaderno de campo visual.

En primer lugar, se procedió a la reconversión del espacio en taller, invirtiéndose las dinámicas de visualización del poder. El espacio utilizado habitualmente como sala de exposiciones se reconvirtió en un laboratorio, primero, recolectando sillas, butacas y sofás por todo el edificio, como elemento disruptivo y, después, ubicándolas de forma circular, de forma que se estimulara la comunicación y se disolvieran los roles diferenciados entre ponentes y participantes. Las piezas de la exposición se situaron de forma que estuvieran siempre a la vista y formaran parte en todo momento de la actividad.



reconversión del espacio en taller

En cuanto a las charlas-ponencias-testimonios, voy a intentar explicar lo que supusieron como experiencia compartida. Para desarrollar el contenido previsto en la primera jornada, conté con la activa y desinteresada participación de tres ponentes, aunque sería más correcto denominarlos no-ponentes.

Millán Arroyo Menéndez, investigador social y profesor de la UCM en el Departamento de Sociología IV. Especialista en investigación demoscópica, ha trabajado en investigación social aplicada en los campos de la opinión pública, tendencial socioculturales, valores y religiosidad. Desarrolló una no-ponencia sobre “Investigación social y percepción del genocidio.” Después de la introducción general sobre el tema, que desarrollé como investigador principal, la intervención de éste profesor contribuyó al desarrollo del laboratorio en dos niveles: por un lado, a nivel de contenido, desde su propia disciplina de estudio apuntó interesantes reflexiones sobre la percepción general de los fenómenos violentos por parte de la sociedad; y por otro, desarrolló una intervención formal, académica, contribuyendo a ‘enfriar’ el ambiente entre los participantes antes de la intervención de las víctimas-testigos.



jornada 1. no-ponencia de Millán Arroyo

Para desarrollar el contenido en lo referente a las experiencias traumáticas, conté con la participación de dos testimonios generosos y excepcionales: una víctima argentina y la familiar de una víctima chilena desaparecida en Argentina. A raíz de los testimonios y la asimilación de imágenes de archivo de dos víctimas reales y tangibles, Amanda y Cristina, con las imágenes de archivo mostradas en la exposición *GENOCIDE PROJECT*, se produjo, de forma espontánea, un aluvión de participaciones, lo que derivó a la formación de grupos de discusión, cuyos resultados quedaron registrados en vídeo, al igual que el resto de la jornada.



jornada 1.

testimonios de Amanda Giorda y Paloma Montes Araya portando una imagen de Cristina Carreño Araya

Amanda Giorda, argentina, estuvo presa en el Centro Clandestino de Detención (CCD) de *La Perla*<sup>240</sup> en Córdoba. Amanda compartió su experiencia personal, de forma intensa y muy generosa, no ahorrando detalles de torturas y vejaciones, el tránsito desde su juvenil militancia peronista hasta su detención y paso por diferentes Centros de Detención, durante siete largos años. Finalmente, después del fin de la dictadura cívico-militar recobró la libertad en 1983 y se trasladó a vivir a España.





Paloma de la Paz Montes Araya, trabajadora social, es una de las responsables en España de H.I.J.O.S.<sup>241</sup> y colaboradora del proyecto *Cultura y Solidaridad*. Su participación en el seminario contribuyó en dos direcciones, por una parte como militante comprometida con la organización de derechos humanos H.I.J.O.S., desarrolló una no-ponencia sobre “Memoria como fuerza política”; y por otra, como sobrina de Cristina Carreño Araya, militante del Partido Comunista Chileno, detenida y desaparecida el 26 de julio de 1978 en Buenos Aires, compartiendo con todos nosotros la angustia y el temor con la que se vivió esta desaparición en el seno de su familia. La historia del sufrimiento de Cristina Carreño la conoció la familia gracias a testimonios directos como el de la superviviente Susana Caride, que coincidió con ella en el CCD *El Banco*, donde ambas fueron terriblemente torturadas. Posteriormente, fué trasladada al CCD *El Olimpo*, donde fué asesinada y arrojada al mar, apareciendo en una playa de La Plata en el año 2005.



Cristina Carreño Araya

Partiendo de la experiencia familiar narrada en el CCD El Olimpo, el tercer día del laboratorio proyecté una serie de extractos de películas relacionadas con el tema tratado, específicamente con la represión en Argentina, en concreto *La noche de los lápices* (1986), *Kamchatka* (2002) y, sobre todo, *Garaje Olimpo* (1999). Esta última hacía visualizar a los participantes los entresijos del CCD El Olimpo y toda la mecánica del horror que la joven protagonista padece en la ficción y que resulta visiblemente asimilable a la historia real de Cristina Carreño.

En la acción pedagógica se planteó trabajar en dos proyectos: uno colectivo, con un Protocolo de Análisis de la Imagen, y otro individual, a través de la realización de algún tipo de imagen que pudieran poner en común en la siguiente jornada. Como resultado, en la segunda jornada se trabajó por parejas con el Protocolo de Análisis de Imágenes sobre Procesos de Eliminación Masiva [PA], después de aclarar las dudas sobre su uso, y plantear de forma aproximatoria los problemas que se han generado en la representabilidad de los procesos de eliminación de masas.<sup>242</sup> Toda la actividad quedó registrada en fotografía y vídeo.



jornada 2. protocolo [PA] trabajado por parejas

Por otra parte, como investigador aporté un material común, para realizar de forma individual algún tipo de imagen para trabajar y poner en común en la siguiente jornada. Este material consistió en unas hojas de papel cuadriculadas de 46 x 34 centímetros, plegadas al centro. Esto aportaba una serie de posibilidades plásticas pero a la vez, reivindicaba una cierta uniformidad y contención de formato en los resultados, necesaria para facilitar su comparación cualitativa.



jornada 3. colocación de los dibujos y puesta en común

El arte contemporáneo como formato pedagógico cobró así un sentido directo y literal, entre otras cosas, al situar al día siguiente cada uno de los participantes las obras producidas entre algunas de las obras de arte contemporáneo mostradas en la exposición. Se invitó a cada participante a ubicar los dibujos en cualquier lugar del aula-taller, procurando establecer algún tipo de diálogo con las piezas expuestas en la sala. Una vez ubicada cada imagen en el sitio elegido por su autor, cada participante eligió la más completa de entre ellas, para defenderla ante el resto del grupo. La

puesta en común de la experiencia con el Protocolo y la imagen creada fue tan entusiasta y activa, que la actividad se prolongó durante dos horas más de lo previsto inicialmente. No obstante, antes de abandonar el aula-taller, todos los participantes cumplieron tanto el cuestionario utilizado en la exposición del Centro de Arte Alcobendas, como un cuestionario de evaluación elaborado específicamente para la actividad del seminario-laboratorio, atendiendo con este último, a la crítica exigible a todo proceso pedagógico.

Por último, señalar que se fomentó de forma específica el uso de las tecnologías de intercambio de opiniones y ampliación de información, a través de la web personal del artista-investigador<sup>243</sup>, del perfil *Genocide Project* de *Facebook*<sup>244</sup>, y de la plataforma de vídeo *Vimeo*, en la cuenta del colectivo artístico MdM<sup>245</sup>, del que el investigador forma parte activa.

## 4.7 análisis de datos

Como ya he adelantado en apartados anteriores, se han recogido en esta investigación gran cantidad y variedad de datos, extraídos a partir del uso de una metodología de investigación mixta, aunque predomina la información cualitativa, tal como imágenes seleccionadas, entrevistas cortas de selección, entrevistas en profundidad, aportaciones de los participantes y de los grupos de discusión (recogidas mediante vídeo, foto, extractos verbales y dibujos, imágenes o textos realizados por ellos mismos). Pese a ello, se impuso la necesidad de complementar lo cualitativo con la recogida de datos para su posterior tratamiento cuantitativo.

Los datos cualitativos resultan atractivos en tanto que posibilitan la descripción y explicación de los procesos educativos particulares dentro de sus propios contextos. La replicabilidad de estos datos es difícil ya que están asociados a situaciones específicas en un contexto y en un momento determinados. Como todo proceso de investigación, antes de llegar a la literalización de los resultados y la redacción del informe final, habrá que: reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar.

Primero hay que reducir los datos de la investigación, con el fin de expresarlos y describirlos de tal forma que respondan a una estructura sistemática, inteligible para otras personas y, por lo tanto, significativa. Esta reducción de datos es una clase de operación que se realiza a lo largo de todo el proceso de investigación, y que en la investigación cualitativa se refiere más que nada a la categorización de los datos. En la metodología cualitativa, los datos recogidos necesitan ser traducidos en categorías con el fin de poder comparar y contrastar, de manera que se pueda organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo algún tipo de regularidad emergente. La categorización facilita la clasificación de los datos registrados, y por consiguiente, propicia una importante simplificación. Clarificar, consiste en reducir aún más la información

recogida en el paso anterior, mediante cualquier recurso que permita mostrar conclusiones acerca de las respuestas que se obtuvieron para cada categoría por el conjunto de los entrevistados. Hay también que sintetizar la información obtenida en las entrevistas, grabadas en vídeo, en un texto que sea fácil de analizar para sacar conclusiones. Para ello se procede a transcribir las entrevistas grabadas y el resto de información registrada en formato vídeo o audio, de forma que se pueda releer posteriormente toda esa información tantas veces como sea necesario, hacer todos los comentarios y destacar las expresiones que resulten significativas. Asimismo se extraen los trozos de texto en que aparezcan las expresiones que más se ajusten y se parezcan a una respuesta a las categorías de entrevista y análisis que se usaron para la entrevista. Por último, una manera práctica de comparar expresiones de los entrevistados es crear una matriz, parecida a la matriz de datos que se usa en las investigaciones cuantitativas, en la que se sitúen las respuestas de los entrevistados y las categorías.

A todas las fases de la investigación se les aplicó un análisis por categorías, para intentar sistematizar la información recogida y establecer qué datos eran realmente necesarios. Es necesario ordenar bien la información, dado que en investigación-acción el análisis de datos se produce en todas las fases del proceso. Así, podría resumirse el proceso de categorización en los siguientes pasos: extraer las ideas o conceptos importantes, codificarlos, agruparlos por áreas temáticas generando categorías y subcategorías, buscar relaciones entre ellas, redactar una síntesis de los descubrimientos y realizar un proceso de triangulación de los datos provenientes de las diferentes fuentes.

Las diferentes herramientas de investigación utilizadas, cualitativas y cuantitativas, aportaron una gran cantidad de información que analizar en cada fase de la investigación:

#### 4.7.1 selección de imágenes y diseño de herramientas de investigación

##### **comisariado: primera selección de imágenes**

Ya se ha explicitado en el apartado anterior cómo se realizó la selección previa de 24 imágenes, por la que el investigador ha determinado las que se iban a mostrar a un grupo de trabajo, para proceder a una selección de las mismas.

##### **entrevista cualitativa abierta [E-1]**

Las siguientes entrevistas se realizaron entre el 12 y el 25 de abril de 2011, en Madrid. Fueron registradas en formato vídeo MVI.AVI y posteriormente transcritas, leídas, releídas y analizadas. La duración de todas las entrevistas osciló entre seis y diez minutos. Los datos se sistematizaron en un

documento Excel para facilitar su análisis: *DATOS\_PRESELEC.xls*. En él figuran datos de la muestra (16 personas), elección de fotografías y comentarios e información cualitativa, como resultado de la observación participante del entrevistador ante las reacciones del entrevistado.

## entrevista cualitativa abierta [E-2]

Las entrevistas se realizaron entre el 27 de mayo y el 3 de julio de 2011, en Madrid. Fueron registradas en formato vídeo MVI.AVI y transcritas en un documento word, en el mes de julio de 2011. La duración de todas las entrevistas osciló entre treinta y cincuenta minutos. Los datos se sistematizaron en un documento Excel para facilitar su análisis: *DATOS\_ENTREVISTA.xls*. En él figuran datos de la muestra (12 personas), y los comentarios y respuestas más repetidas que ayudaran a prefigurar las categorías, la información obtenida para efectuar de manera sistemática una codificación temática y analítica. (Todas las categorías y subcategorías validadas fueron expresadas al menos por dos entrevistados.)

Antes de terminar este apartado, es necesario establecer una aclaración importante en relación a la numeración de las imágenes. En las dos entrevistas las imágenes se enseñaron impresas en papel y con una numeración original correlativa, de 1 a 24. En el Centro de Arte Alcobendas se homogeneizó el formato de las imágenes: todas de 50 centímetros de alto y de anchura variable en función de cada imagen. La exposición se diseñó y montó con las 16 imágenes, por lo que el número final de cada imagen respondió al número de colocación en la exposición, lo que se ilustra en la tabla 5. En los cuestionarios y en todas las pruebas del seminario se utilizó esta numeración final, al igual que en todos los análisis de resultados a partir de este momento.

**tabla 5. numeración final de las imágenes**

número original	1	16	12	15	8	10	3	18	13	21	4	6	5	22	7	14
número final	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

## 4.7.2 dispositivo visual I: exposición

### cuestionario [C] en la exposición

Se pasó el cuestionario, en el Centro de Arte Alcobendas, entre los días 16 de octubre y 10 de noviembre de 2012. Este fue auto-cumplimentado por los espectadores durante y/o después de visitar



la exposición *GENOCIDE PROJECT*. El tiempo estimado necesario para rellenar el cuestionario era de entre 3 y 5 minutos. Los cuestionarios se encontraban disponibles en la entrada de la exposición.

Los datos se sistematizaron en un documento Excel para facilitar su análisis: *ENCUESTA GENOCIDIO.xls*. En él figuran todas las respuestas del cuestionario, previamente codificadas según figura en el documento: *genocidio codigo CUESTIONARIO.doc*, y luego se codificaron las 20 respuestas más repetidas de la pregunta abierta P3.

Tras una supervisión previa, depuración de errores cuando resultó posible, y anulación de cuestionarios poco cumplimentados o de información dudosa, se siguió el siguiente proceso:

1. Los datos de los 135 cuestionarios en papel, finalmente considerados válidos, fueron grabados en una hoja de cálculo Excel, *genocidio tabulacion definitiva.xls*, en una matriz en la que las filas había información de cada cuestionario y las columnas representaban las variables o preguntas del cuestionario.
2. Los datos de la matriz fueron explotados estadísticamente utilizando un software especializado en tratamiento de datos de encuesta (*Gandía Barbwin V7*). Se realizó una tabulación general de la encuesta y luego otros análisis adicionales. La tabulación general consistió en presentar resultados de todas y cada una de las preguntas de la encuesta, en el total de la muestra y luego desglosada por las distintas categorías de respuesta de algunas variables de clasificación, concretamente las siguientes: sexo, edad, estudios, ocupación, grado de interés por la temática del genocidio y autopercepción del nivel de información sobre dicha temática. Todas estas variables explican en parte o al menos covarían con las respuestas de la encuesta. Los estadísticos que se ofrecieron de esta tabulación fueron: números absolutos (recuentos de casos), porcentajes verticales y horizontales y en las variables métricas o escalares se aportaron, además, medias y desviaciones estándar.
3. Se ha utilizado, de cara al análisis de los datos, una clasificación de las imágenes que ayude a visualizar los resultados. Teniendo en cuenta que se entiende por metanarrativas las imágenes de los medios de comunicación cuyo objetivo es vender un determinado producto y/o manipular la información y, por contra, micronarrativas son las imágenes creadas por diferentes artistas, cuyo objetivo es desenmascarar los mensajes ocultos que producen las metanarrativas, la siguiente clasificación sólo está destinada a este objetivo analítico.

**META-NARRATIVAS:** imágenes realizadas por un fotoperiodista con intención claramente informativa o tomadas para ilustrar determinados artículos en prensa. Corresponderían a esta clasificación las imágenes: 1, 9 y 13.

**MICRO-ARTE:** imágenes relacionadas con la violencia en sus múltiples manifestaciones, pero en

las que no se incluyen imágenes de archivo de víctimas reales de procesos violentos y/o genocidas. Imágenes incluidas: 2, 3, 4, 5, 11 y 15.

MICRO-VÍCTIMAS: imágenes incluidas en el *GENOCIDE PROJECT*, realizadas por el autor y realizadas a partir de imágenes de archivo de víctimas de procesos de eliminación de masas. Las imágenes incluidas en este apartado son: 6, 7, 8, 10, 12, 14 y 16.

4. Aparte de la tabulación general, para determinar y cuantificar el impacto de las imágenes y su capacidad para explicar los procesos de eliminación masiva, se realizó una corrección de los resultados iniciales en función del número de imágenes de cada grupo (metanarrativas, micro-arte, micro-víctimas), ya que el desigual número de láminas exigía dicha corrección para obtener resultados no sesgados, tal como se pretendía.

### 4.7.3. dispositivo visual II: laboratorio – exposición

#### protocolo de análisis de imágenes sobre procesos de eliminación masiva [PA]

Se pidió a cada equipo de trabajo que entregara las respuestas al trabajo por parejas con los Protocolos en un documento *word*, lo que dió como resultado ocho documentos diferentes sobre los que establecer el conveniente análisis cualitativo y comparaciones con los datos extraídos en las entrevistas previas [E-1] y [E-2].

#### imágenes creadas por cada participante

En el ítem 5.2 del Protocolo de Análisis se sugería que cada participante transformara los posibles sentimientos positivos, generados por algunas imágenes de conflictos violentos y/o genocidios, en una IMAGEN o un TEXTO. Se realizaron deiciséis dibujos, uno por cada participante activo del laboratorio. Como ya he explicado, se invitó a cada participante a ubicar los dibujos en cualquier lugar del aula-taller, procurando establecer algún tipo de diálogo con las piezas expuestas en la sala. Una vez ubicada cada imagen en el sitio elegido por su autor, cada participante eligió las que más se ajustaban a la propuesta de trabajo, para defenderlas ante el resto del grupo. Estas aportaciones fueron registradas en formato vídeo MVI.AVI y posteriormente transcritas en documento word.

#### cuestionario [C] en el laboratorio-exposición

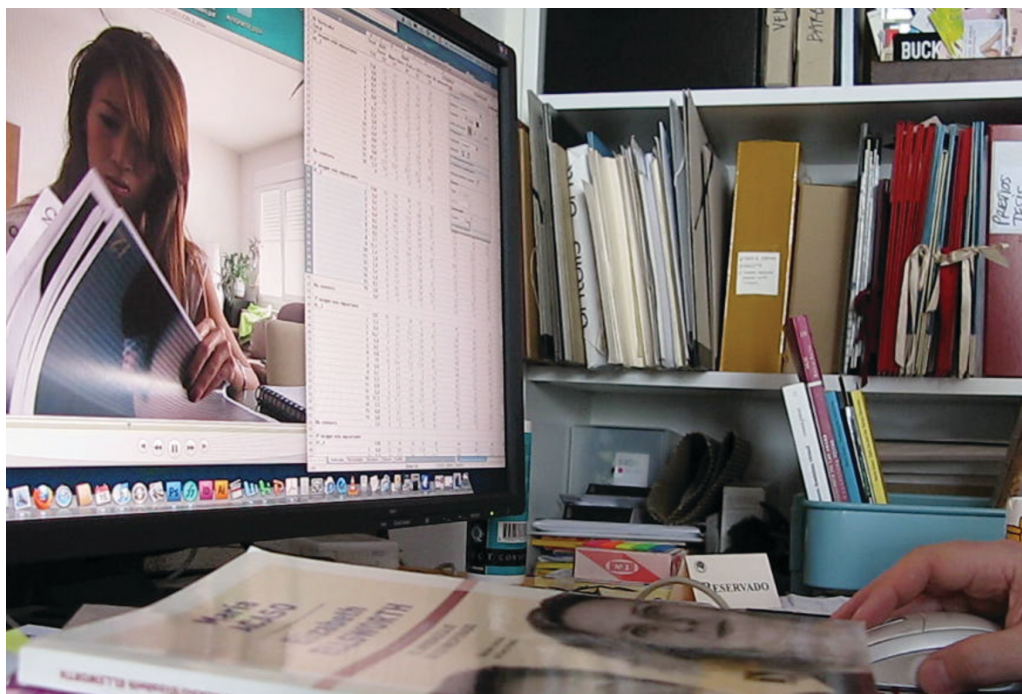
Entrevista estructurada y cerrada, mediante cuestionario auto-cumplimentado por los participantes, como última actividad del laboratorio. Los datos se sistematizaron en un documento *Excel* para

facilitar su análisis: *ENCUESTA GENOCIDIO.xls*. En él figuran todas las respuestas del cuestionario, previamente codificadas según he explicado anteriormente. Los datos de los 16 cuestionarios en papel fueron grabados en una hoja de cálculo Excel, *genocidio tabulacion definitiva.xls*, y sometidos al mismo tratamiento analítico que los cuestionarios cumplimentados en el Centro de Arte Alcobendas.

### cuestionario de evaluación [CE]

Se realizó al finalizar la actividad y después de rellenar el cuestionario anterior. Los datos se sistematizaron en un documento Excel para facilitar su análisis: *CUESTIONARIO EVALUACIÓN.xls*. En él figuran todas las respuestas del cuestionario, previamente codificadas según figura en el documento: *CUESTIONARIO EVALUACIÓN\_COD.pdf*.

El análisis resultaba sencillo en este caso, ya que la magnitud de datos no era elevada. A la información sobre la clasificación sociodemográfica del entrevistado, seguían cinco preguntas acerca de la valoración de la actividad, con respuestas múltiples codificadas como SÍ, NO y NO SÉ y una pregunta final de valoración general con cinco posibilidades de respuesta. De cara a extraer información sobre sugerencias u observaciones que ayudaran a mejorar la actividad, se incluyó una pregunta de respuesta abierta que, como ninguno de los entrevistados respondió, no se contempló su codificación para el análisis posterior.







300456  
ABAS

5 resultados  
conclusiones  
aportaciones

LA SOCIÉTÉ

## 5.1 resultados

### 5.1.1 cualitativos [cómo]

**¿cómo** y cuánto aumentan los niveles de aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación masiva si utilizamos la acción combinada de dispositivos expositivos y pedagógicos?

Para poder generalizar y extrapolar los resultados y responder cumplidamente a la pregunta de investigación general, las categorías resultantes responderán a las siguientes preguntas de investigación secundarias:

#### preguntas de investigación secundarias

**¿cómo** se aprende sobre los procesos de eliminación masiva apoyándose en experiencias personales y testimonios?

**¿cómo** trabajar el pensamiento crítico de forma colaborativa para aumentar el aprendizaje sobre los procesos de eliminación masiva?

**¿cómo** se incrementa el aprendizaje de estos conflictos incorporando al público como productor cultural?

#### cuadro clave de las herramientas metodológicas de investigación

[E-1] entrevista cualitativa abierta (selección de imágenes)

[E-2] entrevista cualitativa abierta (diseño del cuestionario)

[C] cuestionario (aplicado en exposición y laboratorio-exposición)

[PA] protocolo de análisis de imágenes sobre procesos de eliminación masiva

[CE] cuestionario de evaluación: laboratorio-exposición



## preguntas de investigación

general

**¿cómo y cuánto** aumentan los niveles de aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación masiva si utilizamos la acción combinada de dispositivos expositivos y pedagógicos?

secundarias

**¿cómo** se aprende sobre los procesos de eliminación masiva apoyándose en experiencias personales y testimonios?

**¿cómo** trabajar el pensamiento crítico de forma colaborativa para aumentar el aprendizaje sobre los procesos de eliminación masiva?

**¿cómo** se incrementa el aprendizaje de estos conflictos incorporando al público como productor cultural?

tema 1: dar protagonismo a la experiencia personal (biográfica)

tema 2: trabajar el pensamiento crítico de forma colaborativa

tema 3: incorporar al público como productor cultural

categoría 1: fomentando la empatía con la víctima

categoría 2: consiguiendo que el espectador interiorice el horror

categoría 3: fomentando el conocimiento visual sobre los procesos de eliminación masiva

categoría 4: estimulando la responsabilidad y la conciencia

categoría 5: favoreciendo que el espectador cree sus propias imágenes

### 5.1.1.1 dar protagonismo a la experiencia personal (biográfica)

El análisis de la pregunta 1. *¿Cómo se aprende sobre los procesos de eliminación masiva apoyándose en experiencias personales y testimonios?*, me ha llevado a establecer dos categorías principales, como respuestas a la pregunta: fomentando la empatía con las víctimas y consiguiendo que el espectador interiorice el horror.

#### **categoría 1: fomentar la empatía con la víctima**

Esta primera categoría se ha conformado analizando los datos en los que aparece el concepto de 'empatía' (con la víctima); los sentimientos de 'pena, tristeza o impotencia' así como los de 'indefensión, soledad y desamparo' e 'indiferencia' (al dolor ajeno); por último, en los mensajes: 'expresan la voz (el dolor) de las víctimas', 'hablan sobre la soledad, indefensión', 'gente (víctima) ignorada, marginada' y 'humanizan a las víctimas: individuo como víctima, dignifica a las personas.'

En los primeros resultados, [E-1], ya aparece la necesidad de EMPATÍA. Así, el entrevistado 9 indica que la imagen 11 *"es confusa, con caras tapadas que ocultan la identidad y dificultan la empatía con la víctima"* o el entrevistado 10, respecto a la imagen 20, *"las caras tapadas con fotografías ocultan la identidad, dificultan que te identifiques con las víctimas."*

En [E-2], se pone de manifiesto que para establecer una relación empática es necesario conocer más de la víctima: *"Saco una pequeña conclusión, que nunca había pensado: la gente mirando a cámara es muy poderosa porque te mira directamente [...] si además sabes cosas de esa persona, es aún mas poderosa."* Entrevista 11.

En [PA] se constata la falta de empatía social frente a la necesidad de individualizar a la víctima. Por ejemplo, ante la imagen 15: *"El mensaje manifiesto es la falta de empatía de la sociedad y el latente la distancia que existe entre el mundo sin violencia y el mundo que sí que la tiene."* P5; y ante la imagen 16: *"Narra el horror del destino individual, haciéndonos empatizar con una víctima. Que sea mujer joven, nos hace sentir todavía más el horror de la situación."* P8.

Respecto a los sentimientos que generan las imágenes, en [E-1] aparece como destacada la TRISTEZA: el entrevistado 2 indica que la imagen 17 le provoca *"tristeza y malestar que remueve"*; el entrevistado 15 indica que la imagen 6 le provoca tristeza, destacando como importante, en la imagen 14, *"la dignidad de la mirada"*; el entrevistado 6 opina que la imagen 18 es *"oscura y triste."*

En [E-2]: *"Tristes de verdad."* Entrevista 3. *"Muchísima pena."* Entrevista 7. *"Todas me parecen muy, muy fuertes... horribles... Me dan mucha pena."* Entrevista 11. *"No da miedo, da pena más bien, porque supongo que son familiares con retratos de gente que ha desaparecido o que ha muerto en el*

*conflicto, entonces es... mas de lo mismo”, dice el entrevistado 8, respecto a la imagen 22. “Tristeza y lo poco que sabemos de las cosas que pasan por ahí, cuando está todo tan fuera de escala no eres capaz de entenderlo...”, Entrevista 10. Respecto a la imagen 5, el entrevistado 2 indica que le produce “pena infinita [...] el niño tiene cara de pena y el joven cara de odio [...] la sensación no es de un hermano protegiendo a su hermanito [...] me impresiona la diferencia se expresión que hay entre los dos, la expresión de sus ojos, la forma de mirar.” “Irse al encuentro de la desaparición, de la nada, de la muerte, del olvido... me da tristeza.” Entrevista 5, respecto a la imagen 16.*

En [C], de entre todas las respuestas referidas a sentimientos y sensaciones que provocan las imágenes, las que con más frecuencia han sido nombradas figuran la ‘pena y la tristeza’ y la ‘gente (víctima) indefensa.’ También se inquirió, a través de una pregunta abierta, por el significado o mensajes que interpretan a través de la obra plástica exhibida, siendo ‘(causan) pena, tristeza’ el más frecuente.

En [PA], trabajando con la imagen 16: *“Los ojos revelan la expresión de tristeza del rostro, el sufrimiento... A través de este rostro parece que el personaje conoce su destino y lo espera con resignación e impotencia.” P8.*

El sentimiento de INDEFENSIÓN aparece ampliamente reflejado en [E-2]: “Siento que son un poco deprimentes, bastante abstractas, son imágenes fuertes que representan a gente completamente indefensa en la lucha contra el poder. Y también viene a mostrar como hay gente que vive ignorando esta realidad.” Entrevista 12. “Todas me producen un dolor en el pecho. [...] es gente que está indefensa, más cerca de la muerte que de la vida: más cerca del trauma que de la vida normal y cotidiana. Entrevista 11.

En [C], el mensaje ‘(hablan sobre la) soledad, indefensión’ es el segundo más nombrado y, en menor medida, los mensajes: ‘(hablan sobre) gente (víctimas) ignoradas, marginadas’ y ‘(hablan sobre) gente (víctimas) indefensas.’

En [PA], ante la imagen 13: “La expresión de los modelos indica desamparo, indefensión, pero el contexto no está claro, podemos estar ante las víctimas de un conflicto armado o de una catástrofe natural.” P3.

Otro sentimiento que surge en [E-2] es LA INDIFERENCIA AL DOLOR AJENO: “En conjunto la sensación que transmite, que no tiene que coincidir con los autores es de indiferencia ante el genocidio, ante la barbarie ajena... que no impresiona [...] solo hay esperanza si yo me emociono y me implico, pero me da la impresión que somos indiferentes al dolor ajeno.” Entrevista 1. “cráneos apilados, sin clasificar, a nadie les ha importado esta gente.” Entrevista 7, respecto a la imagen 9. “[...] todos

*sabemos que estas cosas pasan, y aunque las imágenes sean creadas me llevan a reflexionar sobre estos asuntos [...] todos queremos vivir sin acordarnos, como mecanismo de defensa para poder vivir...*" Entrevista 7.

La entrevista 5, [E-1], al referirse a la imagen 7: *"lo que más inquieta en esta imagen es la pasividad de la gente ante la muerte."* Mientras que en los mensajes expresados en [C] aparece de forma frecuente la 'indiferencia, impotencia al dolor ajeno.'

En el [PA], ante la imagen 15, los entrevistados concluyen: *"Situación múltiple y confusa: gente que 'va a lo suyo' con un cadáver en el suelo." P1. "Indicios de violencia: el cuerpo infantil tendido en el suelo y la silueta de un hombre que parece huir. Indicios de la actitud del espectador el ensimismamiento de la madre en su propio hijo y la indiferencia pura (colocación relajada de los pies) telespectador- fotógrafo." P3. "Cosas horribles como la muerte de una niña, es obviada u olvidada o contemplada desde un sillón." P5.* Las sensaciones que surgen son de *"Dolor por la indiferencia de la gente." P1*

Por último, aparecen los siguientes mensajes en [C]: 'expresan la voz (el dolor) de las víctimas' y 'humanizan a las víctimas: individuo como víctima, dignifica a las personas.'

En los grupos de discusión generados en el laboratorio-exposición, a raíz del testimonio de las dos víctimas, se produjeron numerosas intervenciones que apuntan en la dirección de la necesidad de escuchar y devolver la humanidad a las víctimas. Sirva como ejemplo: *"esta experiencia con la muerte ha transformado, de alguna manera, mi experiencia con la vida. Ahora es difícil ver las fotos de las víctimas de la misma manera."* T.H.D.

## **categoría 2: conseguir que el espectador interiorice el horror**

La segunda categoría se ha conformado analizando los resultados en los que aparecen los sentimientos de 'desasosiego, intranquilidad y desagrado', así como el de 'angustia' y en los mensajes y verbalizaciones: 'sufrimiento, tortura, dolor (de la guerra)', 'desolación, desesperación, miedo' o 'horror.'

A algunos de los entrevistados, [E-2], como el número 6, les cuesta expresar sentimientos en relación al genocidio: *"Me cuesta expresar sentimientos sobre estos temas [...] no me salen las palabras, el vocabulario."* Asimismo, el entrevistado 12, opina que las imágenes *"son bastante oscuras... [...] Es difícil para mi relacionarlas con el genocidio."*

Otros, sin embargo, tratan de lidiar con las sensaciones que les producen: *"Las fotos me parecen lo suficientemente espléndidas, como para que yo me quede machacada durante unas cuantas horas*



*del recuerdo de las imágenes.” Entrevista 7. “Todas me producen un dolor en el pecho. [...] es gente que está indefensa, más cerca de la muerte que de la vida: más cerca del trauma que de la vida normal y cotidiana. Entrevista 11.*

Así, en [E-1] el entrevistado 16 indica que la imagen 16 *“causa gran desasosiego”* y la 15 *“un desagrado enorme, no es humana.”*

En la entrevista [E-2], DESASOSIEGO es el sentimiento más repetido ante las imágenes: *“En general causan desasosiego, intranquilidad, más que las que tienen personas, las que tienen símbolos.”* Entrevista 1. *“Todas me producen un dolor en el pecho. [...] es gente que está indefensa, más cerca de la muerte que de la vida: más cerca del trauma que de la vida normal y cotidiana. Son más muertos en vida que personas normales, como tú y yo ahora. Me producen desasosiego.”* Entrevista 11. En segundo sentimiento más nombrado es el DESAGRADO: *“No es agradable, me estremecen [...] veo sufrimiento como mínimo.”* Entrevista 12. La entrevistada 6: *“[...] La sensación que producen no me gusta, no es agradable.”* La entrevistada 1 incide en la sensación *“desagradable pero que incita a pensar por qué no nos preocupamos o sabemos mas.”*

En [C] aparece, de forma frecuente, el mensaje: *‘(produce) desasosiego.’*

En [E-1] el sujeto 2 indica que *“le horrorizan las consecuencias de la violencia en el ser humano”,* el entrevistado 16 habla del *“horror que transmite la cara de las personas y los instrumentos de tortura.”* El entrevistado 11 afirma que las imágenes contienen *“personas con miedo palpable”* y aporta un claro acercamiento al miedo y el horror: *“enmascaran a los prisioneros para no ver su cara mientras los torturan.”*

El HORROR es el tercer sentimiento mas repetido en [E-2]: *“Horror disimulado, la silla es estética y curiosa aunque desasosegante porque las cuchillas y pinchos implican algo que corta y rasga carne.”* Entrevista 1, respecto a la imagen 15. La entrevistada 2 respecto a la imagen 10: *“me pone triste, está como vendado y no tiene salida, lo único que puede hacer el pobre es mirarte desde ahí. Me horrorizan las manos, me atemorizan. Me da miedo la cerilla, por lo que implica el fuego [...] que acaba con todo.”*

En [C] aparecen con frecuencia los mensajes relativos a que las imágenes expuestas: *‘(hablan sobre el) miedo, el horror y el sufrimiento, tortura y dolor (por la guerra).’*

En uno de los [PA] surge una interesante reflexión sobre el miedo en sentido bidireccional, como víctima y (potencial) victimario: *“Si empatizo con la víctima pienso: ‘si a ellos no les importa mi muerte a mi no me importa la suya’, se despierta el miedo no solo a lo que pueden hacerme sino a lo*

*que soy capaz de hacer yo. Lo que me conduce a sentir que, si bien no sería yo quien me regocigara torturando a alguien, si que podría pensar en una muerte aséptica del asesino.” P7. Aflora el miedo, el horror a pensar en lo que pueden hacerte y en lo que tú puedes llegar a hacer, lo que recuerda algunas de las conclusiones de Bettelheim (1973: 16): “[...] el psicoanálisis sugería que quizás la sociedad no creaba todas las dificultades en el hombre, sino más bien la naturaleza escondida, profunda, contradictoria, del hombre le producía dificultades a la sociedad.”*

El entrevistado 4, de [E-2] indica que: *“Produce angustia pensar que un ser humano ha podido pasar por eso.”* Y continúa *“Me han gustado y angustiado (las imágenes). Gustado porque transmite un mensaje claro: hay que hacer algo [...] angustiado porque son capaces de transmitir el sinsentido que unos seres humanos infrinjan dolor y sufrimiento a otros solo por poder.” “[...] angustia y dolor físico.”* Entrevista 7 ante la imagen 1.

En los mensajes más recurrentes que aporta [C] aparecen los sentimientos de ‘angustia, desolación y desesperación.’

En [PA], en relación con este tema, aparecen las respuestas: *“Angustia, dolor, rabia e impotencia ante lo que pasó.”* Ante la imagen 13: *“nos da una imagen de pobreza, miseria, protección, temor y angustia.”* P2.

En los grupos de discusión, generados en el laboratorio-exposición, se habló con intensidad de la necesidad de vivir una transición entre el horror y el terror, entre lo externo y lo vivido como propio: *“[...] en la dosis de angustia que necesitamos experimentar para que nos afecte el horror.”* M.C.C.

### 5.1.1.2 trabajar el pensamiento crítico de forma colaborativa

El análisis de la pregunta 2. *¿Cómo trabajar el pensamiento crítico de forma colaborativa para aumentar el aprendizaje sobre los procesos de eliminación masiva?*, me ha llevado a establecer otras dos categorías, como respuestas a la pregunta: fomentando el conocimiento visual sobre los procesos de eliminación masiva y estimulando la responsabilidad y la conciencia.

#### **categoría 3: fomentar el conocimiento visual sobre los procesos de eliminación masiva**

Esta tercera categoría se ha construido analizando diferentes resultados. Por un lado, los entrevistados procedentes de zonas donde se han producido conflictos bélicos o genocidas se remiten a su ‘experiencia vital.’ Por otro, los resultados en los que aparecen las sensaciones tales

como: ‘debes informarte más’ o las verbalizaciones donde figura la ‘necesidad de informarse’ o ‘estamos poco informados’ y ‘explicación’; además, los mensajes: ‘crimen, abusos, aniquilación y muerte (injusta) a personas indefensas’, ‘informan (sobre los conflictos actuales y pasados)’, ‘muestra la deshumanización y crueldad de las personas’ y ‘no hemos aprendido nada.’

De todos los sujetos que han elegido la imagen 1, es interesante destacar que los entrevistados, [E-2], procedentes de zonas conflictivas se remiten a su EXPERIENCIA VITAL. Así, en el caso de los entrevistados libaneses, el número 8, con experiencia directa en la guerra civil de Líbano: *“La experiencia para la violencia te marca para ver cosas.”* Prosigue: *“Con los cables de púas que he visto a lo largo de mi vida en todas partes y los controles de todo tipo, en acuartelamientos, está relacionado con todo lo que es militar y han montado lo que es violento, o sea, nadie pone alambre de espino así por así, es para no dejar entrar o para no dejar salir, y... me recuerda mucho.”* Y la entrevistada número 11, sin experiencia directa en el conflicto: *“La imagen es importante, pero yo necesito la palabra.”* *“Más evocadora, no hay seres humanos [...] es fácil descartarla, sin embargo es esta imagen está el corazón de todas estas fotos: lo más terrible de las guerras, violencia o genocidio es que no se vean [...] lo más terrible es lo que ocurre detrás de los muros siempre. Me parece interesante por la banda sonora que tiene, por todo lo que está tapando, además un muro es lo más antinatural del mundo (el mundo es redondo, continuo), va en contra del eje de giro de la tierra. Sé a ciencia cierta que detrás de los muros ocurren las peores torturas y cosas...”* Más ambiguo lo plantea uno de los entrevistados camboyanos, el número 9: *“Me parece como una cárcel, en tiempo antiguo, o existe en algún país comunista como Corea del Norte. Es una manera para que el gobierno pueda controlar a la gente.”* Remite al comunismo, pero habla de otro país con una experiencia extrapolable al suyo propio.

En el caso de la imagen 6 el entrevistado camboyano, número 9, baja un poco la guardia y se remite a experiencias pasadas: *“Parece que esta mujer está también en cárcel y contando sus días de estar allí. Sus ojos parecen... todavía no está rendida. [...] Me da muchos recuerdos sobre sus ojos.”* Este mismo entrevistado parece continuar en su inmersión experiencial, respecto a la imagen 10: *“Niño con mucho miedo a todo tipo [...] sueña algunos monstruos, cárcel, fuego o casas que le dan miedo [...] dedos.”* Sin embargo el entrevistado 10, argentino, la relaciona con aspectos estéticos y formales, alejados de su posible experiencia, contada o vivida: *“[...] lo curioso de todo esto es que primero me llama la atención la foto, no por tamaño sino por potencia, y luego los dibujos enriquecen [...] son casi tan duros como la propia imagen [...] los veo todos orientales, no las fotos sino los dibujitos. [...] La lectura de la fotografía sin los otros elementos sería diferente porque las ilustraciones te conducen por el camino que haya querido el autor.”* Respecto a la imagen 7: *“Al principio solo he visto de la mitad para arriba, un muro y tal [...] pero cuando he visto de la mitad para abajo [...] hay una niña tumbada en el suelo [...] hay sangre [...] esto es una barbaridad, no había visto la sangre... si esto es una niña muerta, todo lo demás no me importa [...] cuando ves*

*a una niña con ropa de verano [...] tiene que estar jugando [...] entonces este es el estado más antinatural para esta niña [...] esto es una barbaridad.” Entrevista 11. Respecto a la número 12: “Me encanta esta foto. Todo este rallado [...] es muy estética pero también... sientes cosas en la espalda [...] el anónimo con la cara dibujada [...] igual por venir de donde vengo, que alguien vaya con una bolsa en la cabeza no es lo más divertido que te puede pasar en la vida. [...] sientes cosas en la espalda.” Entrevista 10. Imagen que para la entrevistada libanesa, número 11, parece evocar menos experiencia que dolor filosófico: “Me parece terrible [...] aquí, por ejemplo, si siento que hay más dolor en el personaje [...] se pretende decir algo que tiene que ver con la opresión y el silencio [...] tiene más que ver con alguien al que han machacado, han destrozado a esa persona. Es dura, no es nada ambigua... me da mucha pena.” El entrevistado 9 opina que la “imagen de las calaveras es asociada por todo el mundo al genocidio camboyano.”*

En [E-1] el sujeto 9, a propósito de la imagen 5, indica que “la realidad es dura, (esta imagen) transmite conocimiento de la realidad”, conocimiento visual que se identifica con el ‘genocidio por excelencia’, así, el entrevistado 8, en relación a la imagen 3, dice que “recuerda a Auschwitz” o la 12, respecto a la imagen 1, que las “alambradas me transportan a los campos de concentración.” El entrevistado 4, [E-2], alude a su sensación general después de contemplar las imágenes: “te da la sensación de que debes informarte más acerca de esto.”

Un mensaje, repetido con frecuencia en [C], indica que (las imágenes contenidas en la exposición *GENOCIDE PROJECT*) ‘informan (de los conflictos actuales y pasados).’

Los resultados del [PA] indican la necesidad de informarse, de cara a facilitar la contextualización de las imágenes. Así, “Depende de nuevo de cada individuo y su aproximación a la realidad si es emocional o más intelectual. En el primer caso, una imagen es suficiente para reaccionar; en el segundo, se necesita un proceso de contextualización que incluye la información escrita, etc.” P3.

Otro de los mensajes más repetidos en [C] es ‘crimen, abusos, aniquilación y muerte (injusta) a personas indefensas’ para concluir que ‘muestra la deshumanización y crueldad de las personas.’

El entrevistado 15, [E-1], habla de las sensaciones que le producen las imágenes, por ejemplo, respecto a la 13 dice que “le produce una sensación de final” y respecto a la 4 “una sensación de viaje sin retorno.”

El entrevistado 2, [E-2], apunta después de ver las imágenes que: “Pienso en prisioneros [...] veo el sufrimiento de las víctimas. Me hablan de la crueldad a través de las consecuencias de sus actos del sufrimiento de otros.”

En el [PA] se reafirma que determinadas imágenes pueden ayudar a luchar contra el genocidio: *“Se enfrenta uno sólo a la imagen de la crueldad o la injusticia, reafirmando nuestra determinación a combatirlos.”* P6.

Para el entrevistado 6, [E-1]: *“las imágenes le inquietan, así como la pasividad de la gente ante la muerte.”*

*“No hemos aprendido nada...”* Entrevista 5, [E-2]. En esta misma entrevista, para la entrevistada 12, camboyana, *“La gente parece muy fría y despreocupada.”* Asimismo, para el entrevistado 4, la valoración final concluye con *“No hemos aprendido nada...”*

Parece lógico pensar que el trabajo intenso y colaborativo en el laboratorio-exposición resultara lo suficientemente motivador para que los participantes plantearan sus buenos propósitos, de cara a su actitud futura. Ilustrativa resulta la siguiente reflexión plasmada en el [PA]: *“Puede darse el dilema de considerar que el genocidio, el asesinato programado y sistemático, es consustancial al ser humano. Desde siempre en todos los textos el exterminio de pueblos, razas, etc., ha acompañado a la humanidad. Y lo humano es lo que hacen los humanos. Pero, la mayoría de las personas pensamos, y esperamos que sea así, no busca el exterminio del vecino, más bien la cofraternización. Lástima que estemos más cerca del miedo de un opresor que nos fuerza a un asesinato que del asesinato en sí.”* P4. Esta reflexión nos dirige, indefectiblemente, a la siguiente categoría.

#### **categoría 4: estimular la responsabilidad y la conciencia**

La cuarta categoría se ha ido construyendo analizando los resultados en los que aparece el sentimiento de ‘resignación’, así como los mensajes: ‘denuncian (la violencia)’, ‘(luchan contra el olvido y la injusticia)’, ‘sensibilizan y conciencian (para que no se repitan los conflictos)’, además de las verbalizaciones en las que se habla de educación y conciencia. Así como las verbalizaciones tales como ‘conciencia’ e ‘implicación’.

En [E-2] aparece el sentimiento de RESIGNACIÓN: *“La actitud ante la muerte es de resignación.”* Entrevista 3, ante la imagen 6. El entrevistado 4, a propósito de la imagen 16: *“Me transmite el sufrimiento y resignación de quien (suponemos) sabe que va a morir.”* El entrevistado 5, aporta su impresión general, sin citarlo expresamente pero sí implícito: *“[...] desaparición de la memoria [...] todos pasamos a ser esa nebulosa, esa niebla del olvido [...] ver la nada, ha existido un pasado pero no existe un futuro...”*, o este mismo a propósito de la imagen 16: *“Irse al encuentro de la desaparición, de la nada, de la muerte, del olvido...”*

‘Resignación’ es un mensaje que aparece también en [C], aunque con poca frecuencia. Parece que el hecho de mostrar las imágenes, conlleva la idea de no resignarse y actuar.



En [E-1], el entrevistado 16, valora las imágenes en las que *“se ve representada la desesperación de gente que vive a nuestro lado, de nuestros vecinos.”*

Esta misma idea se refuerza en [E-2]: *“Intentan no solo mostrar el sufrimiento de las víctimas sino ver lo que ha significado desde el punto de vista de las diferentes partes o comunidades... [...]”*

Entrevista 4. *“Dar testimonio, denunciar: muchas tienen una intención claramente por parte de los autores de dar voz al silencio [...] esta gente son gritos de dolor que no se han podido dar, que no han podido salir [...] es plasmar esos gritos sordos, el problema es que ninguna de estas fotos ha podido vaciar ese grito, ha podido dar espacio a que ese grito ocurriera. El fotógrafo tiene una actitud de solidaridad con estas personas...”* Entrevista 11.

Con mayor frecuencia aparece en [C] el mensaje: ‘denuncian (la violencia)’ y, sobre todo, ‘(luchan contra el) olvido y la injusticia.’

En esta misma línea, en [E-2], el sujeto 4, a propósito de la imagen 18, habla de *“injusticia, en contraste entre los que sufren y los que perpetran (de espaldas).”*

En [C] aparece el mensaje, en relación a la exposición, de que las imágenes ‘sensibilizan y conciencian (para que no se repitan los conflictos).’

Mientras que en el [PA] se habla de educación y conciencia: *“Creo en la educación como medio para crecer como personas, en la de los niños. En que si lo hacemos bien ellos podrán cambiar el mundo, la mayoría de los adultos estamos perdidos. La bondad como manifestación de seres inteligentes.”* P7. *“La indignación y el repudio de este horror, nos hace más humanos, nos hace mejores personas”.* P8. *“Desde luego, te hacen abstraerte de ese estado de nirvana antisufrimiento permanente que tenemos tal vez por estar demasiado acostumbrados a oír y ver tragedias en los medios de comunicación como una cosa cotidiana y banal y hace que dejes de mirarte el ombligo. Tenemos metida la cabeza en el culo, al principio huele mal pero luego como se está calentito, ni te mueves, pero claro, es una mierda, hay que sacarla y mirar hacia los lados, ver lo que realmente sucede y abandonar tu supuesto estado de bienestar.”* P7.

### 5.1.1.3 incorporar al público como productor cultural

El análisis de la pregunta 3. *¿Cómo se incrementa el aprendizaje de estos conflictos incorporando al público como productor cultural?*, me ha llevado a establecer una última categoría, como respuesta a la pregunta: favoreciendo que el espectador cree sus propias imágenes.

### categoría 5: **favorecer que el espectador cree sus propias imágenes**

La quinta, y última, categoría se ha construido analizando resultados relativos al ‘impacto’ de las imágenes, así como por la ‘ambigüedad’, que aparece como sensación y también como mensaje. Asimismo por mensajes donde figura que las imágenes contienen ‘violencia (sugerida, no mostrada)’ o las verbalizaciones del tipo ‘no hay violencia explícita’; por otra parte, en las respuestas donde se plantea la ‘estética de las imágenes’ o la ‘posibilidad regenerativa’ de las mismas, esto último a partir de los comentarios de los propios participantes sobre la obra de sus compañeros y de la creada por ellos mismos.

En [E-2], la entrevistada 11, respecto a la imagen 8, indica que contiene una: *“ambigüedad interesante: el problema es que no se si el artista denuncia la violencia o tiene una actitud violenta. Me ha impactado pero me produce rechazo, y eso me parece interesante.”* En la imagen 3, el entrevistado 5 también percibe ambigüedad: *“...una de dos: o esta señora controla al niño o el niño a la larga va a ser esta señora [...] estricta. Cenicero (adultos) [...] sitios ocultos (cortina) [...] echado de su país... abandono del hogar y, a la vez, fichada (huellas dactilares): numerado, filmado, seriado...”*

La ‘ambigüedad’ también aparece como mensaje en [C], aunque el menos mencionado de todos ellos. (La ambigüedad con la violencia ha sido usada en repetidas ocasiones en el terreno publicitario, ya me he referido en repetidas ocasiones a las imágenes de Toscani para Benetton, en el artístico no se identifica de igual manera por los espectadores.)

*“No hay violencia explícita ni imágenes o cosas desagradables, no es necesario que te enseñen una herida abierta para hablarte del dolor, eso me parece lo mas interesante [...] el dolor se ve más en los ojos...”* Entrevista 2, de [E-2]. *“Al haberlo vivido identificas ciertos elementos muy comunes en conflictos armados, por ejemplo el tema de los balazos, del alambre de espino, etc; son elementos muy comunes que sugieren violencia pero no son per se violentos. Si los has vivido sabes perfectamente lo que supone y cómo suenan, cómo duelen y como matan...”* Entrevista 8.

Un mensaje que aparece en [C], con una frecuencia moderada, es que las imágenes contienen ‘violencia (sugerida, no mostrada).’

El sujeto 1, [E-1], habla de *“imágenes de testimonio, creando piezas-realidad desde lo estético.”*

Algunos entrevistados, [E-2], ponen el acento en las cualidades estéticas de las imágenes. Así, la entrevistada 8 habla de la imagen 16 en los siguientes términos: *“Foto hermosísima, espléndidamente hecha [...] es esta especie de recreación de lo hermoso en algo terrible [...] es como una vitamina*

para el morbo.” Al igual que el entrevistado 3 respecto a la imagen 22: “es la imagen más impactante de todas, me gusta mucho, las ideas están muy claras. Contiene la narrativa de estamos aquí, [...] perfecta para llamar la atención sobre cualquier genocidio.” Y el entrevistado 10, “Lo que me llama la atención es lo estéticas, lo bonitas que son las imágenes... [...] las hay estéticas y más viscerales, y en las que yo veo más viscerales hay mucha tristeza.” El entrevistado 3: “Casi todas las imágenes me han gustado, me han permitido verlas, que en este tipo de imágenes es difícil. Hay imágenes muy fuertes para ver el genocidio [...] sobresale sobre todo el genocidio de otras culturas [...] no el genocidio nazi.” Incluso la 7 llega a afirmar que “Son fotografías muy bonitas, eso es lo terrible, que es muy bonito y muy doloroso. Es muy difícil combinarlo, pero está aquí.”

Respecto a la posibilidad regenerativa de las imágenes, desde la reflexión colaborativa que emana de las respuestas en [PA] acerca de si éstas pueden generar sentimientos positivos, los resultados indican posturas contrapuestas. Los hay que opinan que sí es posible: “Sí, todas. No reflexionar se hace impensable.” P1. “En el sentido del rechazo que provoca lo que ha ocurrido puede generar fuertes sentimientos en contra, que conciencien a la población e impidan que vuelva a pasar.” P5. “Pueden generar sentimientos de generosidad, indignación frente a la injusticia, ayuda...” P6. “Si acaso, aumenta el convencimiento de que la educación en determinados valores es necesaria, como medio para prevenir estas atrocidades.” P7. “Si son capaces de generar algún tipo de respuesta efectiva, creo que sí, pero me parece lo más difícil. Tendemos a olvidarnos y seguir como si no pasara nada.” P9. “Sí, claro. La indignación es un sentimiento vinculado a la ética. Es positivo. Por otro lado, una imagen violenta puede generar, con independencia del horror, un sentimiento estético que nos atrae. Esta colección de imágenes puede ser un ejemplo.” P8.

Y, por contra, otros que no lo ven tan claro: “Las imágenes por sí mismas no generan sentimientos positivos. Siempre que no se consideren positivos y humanos, la tristeza, la rabia, la angustia, todo eso que acompaña a las personas.” P4. “No está muy claro, podrían suscitar solidaridad en algún caso. También alivio porque les pasa a otros.” P2. “Distinguiría entre conflictos del pasado y conflictos contemporáneos. En el primer caso la imagen empleada tiene la distancia de un documento histórico y se impone la reflexión sobre cómo evitar que un contexto histórico derive en un estallido de violencia colectiva. En el segundo caso (contemporáneos) el impacto es mayor porque se trata del presente y de lo real. ¿Sentimientos? Solidaridad con las víctimas, indignación y capacidad de movilización, también muy limitada.” P3.

## selección entre las imágenes realizadas por las personas participantes

Puede resultar ilustrativo estudiar el resultado directo de favorecer que el espectador crease sus propias imágenes en el laboratorio-exposición, en la que se realizaron dieciséis dibujos, uno por cada participante activo. Como ya he señalado en el capítulo anterior, se invitó a cada participante a ubicar los dibujos en cualquier lugar del aula-taller, procurando establecer algún tipo de diálogo con las piezas expuestas en la sala. Una vez ubicada cada imagen en el sitio elegido por su autor, cada participante eligió las que más se ajustaban a la propuesta para defenderlas ante el resto del grupo.

La imagen 6 es la elegida por más personas, seis, seguida de la imagen 1, cuatro, y de las imágenes 10 y 14, dos elecciones cada una. Las imágenes 2, 4, 7, 8, 15 y 16 se eligieron en una ocasión y el resto en ninguna. Paso entonces a destacar algunos de los comentarios resultantes de esta actividad.

### imagen 6

M.G.F. *“la persona que ha sido verdugo, puede ser, en un momento determinado, también víctima.”* A.D.V. *“muchas personas que pueden ser cualquiera, es un juego muy didáctico, muy apropiado para la reflexión sobre víctima y verdugo [...] serviría como se plantea en el Protocolo como regenerativo para niños o adolescentes.”* T.H.D. *“reúne a víctima, verdugo y espectador [...] cualquiera podríamos ser verdugos, o vas a un parque y cualquiera de los niños podría ser un carcelero o un verdugo en el futuro.”* E.G.B. *“el collage puede ser un anuncio publicitario, me parece atractivo, aunque cuando te detienes en cada una de las caras hay de todas las edades y razas [...] detrás de lo atractivo todo puede ser muy intenso: cualquiera puede ser víctima, verdugo o espectador, o todos juntos [...] se pueden intercambiar los papeles, todos podemos ser lo mismo.”* S.C.O. *“la imagen nos habla del genocidio como hecho intemporal y ageográfico [...] no lo considero un juego, lo interpreto (el texto) como una explicación de lo que sucede en cada foto.”* M.S.B. *“se trata de un juego macabro aunque sugerente, realista y pedagógico.”*

### imagen 1

M.C.C. *“podrían ser o dos manos superpuestas o una mano que se mueve [...] una persona que está siendo aplastada por otra, o una mano aplasta a la otra. [...] El texto me confunde un poco, o es contradictorio con la imagen o le añade otra lectura: puede parecer que esas dos manos se entienden entre ellas.”* N.V.C. *“la mano del torturador y la huella del torturador [...] inevitablemente, por la influencia de los medios de comunicación, lo relaciono con la violencia de género.”* F.F.G. *“superposición de dos manos [...] el autor ha intentado personalizar en las víctimas, dirigirse a ellas, rescatarlas del anonimato [...] las víctimas quieren ser víctimas individuales, no números dentro de un gran conflicto, como vimos en el primer día con el testimonio de Amanda. [...] el texto despista, parece una inversión del síndrome de Estocolmo.”* J.M.M. *“la imagen nos habla de vida-muerte, bien-mal, luz-oscuridad, como conceptos básicos pero muy sencillos.”*

#### imagen 10

J.P.M. “jugando con palabras sencillas y repetición, además de una composición muy interesante, es una imagen enfocada a la temática genocida [...] las palabras en lápiz nos hablan de nuestra posición ante la violencia, dolor, soledad, muerte...” J.M.M. “el cuadrado rojo es tu cerebro, lo tienes todo dentro y a veces te importa, aunque la mayoría del tiempo no te importa [...] eres pequeño, está situado en un extremo...”

#### imagen 14

A.D.V. “violencia... un bombardeo por un lado y la desmesura de seis hombres armados y el niño... y el tercer protagonista: el que ha hecho la foto.” F.H.L. “para el niño es un entorno cotidiano, se le ve poco asustado, acostumbrado.”

#### imágenes 2, 4, 7, 8, 15 y 16

Imagen 2: M.A.M. “es una muestra, en si misma, de todo el proceso genocida camboyano.”

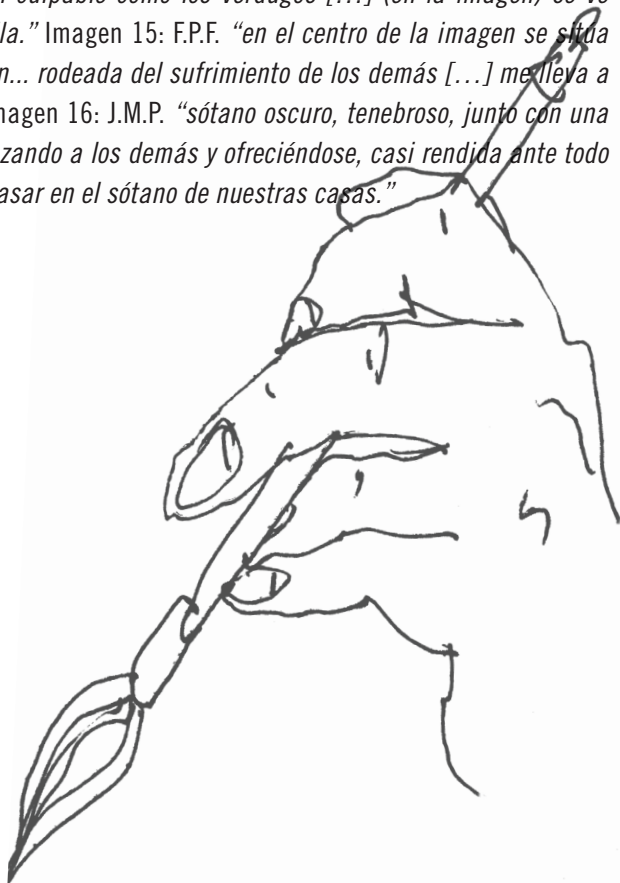
Imagen 4: J.P.M. “se trata de una imagen metafísica, trascendente... una serie de palabras de determinada forma pueden conformar una imagen eficaz.”

Imagen 7: T.H.D. “refleja bastante la realidad [...] al principio me confundí, pense que eran como peces, aunque en realidad las cárceles son como peceras [...] la imagen de la ciudad puede ser de cualquier sitio [...] la pecera en el cielo es una imagen de poder, del que crea las peceras, los acuarios o las prisiones...”

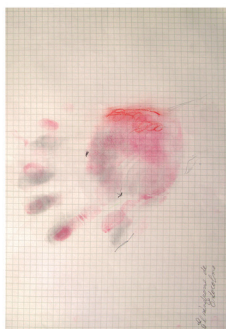
imagen 8: J.M.P. “el espectador es tan culpable como los verdugos [...] (en la imagen) se ve una ciudad y un espectador ajeno a ella.”

Imagen 15: F.P.F. “en el centro de la imagen se sitúa la violencia programada, la destrucción... rodeada del sufrimiento de los demás [...] me lleva a una imagen de despersonalización.”

Imagen 16: J.M.P. “sótano oscuro, tenebroso, junto con una persona algo andrógina [...] casi abrazando a los demás y ofreciéndose, casi rendida ante todo lo que pasa [...] además todo puede pasar en el sótano de nuestras casas.”



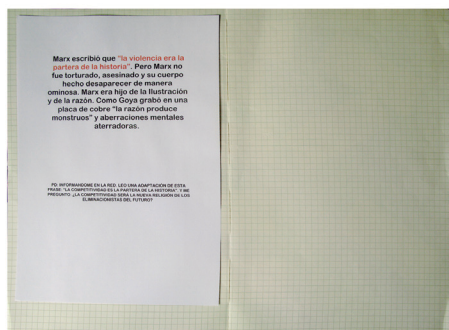




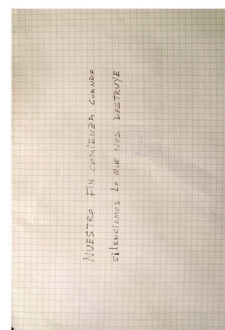
1. A.D.V.



2. E.G.B.



3. F.F.G.



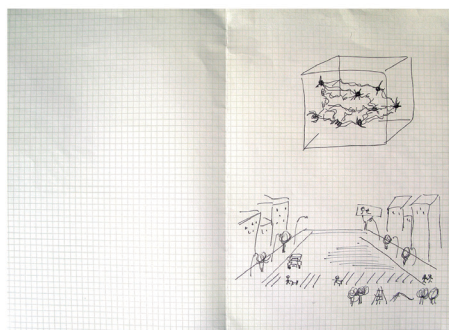
4. F.H.L.



5. F.P.F.



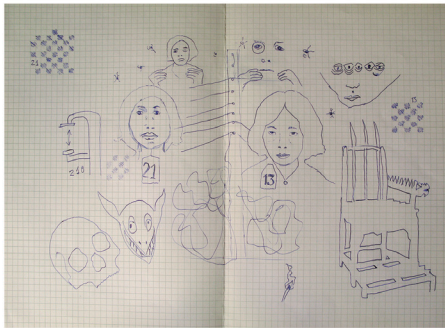
6. J.M.M.



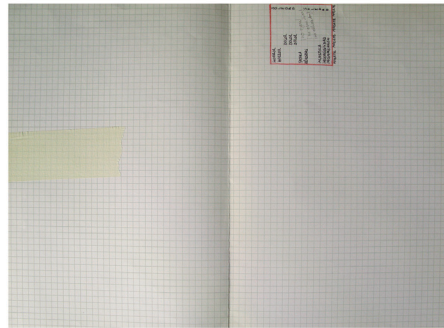
7. J.M.P.



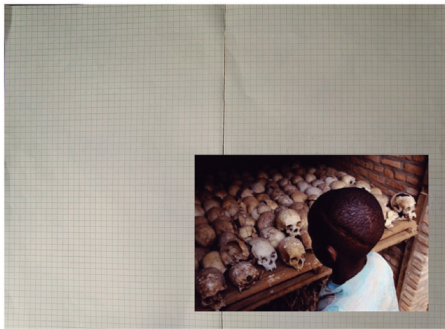
8. J.P.M.



9. M.A.M.



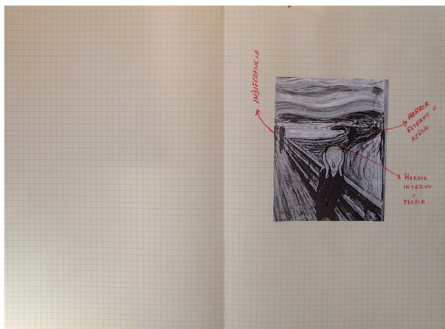
10. M.C.C.



11. M.G.F.



12. M.M.C.



13. M.S.D.



14. N.V.C.



15. S.C.D.



16. T.H.D.

### 5.1.2 cuantitativos [cuánto]

¿cómo y **cuánto** aumentan los niveles de aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación masiva si utilizamos la acción combinada de dispositivos expositivos y pedagógicos?

Para tratar de responder cuantitativamente a la pregunta de investigación general, se han tomado en consideración las respuestas al cuestionario [C] cumplimentadas por los espectadores en dos situaciones diferentes: exposición (dispositivo visual expositivo) y laboratorio-exposición (dispositivos visuales expositivos y pedagógicos), y así poder comparar los resultados obtenidos para comprobar si existe variación significativa entre ellos.

#### 5.1.2.1 cuestionario aplicado en la exposición

**tabla 6. perfil sociodemográfico de la muestra**

	porcentajes
<b>Total</b>	<b>100</b>
<b>SEXO</b>	
Varón	40
Mujer	60
<b>EDAD</b>	
Hasta 35	33
36 a 50	41
51 y más	26
<b>ESTUDIOS</b>	
No universitarios	38
Universitarios	62
<b>OCUPACIÓN</b>	
Profesional	20
Empleado	33
Estudiante	19
Otros	28
No contesta	1

Predominan las mujeres sobre los varones, así como el grupo de edades intermedias, entre 36 a 50 años, los que tienen estudios universitarios y los empleados, aunque por ocupación hay una mayor diversidad. Lo que más les caracteriza es que la mayoría tienen estudios universitarios y, además, la mayoría de estudiantes cursan estudios universitarios actualmente.

### P1) nivel de impacto

Para conocer cuál fue el impacto relativo de las imágenes en el espectador se formuló la siguiente pregunta: *“De las imágenes que se muestran en la exposición, por favor indique por orden cuáles son las cuatro imágenes que más le han impactado”*. Los resultados obtenidos se reflejan en la siguiente tabla.

**tabla 7. impacto**

las 4 imágenes más impactantes	%
1	13,3
2	28,9
3	30,4
4	23,7
5	37
6	17,8
7	32,6
<b>8</b>	<b>11,1</b>
9	30,4
10	17,8
<b>11</b>	<b>11,1</b>
12	20,7
13	30,4
<b>14</b>	<b>11,1</b>
<b>15</b>	<b>51,1</b>
16	15,6

Destaca sobre todo la imagen número 15 (51,1 %), con niveles de impacto muy por encima del resto, siguiendo en un segundo plano de impacto las imágenes 5, 7, 3, 9 y 13. Por el contrario las imágenes 14, 8 y 11 (11,1 %), han tenido un nivel de impacto mucho menor en el espectador.



**P2) nivel explicativo**

Para averiguar qué imágenes tenían un mayor potencial explicativo sobre la temática tratada, se formuló la siguiente pregunta: *“De las imágenes que se muestran en esta exposición, por favor indique ahora las que en su opinión explican mejor el genocidio”*. Los resultados figuran a continuación en la siguiente tabla.

**tabla 8. explicación**

las 4 imágenes que explican más el genocidio	%
1	41,1
<b>2</b>	<b>51,2</b>
3	14
4	14
<b>5</b>	<b>7</b>
6	16,3
7	31
8	10,9
9	39,5
10	24,8
11	19,4
12	31,8
13	16,3
14	21,7
15	28,7
16	24

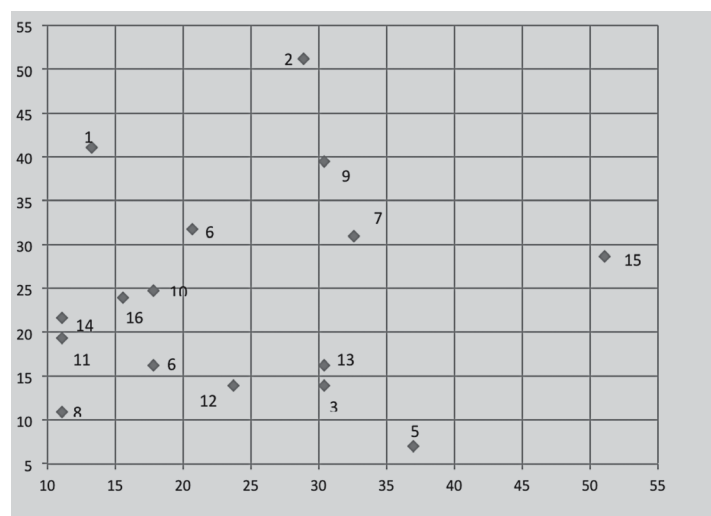
Destacan sobre todo las imágenes 2 (51,2%), 1 y 9. Por el contrario, las imágenes 8, 3 y 4 han sido muy poco mencionadas, siendo la imagen 5 (7%), la que menos lo ha sido.

A continuación figura en este cuadro sinóptico la relación existente entre los dos indicadores utilizados. Debe tenerse en cuenta que no existe prácticamente correlación entre impacto y explicación, son dimensiones independientes entre sí.



**tabla 9. cuadro sinóptico: relación entre impacto y explicación**

**puntuaciones impacto (x) y explicación (y)**



De la comparación gráfica pueden extraerse las siguientes conclusiones: las imágenes responden a un funcionamiento parecido, es decir, la más impactante (15) puntúa en un valor medio en explicación y, por contra, la más explicativa (2) puntúa en un valor medio en el otro indicador. Además, la segunda imagen más impactante (5) tiene un nulo valor explicativo, al contrario de la segunda más explicativa (1), con nulo valor de impacto. Por encima del valor medio de 30, puntúan seis imágenes en impacto y cinco en explicación. Dentro de los límites de 25 se encuentran el resto de imágenes en ambos indicadores, siete en total.

Se presentan a continuación, en la tabla 10, los resultados obtenidos sobre las preguntas anteriores pero agrupadas las imágenes de acuerdo con la clasificación, ya explicada en el apartado 4.7 *ANÁLISIS DE DATOS*: metanarrativas, micro-arte, micro-víctimas. Se han tenido en cuenta sólo las primeras menciones y no las cuatro (las que más han impactado o más explican). En la columna de la izquierda (porcentaje) figuran los porcentajes obtenidos. Estos resultados por sí solos no son válidos para obtener conclusiones, ya que el número de imágenes de cada grupo no es el mismo y, por tanto, se favorece la mención de la categoría con más imágenes en detrimento de las otras. La columna de la derecha (ratio) es la que nos indica realmente cuál de las categorías en cada pregunta es la más mencionada, después de haber anulado el efecto del número variable de imágenes (ratio = % obtenido / % esperado, cuando el % esperado equivale al  $[\text{n}^\circ \text{ de imágenes en cada grupo} / \text{total de imágenes}] \times 100$ ).

tabla 10. resumen por grupos de imágenes: impacto y explicación

	porcentaje	nº imagen	valor esperado (%)	ratio
<b>1ª imagen más impactante</b>				
<b>P1_1_1</b>	100%			
<b>Metanarrativas</b>	10,2	3	18,75	0,55
<b>Microarte</b>	<b>65,4</b>	6	37,5	<b>1,74</b>
<b>Microvíctimas</b>	24,4	7	43,75	0,56
<b>1ª imagen que más explica el genocidio</b>				
<b>P2_1_1</b>	100%			
<b>Metanarrativas</b>	14,5	3	18,75	0,78
<b>Microarte</b>	<b>49,1</b>	6	37,5	<b>1,31</b>
<b>Microvíctimas</b>	36,4	7	43,75	0,83

Los datos confirman que las imágenes de micro-arte son las que más han impactado, a la vez que también, aunque en menor medida, son las de mayor valor explicativo. Las metanarrativas son las que menos impactan y también las que parecen presentar una menor capacidad explicativa. Se presentan a continuación los perfiles sociodemográficos de la anterior clasificación de imágenes, en la tabla siguiente.

tabla 11. resumen por perfil sociodemográfico: impacto (1ª imagen más impactante)

	% horizontales	bases	metanarrativa	microarte	microvíctimas
Total		<b>127</b>	<b>10</b>	<b>65</b>	<b>24</b>
SEXO	Varón	<b>49</b>	10	63	27
	Mujer	<b>74</b>	11	69	20
EDAD	Hasta 35	<b>39</b>	8	74	18
	36 a 50	<b>50</b>	10	64	26
	51 y más	<b>30</b>	17	57	27
ESTUDIOS	No universitarios	<b>42</b>	14	64	21
	Universitarios	<b>73</b>	10	64	26
OCUPACION	Profesional	<b>24</b>	8	50	42
	Empleado	<b>38</b>	18	53	29
	Estudiante	<b>22</b>	14	77	9
	Otros	<b>31</b>	3	77	19

INTERES	Bajo	15	7	67	27
	Medio	59	9	70	22
	Alto	48	15	60	25
INFORMACION	Bajo	33	9	70	21
	Medio	69	6	70	25
	Alto	20	30	45	25

El perfil de individuos a quienes más impactan las metanarrativas es: personas de 51 o más años, con estudios no universitarios, empleados o estudiantes, con niveles de interés e información en los conflictos alto. El perfil de individuos a quienes más impacta el micro-arte es: mujeres hasta 35 años, estudiantes u 'otra profesión', con nivel de interés medio e información medio-bajo. El perfil de individuos a quienes más impactan las micro-víctimas es: varones, de 51 y más años, profesionales principalmente y, en menor medida, también empleados.

**tabla 12. resumen por perfil sociodemográfico: explicación (imagen que más explica)**

% horizontales		bases	metanarrativa	microarte	microvíctimas
Total		110	15	49	36
SEXO	Varón	42	19	43	38
	Mujer	66	11	53	36
EDAD	Hasta 35	33	21	42	36
	36 a 50	44	11	48	41
	51 y más	28	14	54	32
ESTUDIOS	No universitarios	38	18	55	26
	Universitarios	63	13	43	44
OCUPACION	Profesional	19	5	42	53
	Empleado	36	14	53	33
	Estudiante	18	28	44	28
	Otros	28	14	50	36
INTERES	Bajo	11	9	36	55
	Medio	54	19	52	30
	Alto	43	12	47	42
INFORMACION	Bajo	27	7	56	37
	Medio	60	18	43	38
	Alto	21	14	52	33

El perfil de los individuos que consideran que las imágenes metanarrativas explican mejor el genocidio es: varones de hasta 35 años, con estudios no universitarios, estudiantes, con niveles de interés e información en los conflictos medio. El perfil de individuos que consideran que lo explican mejor las de micro-arte es: mujeres, de 51 y más años, con estudios no universitarios, empleados, con nivel de interés medio e información bajo. El perfil de individuos que consideran las de las micro-víctimas lo explican mejor es: varones, de 36 a 50 años, con estudios universitarios, profesionales y con nivel de interés bajo e información medio-bajo.

### P3) mensajes

También se inquirió, a través de una pregunta abierta, por el significado o mensajes que interpretan a través de la obra plástica exhibida. La formulación de la pregunta y los resultados figuran en la siguiente tabla.

**tabla 13. mensajes transmitidos por los autores**

*“Dígame por favor, con sus propias palabras, cuáles serían los principales mensajes que los autores de estas imágenes quieren transmitir al público con esta exposición.”* %

1. (produce) desasosiego	3
2. (causan) pena. tristeza. angustia. desolación. desesperación	26
3. indiferencia. impotencia al dolor ajeno	9
4. (hablan sobre el) horror	16
5. expresan la voz (el dolor) de las víctimas	6
6. (hablan sobre) gente (víctimas) indefensas	3
7. (hablan sobre) gente (víctimas) ignoradas. marginadas	8
8. ambigüedad	3
9. violencia (sugerida, no mostrada)	9
10. resignación	6
11. (hablan sobre el) miedo	12
12. (hablan sobre la) soledad. indefensión	12
13. denuncian (la violencia)	4
14. sensibilizan y conciencian (para que no se repitan los conflictos)	16
15. humanizan a las víctimas: individuo como víctima. dignifica a las personas	6
16. informan (de los conflictos actuales y pasados)	19
17. (luchan contra el) olvido y la injusticia	11
18. crimen. abusos. aniquilación y muerte (injusta) a personas indefensas	22
19. sufrimiento. tortura. dolor (de la guerra)	23
20. muestra la deshumanización y crueldad de las personas	10
No contesta	3

Los respuestas a esta cuestión se han simplificado, escogiendo las veinte más repetidas por la totalidad de la muestra y procediendo a su codificación numérica. Tres respuestas destacan entre todas: 2, 19 y 18, indicadas por más del 20% de los sujetos entrevistados. Por contra, las respuestas 1, 6 y 8, son compartidas solo por un 3% de los entrevistados.

#### **P4) sentimientos y sensaciones**

Además de haber preguntado por los mensajes, se quiso también preguntar por las sensaciones y emociones que la obra despertaba, para complementar la información anterior, y por considerar que dichas emociones podrían quizás ser tan importantes como los mensajes. Aunque no hay que dejar de mencionar que entre los mensajes también aparecen emociones y sensaciones, por tanto hay una cierta redundancia entre esta pregunta y la anterior. La pregunta estaba cerrada, con quince posibilidades para marcar las que se ajustasen en opinión del entrevistado. Este listado de sentimientos y sensaciones se definió previamente a partir de las entrevistas [E-1] y [E-2]. La formulación de la pregunta y sus resultados se muestran a continuación en la siguiente tabla.

**tabla 14. sentimientos y sensaciones generados por las imágenes**

*“He aquí algunos sentimientos y sensaciones que han expresado algunas personas al ver estas mismas imágenes. ¿Cuáles podrían definir mejor las sensaciones y sentimientos que ha tenido usted?”* %

1. Desasosiego	39
2. Desagrado	13
3. Pena. tristeza	<b>57</b>
4. Estamos poco informados	19
5. Somos indiferentes al dolor ajeno	18
6. No hemos aprendido nada	17
7. Horror	40
8. Expresa la voz (el dolor) de las víctimas	19
9. Gente (víctima) indefensa	<b>57</b>
10. Gente (víctima) ignorada. marginada	37
11. Ambigüedad	7
12. Violencia sugerida, no mostrada	40
13. Imágenes estéticamente atractivas	14
14. Angustia	47
15. Resignación	21

Dos respuestas destacan entre todas: 3 y 9, indicadas por un 57% de los sujetos entrevistados. Por contra, la respuesta 11 es compartida solo por un 7 % de los entrevistados. Las respuestas se



reparten de forma uniforme en la muestra, de forma que prácticamente la mitad de las respuestas, siete, son elegidas por porcentajes que superan el 35%.

#### **P5) P6) interés e información sobre conflictos armados y/o genocidios**

También se consideró al diseñar el cuestionario [C], incluir preguntas sobre el grado de interés e información por los conflictos y/o genocidios que aparecen reflejados en la exposición, bajo el supuesto de que ambas son dimensiones del nivel de implicación del espectador con la temática de la obra y esta implicación, hipotéticamente, influiría en la percepción de la misma. Los resultados figuran en la siguiente tabla.

**tabla 15. nivel de interés e información sobre conflictos armados y/o genocidios**

<i>(medias en escala de 0 a 10)</i>	interés	información
<b>Conflictos armados en el mundo</b>	<b>6,6</b>	<b>5,4</b>
Holocausto Nazi	7,3	7,2
Bombardeo atómico sobre Japón	6,6	6,0
Violencia de Estado en Latinoamérica	6,1	4,9
Guerra civil del Líbano	5,4	4,4
Genocidio de Ruanda	5,5	4,2
Genocidio camboyano	4,8	3,8
Gulag soviético	4,2	3,1
Masacre indonesia en Timor-Leste	3,6	2,3

Existe un nivel de interés moderado sobre los conflictos armados en el mundo en general (6,6) y un nivel de información algo más bajo (5,4). En todos los casos el grado de interés siempre es más elevado que el nivel de conocimiento. El acontecimiento más conocido y que también más interesa es el Holocausto Nazi. Tanto el grado de interés como de información auto-percibido son elevados (alcanzan un 'notable'). Sin embargo es moderado el interés por el bombardeo atómico en Japón, la violencia de estado en Latinoamérica, la guerra civil del Líbano o el genocidio de Ruanda. Los otros tres acontecimientos que tienen un interés muy escaso (no alcanzan el 'aprobado') son: el genocidio camboyano, el Gulag soviético y la masacre en Timor-Leste. Estos tres además presentan los niveles de conocimiento más bajos. Además también presentan niveles de conocimiento bajos el genocidio en Ruanda, la guerra del Líbano y la violencia de Estado en Latinoamérica, pese a que el nivel de interés por estos conflictos se podría considerar moderado en lugar de bajo.

Los niveles de impacto no se relacionan con el interés ni la información, sin embargo, sí lo hacen con los niveles de explicación. Así, las imágenes más elegidas lo hacen en función de su cercanía

plástica al Holocausto nazi (imagen 1) y a la acumulación de calaveras (imágenes 2 y 9), repetidas en los medios en relación a los conflictos tanto de Ruanda como de Camboya. Las tres imágenes se pueden considerar prototípicas dentro del imaginario eliminacionista para el espectador medio. Por encima del 20% de nivel explicativo se sitúan imágenes en las que aparecen víctimas camboyanas (12, 14 y 16), aunque no puede afirmarse que sea posible atribuirlo al conocimiento del conflicto, sino a la propia imagen de la víctima, ya que puntúan alto también imágenes que incluyen víctimas del *Gulag* o la guerra de Líbano.

**tabla 16. perfiles sociodemográficos del interés y de la información recibidas**

% horizontales		interés	información
Total		6,6	5,4
SEXO	Varón	6,6	5,8
	Mujer	6,6	5,1
EDAD	Hasta 35	5,8	4,6
	36 a 50	6,5	5,3
	51 y más	7,7	6,5
ESTUDIOS	No universitarios	6,4	5,3
	Universitarios	6,7	5,3
OCUPACIÓN	Profesional	6,6	5,5
	Empleado	6,5	5,1
	Estudiante	6,1	4,3
	Otros	7,3	6,2
INTERÉS	Bajo	2,2	3,1
	Medio	6,0	5,0
	Alto	8,7	6,6
INFORMACIÓN	Bajo	4,8	2,6
	Medio	6,9	5,9
	Alto	8,5	8,1

Los que tienen un nivel de interés alto por la temática destacan por tener más de 51 años y ‘otras ocupaciones’. El perfil de los que afirman tener un nivel de información alto es el mismo con el añadido de que por sexo destacan los varones.

Por último y de cara a valorar la experiencia de la exposición, se han tomado en consideración tres indicadores diferentes, para valorar si aumentan los niveles de implicación, conciencia y conocimiento del espectador.

**P7) nivel de implicación**

El nivel de implicación para la mayor parte del público se mantiene después de haber visto la exposición, si bien el saldo entre los que dicen que ha aumentado menos los que dicen que ha disminuido es netamente positivo: 33,3%.

**P8) nivel de conciencia**

Una amplia mayoría (71,3%) considera que exposiciones como ésta aumentaría el grado de conciencia.

**P9) nivel de conocimiento**

Un porcentaje menor, pero también mayoritario (62%), cree que exposiciones como ésta sirven para aumentar el grado de conocimiento de la temática.

**5.1.2.2 cuestionario aplicado en el laboratorio-exposición**

Participaron en el seminario 16 personas, todas ellas rellenaron el cuestionario. Predominan las mujeres sobre los varones, los que tienen estudios universitarios y los empleados. La edad está repartida a partes iguales entre los que tienen hasta 48 años y los que tienen más de esa edad.

**tabla 20. perfil sociodemográfico del grupo de trabajo**

	número
<b>Total</b>	<b>16</b>
<b>SEXO</b>	
Varón	6
Mujer	10
<b>EDAD</b>	
Hasta 48	8
48 y más	8
<b>ESTUDIOS</b>	
No universitarios	4
Universitarios	12
<b>OCUPACIÓN</b>	
Profesional	3
Empleado	7
Otros	6

## P1) nivel de impacto

tabla 21. impacto

las 4 imágenes más impactantes	%
1	12,5
2	<b>6,3</b>
3	37,5
4	18,8
5	<b>6,3</b>
6	25
7	43,8
8	43,8
9	18,8
10	37,5
11	25
12	18,8
13	18,8
14	37,5
15	<b>50</b>
16	12,5

Destaca sobre todo la imagen número 15 (50%), con niveles de impacto por encima del resto, siguiendo en un segundo plano de impacto las imágenes 7, 8, 3, 10 y 14. Por el contrario las imágenes 2, 5, 1 y 16, han tenido un nivel de impacto mucho menor en los participantes.

## P2) nivel explicativo

tabla 22. explicación

las 4 imágenes que explican más el genocidio	%
1	18,8
2	18,8
3	25
4	18,8
5	12,5

6	43,8
7	56,3
8	<b>6,3</b>
9	50
10	12,5
11	<b>62,5</b>
12	18,8
13	43,8
14	18,8
15	18,8
16	25

Destacan sobre todo las imágenes 11 (62,5%), 7 y 9. Por el contrario, las imágenes 5 y 10 han sido poco mencionadas, siendo la imagen 8 (6,3%), la que menos lo ha sido y la única por debajo del 10%.

Se presentan a continuación los resultados obtenidos sobre las preguntas anteriores pero agrupadas las imágenes de acuerdo con la clasificación explicitada anteriormente: metanarrativas, micro-arte, micro-víctimas. Como en el análisis anterior solo se han tenido en cuenta las primeras menciones y la tabla se ha diseñado de la misma forma y teniendo en cuenta las mismas salvedades.

**tabla 23. resumen por grupos de imágenes: impacto y explicación**

	porcentaje	nº imagen	valor esperado (%)	ratio
<b>1ª imagen más impactante</b>				
<b>P1_1_1</b>	100%			
<b>Metanarrativas</b>	6,3	3	18,75	0,33
<b>Microarte</b>	43,8	6	37,5	<b>1,16</b>
<b>Microvíctimas</b>	<b>50</b>	7	43,75	1,14
<b>1ª imagen que más explica el genocidio</b>				
<b>P2_1_1</b>	100%			
<b>Metanarrativas</b>	7,1	3	18,75	0,37
<b>Microarte</b>	7,1	6	37,5	0,18
<b>Microvíctimas</b>	<b>85,7</b>	7	43,75	<b>1,96</b>



Los datos confirman que las imágenes de micro-víctimas son las que más han impactado, a la vez que también, mayoritariamente, son las tienen más valor explicativo. Las metanarrativas son las que menos impactan y presentan menor capacidad explicativa, en el mismo porcentaje que las micro-arte (7,1%).

Por el tamaño del grupo de trabajo, no se considera necesario a nivel de análisis presentar los perfiles sociodemográficos de la anterior clasificación de imágenes.

### P3) mensajes

tabla 24. mensajes transmitidos por los autores

<i><b>“Dígame por favor, con sus propias palabras, cuáles serían los principales mensajes que los autores de estas imágenes quieren transmitir al público con esta exposición.”</b></i>	<b>%</b>
1. (produce) desasosiego	0
2. (causan) pena. tristeza. angustia. desolación. desesperación	18,8
3. indiferencia. impotencia al dolor ajeno	18,8
4. (hablan sobre el) horror	12,5
5. expresan la voz (el dolor) de las víctimas	6,3
6. (hablan sobre) gente (víctimas) indefensas	6,3
7. (hablan sobre) gente (víctimas) ignoradas. marginadas	6,3
8. ambigüedad	0
9. violencia (sugerida. no mostrada)	6,3
10. resignación	0
11. (hablan sobre el) miedo	0
12. (hablan sobre la) soledad. indefensión	25
13. denuncian (la violencia)	6,3
14. sensibilizan y conciencian (para que no se repitan los conflictos)	25
15. humanizan a las víctimas: individuo como víctima. dignifica a las personas	<b>56,3</b>
16. informan (de los conflictos actuales y pasados)	12,5
17. (luchan contra el) olvido y la injusticia	6,3
18. crimen. abusos. aniquilación y muerte (injusta) a personas indefensas	25
19. sufrimiento. tortura. dolor (de la guerra)	6,3
20. muestra la deshumanización y crueldad de las personas	0
No contesta	6,3

Una respuesta destaca entre todas, 15, con un altísimo porcentaje (56,3%), muy por encima del resto de las respuestas. Las respuestas 12 y 14 son indicadas por más del 20% de los sujetos entrevistados. Por contra, las respuestas 1, 8, 10, 11 y 20, no son elegidas por ningún entrevistado.

**P4) sentimientos y sensaciones****tabla 25. sentimientos y sensaciones generados por las imágenes**

*“He aquí algunos sentimientos y sensaciones que han expresado algunas personas al ver estas mismas imágenes. ¿Cuáles podrían definir mejor las sensaciones y sentimientos que ha tenido usted?”* %

1. Desasosiego	50
2. Desagrado	6,3
3. Pena. tristeza	<b>62,5</b>
4. Estamos poco informados	18,8
5. Somos indiferentes al dolor ajeno	31,3
6. No hemos aprendido nada	6,3
7. Horror	37,5
8. Expresa la voz (el dolor) de las víctimas	37,5
9. Gente (víctima) indefensa	56,3
10. Gente (víctima) ignorada. marginada	56,3
11. Ambigüedad	0
12. Violencia sugerida, no mostrada	<b>62,5</b>
13. Imágenes estéticamente atractivas	18,8
14. Angustia	43,8
15. Resignación	12,5

Dos respuestas destacan entre todas: 3 y 12, indicadas por un 62,5% de los sujetos entrevistados. Por contra, la respuesta 11 no es compartida por ningún entrevistado. Las respuestas se reparten de forma uniforme en la muestra, de forma que prácticamente la mitad de las respuestas, ocho, son elegidas por porcentajes que superan el 35%.

**P5) P6) interés e información sobre conflictos armados y/o genocidios****tabla 26. nivel de interés e información**

<i>(medias en escala de 0 a 10)</i>	interés	información
<b>Conflictos armados en el mundo</b>	<b>7,5</b>	<b>6,3</b>
Bombardeo atómico sobre Japón	7,81	7,77
Holocausto Nazi	7,56	7,76
Violencia de Estado en Latinoamérica	7,46	6,61
Guerra civil del Líbano	7,25	5,69
Genocidio de Ruanda	7,06	4,76
Genocidio camboyano	6,25	5,61
Gulag soviético	5,20	3,46
Masacre indonesia en Timor-Leste	4,43	2,69

Existe un nivel de interés alto sobre los conflictos armados en el mundo en general (7,5) y un nivel de información algo más bajo (6,3). En todos los casos, a excepción del Holocausto Nazi, el grado de interés siempre es más elevado que el nivel de conocimiento. El acontecimiento más conocido y que también más interesa es el bombardeo atómico sobre Japón. Tanto el grado de interés como de información auto-percibido son muy elevados.

Sigue siendo muy alto el interés por el Holocausto Nazi, la violencia de estado en Latinoamérica y el genocidio de Ruanda. Sin embargo es moderado el interés por el genocidio camboyano y el Gulag soviético. El único acontecimiento que tiene un interés muy escaso (no alcanza el cinco) es la masacre indonesia en Timor-Leste, además presenta los niveles de conocimiento más bajos. También presentan niveles de conocimiento bajos el Gulag soviético y el genocidio en Ruanda, pese a que el nivel de interés por este último conflicto podría considerarse alto.

#### **P7) nivel de implicación**

El nivel de implicación para la mayor parte del público claramente ha aumentado después de haber visto la exposición, resultando el saldo entre los que dicen que ha aumentado menos los que dicen que sigue igual es alto: 62,5%.

#### **P8) nivel de conciencia**

La totalidad de los participantes (100%) consideran que exposiciones como ésta aumentaría el grado de conciencia.

#### **P9) nivel de conocimiento**

Un porcentaje menor, aunque prácticamente unánime (93,8%), creen que exposiciones como ésta sirven para aumentar el grado de conocimiento de la temática.

### **5.1.2.3 resultados comparados**

Es necesario establecer, ahora, el análisis comparado de los datos obtenidos en la primera aplicación del cuestionario (en la exposición) y en la segunda (tras la experiencia del laboratorio-exposición). Antes que nada, si comparáramos el perfil sociodemográfico de ambas muestras, puede afirmarse que la media de edad es significativamente más alta en la muestra del laboratorio-exposición que entre los espectadores de la exposición (50% de iguales o mayores de 48 años, frente a un 30%), y el porcentaje de mujeres también es ligeramente mayor (62,5% frente a 60%).

En relación a los resultados concluyentes a la hora de establecer cuánto aumentan los niveles de aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación masiva, en primer lugar analizaremos el nivel de impacto. En ambos cuestionarios *destaca sobre todo la misma imagen*, número 15, con niveles de impacto por encima del 50% y por encima del resto de imágenes. Comparten en un segundo plano de impacto las imágenes 3 y 7, ambas por encima del 30%. Sin embargo se aprecian diferencias en las que causan un nivel de impacto mucho menor en los participantes, por un lado, la imagen 8 era de las menos impactantes en la primera prueba (11,1%) y de las más en la segunda (43,8%); por otro, no coinciden ninguna de las imágenes como menos impactantes en ambas pruebas.

En segundo lugar, en el nivel explicativo hay diferencias significativas en las imágenes más destacadas. Así, en la primera prueba destacan sobre todo las imágenes 2 (51,2%), 1 y 9, parece que elegidas en función de la imagen prototípica de campo de concentración (imagen 1) y a la acumulación de calaveras (imágenes 2 y 9), como evidente referencia plástica a las fosas comunes. Por el contrario, en el laboratorio-exposición destacan sobre todo las imágenes 11 (62,5%) y 7, en las que priman las personas como víctimas o potenciales víctimas, frente a residuos de aniquilación, tales como calaveras o campos de exterminio. Existen coincidencias entre las imágenes menos mencionadas en ambas pruebas: 5 y 8.

Atendiendo a los resultados anteriores, se confirma un cambio relevante en la percepción de dichas imágenes. Así, en la primera prueba las imágenes relacionadas con la violencia, pero en las que no se incluyen imágenes de archivo de víctimas reales de procesos violentos son las que más han impactado, a la vez que también, aunque en menor medida, son las de mayor valor explicativo. Por el contrario, en el laboratorio-exposición han sido las imágenes realizadas a partir de imágenes de archivo de víctimas de procesos de eliminación de masas las que más han impactado, a la vez que también, mayoritariamente, son las tienen más valor explicativo. Fomentar la empatía con las víctimas y conseguir que el espectador interiorice el horror parece que ha dado como resultado este cambio de tendencia: aumento del impacto del 25,6% (50% frente a un 24,4%) y aumento del valor explicativo del 49,3% (85,7% frente a un 36,4%). Siguiendo este análisis, el cambio se hace más evidente en relación al valor explicativo, pasando el valor de este en las imágenes en las que no se incluyen imágenes de archivo de víctimas reales de un 49,1% a un 7,1%. En consecuencia, escuchar y *humanizar* a las víctimas, incide en este aumento de los niveles de aprendizaje significativo. En ambos casos, las imágenes realizadas por un fotoperiodista con intención claramente informativa son las que menos impactan y presentan menor capacidad explicativa (14,5% en un caso y 7,1% en el segundo).

En relación a los mensajes que los espectadores piensan que quieren transmitir los autores de las imágenes expuestas, y siguiendo la tendencia anterior, en el laboratorio-exposición la respuesta

número 15 (“humanizan a las víctimas: individuo como víctima, dignifica a las personas”) destaca entre todas, con un altísimo porcentaje (56,3% frente al 6%: aumento del 50,3%), muy por encima del resto de las respuestas. Las respuestas 12 (“hablan sobre la) soledad. Indefensión”) y 14 (“sensibilizan y conciencian (para que no se repitan los conflictos)”), son indicadas por más del 20% de los sujetos entrevistados. En clara oposición, entre los espectadores de la exposición, tres respuestas destacan entre todas: 2 (“(causan) pena. tristeza. angustia. desolación. Desesperación”), 19 (“sufrimiento. tortura. dolor (de la guerra)”) y 18 (“crimen. abusos. aniquilación y muerte (injusta) a personas indefensas”), indicadas por más del 20% de los sujetos entrevistados. En consecuencia, se puede afirmar que mientras que las primeras respuestas parecen poner en primer plano a las víctimas y su experiencia, las segundas optan por sentimientos más generales y con menos nivel de implicación. Por otra parte, existe bastante consenso entre las imágenes menos compartidas por los entrevistados: 1 (“produce desasosiego”) y 8 (“ambigüedad”).

No se puede hablar de diferencias significativas en relación a los sentimientos y sensaciones que expresan los espectadores en relación a las imágenes. Así, mientras que existe coincidencia en nombrar de forma mayoritaria el sentimiento de “pena y tristeza” (57% frente a 62,5%), las respuestas varían en la otra respuesta mayoritaria: “gente (víctima) indefensa” (57%), en el primer caso, frente a “violencia sugerida, no mostrada”, (62,5%), en el segundo. Por otra parte, existe igualdad en la respuesta 11, que es la menos compartida por los entrevistados. Además, las respuestas se reparten de forma uniforme en ambas muestras, de forma que prácticamente la mitad de las respuestas son elegidas por porcentajes que superan el 35%.

Atendiendo a los resultados en ambas pruebas, existe un nivel de interés alto sobre los conflictos armados y/o genocidios en el mundo en general (6,6 frente a 7,5) y un nivel de información algo más bajo (5,4 frente a 6,3). En general, el grado de interés siempre es más elevado que el nivel de conocimiento, en ambos casos supone un aumento de 0,9 puntos (en una escala de 0 a 10). El acontecimiento más conocido y que también más interesa es el Holocausto Nazi, en el caso de la exposición, y el bombardeo atómico sobre Japón, en el segundo caso. El acontecimiento que tiene menor interés (3,6 frente a 4,4) y de la que menos se conoce (2,3 frente a 2,69) es la masacre indonesia en Timor-Leste. Tanto el grado de interés como de información auto-percibido son muy elevados en ambos casos. Trabajar el pensamiento crítico de forma colaborativa, fomentando el conocimiento visual sobre los procesos de eliminación masiva y estimulando la responsabilidad y la conciencia, da como resultado que los niveles de implicación, conciencia y conocimiento aumenten de forma significativa (entre un 25% y un 50%).

El nivel de implicación para la mayor parte del público se mantiene igual después de haber visto la exposición (63,6%), mientras que en el laboratorio-exposición el porcentaje de participantes que opina que se mantiene igual baja al 18,8%. Los espectadores que respondieron que la implicación



aumentó pasaron del 34,9%, en la exposición, al 81,3%, en el laboratorio-exposición, lo que supone un aumento del 46,4%.

Una amplia mayoría (71,3%), consideran que exposiciones como ésta aumentaría el grado de conciencia, mientras que el porcentaje pasa al 100 % entre los participantes en el laboratorio-exposición, un aumento del 28,7%.

Un porcentaje prácticamente unánime (93,8%), entre los participantes en el laboratorio-exposición, creen que exposiciones como ésta sirven para aumentar el grado de conocimiento de la temática frente a un porcentaje menor, pero también mayoritario (62%), entre los espectadores de la exposición, lo que se traduce en un aumento del 31,8%.

#### 5.1.2.4 cuestionario de evaluación [CE]

Antes de concluir el laboratorio-exposición se pidió a todos los participantes que cumplimentaran un cuestionario de evaluación elaborado específicamente para esta actividad, atendiendo a la crítica exigible a todo proceso pedagógico, como ya he comentado anteriormente. Participaron en el seminario 16 personas y todas ellas rellenaron el cuestionario.

Los datos de clasificación ya han sido analizados en el apartado correspondiente al cuestionario, como información añadida se pidió la nacionalidad (14 españoles/as y 2 argentinos/as). De la motivación para participar en la actividad se destaca que la mayoría lo hace por interés en el tema (10) o para ampliar conocimientos (7), seguido de animado por otros (6) o suelo participar (3).

En cuanto a la VALORACIÓN DEL PROGRAMA, las cuestiones se plantearon en cinco preguntas específicas, con respuestas múltiples codificadas como SÍ, NO y NO SÉ, y una general. Así, los resultados indican que respecto a la 'organización', las 'explicaciones previas', el 'número de participantes' y el 'horario' fueron adecuadas para la mayoría, mientras que la 'duración' resultó insuficiente para cinco de ellos. Respecto a los 'profesores o ponentes' las respuestas positivas fueron unánimes en relación al conocimiento del contenido, ayudar y resolver dudas, favorecer la participación y establecer una buena relación con los participantes. Dos personas no tienen claro si se aseguraron de que se entendía lo explicado. En relación a la 'metodología' la mayoría afirma que los contenidos no eran excesivos, mientras que cinco de ellos piensan que la complejidad de los contenidos es alta, frente a once que no lo piensan. Los 'medios didácticos' generan una opinión unánimemente favorable respecto a las herramientas y equipos, aunque no tanto en materiales útiles y, menos todavía, en la corrección de las instalaciones. Respecto a la 'utilidad y resultados' los resultados son unánimemente favorables en relación a ampliar conocimientos y en animar a profundizar sobre

el tema; mayoritaria, pero no unánime, es la contribución de la actividad al desarrollo personal, el esfuerzo excesivo o, incluso, la poca utilidad de realizarlo (3). Por último, a la pregunta final de 'valoración general' con cinco posibilidades de respuesta, los resultados indican que la actividad resultó mayoritariamente muy buena (13), aunque algunos participantes la calificaron de buena (3).

Como ya he señalado anteriormente, se incluyó una pregunta de respuesta abierta para aportar sugerencias u observaciones que ayudaran a mejorar la actividad, que no fue contestada por ninguno de los entrevistados. No ha resultado posible extraer información de la causas por lo que no se contestó, dado que los cuestionarios me fueron entregados de forma anónima y como última actividad en el contexto del laboratorio-exposición.

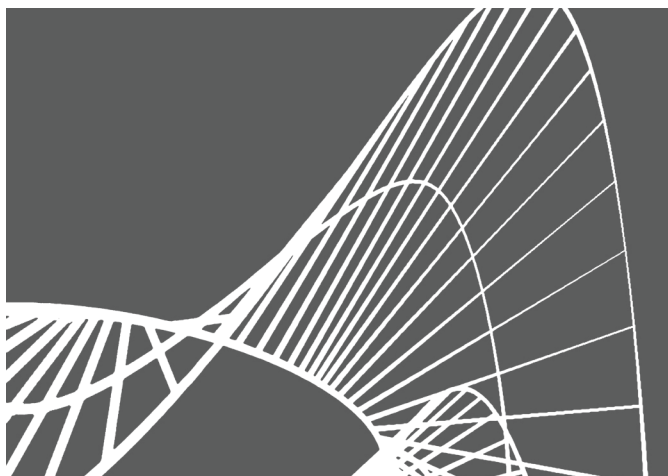
## 5.2 aportaciones

Entre enero de 2011 y diciembre de 2012 he desarrollado el trabajo de campo del proyecto de investigación, mediante el cual he querido reflexionar sobre los problemas relacionados con la invisibilidad y la no enseñanza de los procesos genocidas o de eliminación de masas, y cómo se produce la construcción de dichos acontecimientos, desde los *media* y desde el arte, con el objetivo de investigar qué dispositivos pedagógicos podían combinarse con los expositivos para aumentar los niveles de aprendizaje acerca de estos procesos.

El trabajo de campo se ha sustanciado en un proyecto de investigación artístico-pedagógico en el que se han detectado características comunes en determinadas imágenes relacionadas con el genocidio, la eliminación masiva y la violencia y se han establecido pautas en la percepción de dichas imágenes, con el objetivo de demostrar que su visualización se puede transformar en una experiencia de aprendizaje significativo si se utiliza la acción combinada de dispositivos expositivos y pedagógicos. Para estudiar cómo y cuánto aumentan los niveles de aprendizaje, se han utilizado metodologías cualitativas, artísticas y cuantitativas, aplicadas a dos tipos de acciones: artístico-curatorial (exposición) y artístico-pedagógica (laboratorio-exposición). La base de las imágenes presentadas en ambas acciones ha pasado varios filtros de selección, hasta destilar un corpus que ha conformado la exposición *GENOCIDE PROJECT*, en el que se incluyen imágenes artísticas realizadas por el propio investigador.

Dos son las aportaciones más relevantes obtenidas como resultado del proceso de investigación: por un lado, una serie de recomendaciones sobre aspectos relevantes para trabajar, diseñar y establecer estos dispositivos visuales pedagógicos y, por otro, proponer como herramienta de investigación-acción, un Protocolo de Análisis de Imágenes sobre Procesos de Eliminación Masiva.

Además, este último capítulo pretende aportar una reflexión sobre todo el proceso de investigación, de cara a plantear posibles nexos de conexión entre las propuestas aquí presentadas e investigaciones futuras.



### 5.2.1 recomendaciones para el diseño e implementación de dispositivos pedagógicos

#### 1

Como respuesta a la pregunta de investigación acerca de **cómo** se aprende sobre los procesos de eliminación masiva apoyándose en experiencias personales y testimonios, según la información obtenida en este proyecto es necesario, fundamentalmente, fomentar la empatía con las víctimas y conseguir que el espectador interiorice el horror.

Así, los resultados indican que para aprender tenemos que incentivar la empatía con la víctima, apoyándonos en experiencias y testimonios personales y estimulando que los espectadores transiten desde sentimientos generales, aunque comprensibles, de pena, tristeza o impotencia, hasta *singularizar* a la víctima, casi siempre indefensa, desamparada y, a menudo, ignorada y marginada.

En consecuencia, para atacar la actitud de indiferencia ante el dolor ajeno, para intentar, de alguna forma, hacer justicia al sufrimiento, se hace necesario escuchar y humanizar a las víctimas, intentar comprender que en todos estos procesos las víctimas lo son exclusivamente por *ser* no por *estar*, ante lo cual todas ellas no pueden hacer nada: su *delito* o *pecado* está en su esencia, no en sus actos. En este sentido, Primo Levi dedicó unas páginas memorables a intentar transmitir la importancia de recobrar la humanidad desde lo infrahumano, desde la nada absoluta a la que habían sido violentamente transportados: “en aquel momento, en que sentíamos que nos convertíamos en hombres, es decir, en seres responsables” (2002: 26).

Por otra parte, a partir de los resultados obtenidos puede afirmarse que para que exista aprendizaje a partir de experiencias y testimonios personales, de alguna manera hay que incomodar al espectador, de modo que pase de la sensación de intranquilidad, desasosiego, e incluso desagrado, a interiorizar el miedo, a transitar entre el horror y el terror, con el objetivo que este estado le genere un sentimiento, aunque sea mínimo, de incomodidad y angustia que estimule su pensamiento, implicación y participación. Incomodarlo para atacar la actitud usual de indiferencia, estimulando su implicación, participación y necesidad de hacer justicia al sufrimiento. En este sentido, pensar se convierte en responder al *otro sufriente*.

En relación con este tránsito entre el horror y el terror, puede resultar ilustrativa la reflexión de Arturo Leyte (2006: 18): “[...] una diferenciación primera entre horror y terror daría como resultado que si el horror no deja de coincidir con la propia visión del desastre que, de todos modos, se encuentra fuera, el terror integra esa visión en el propio desastre interior que a partir de un momento dado de la historia de la conciencia, quíeralo o no, se vuelve cómplice, es decir, resulta activo en la propia visión del exterior. El terror resulta de ese vínculo de un interior y de un exterior de la conciencia, que en realidad ya no puede ser exterior, porque su ser depende de la conciencia.”

Como respuesta a la pregunta de investigación en relación a **cómo** trabajar el pensamiento crítico de forma colaborativa para aumentar el aprendizaje sobre los procesos de eliminación masiva, partiendo de la información obtenida, se establece que es necesario fomentar el conocimiento visual sobre los procesos de eliminación masiva y estimular la responsabilidad y la conciencia.

Los resultados apuntan a que el espectador tiene que partir de solventar sus carencias de información y, para resolverlas, se hace necesario aumentar su conocimiento visual, poner en primer plano las imágenes de crueldad, de los crímenes y abusos a víctimas indefensas. “Conocer los pecados del pasado no es lo que provoca nuestro odio, sino la manera en que los recordamos” (Lowe, 2012: 428). Todo ello encaminado a tratar de superar la lógica que induce a instalarse cómodamente en el *no hemos aprendido nada* y en el *no sabía nada de esto*.

Para reforzar el pensamiento crítico, teniendo claro que es necesario adquirir conocimiento sobre los procesos de eliminación masiva, hay que colaborar en la búsqueda de iniciativas que permitan pasar del sentimiento de resignación a la denuncia de la violencia, a la lucha contra el olvido y la injusticia, y a estimular la conciencia para contribuir, desde nuestro campo de acción, a evitar que se repitan hechos similares. En palabras de Mate (2013c: 19): “*La piedra desechada* por los constructores del pensamiento dominante, resulta ser la piedra angular para quién se atreva a pensar un tiempo, el nuestro, que germine en esperanza.” Conocimiento que se debe adquirir desde la propia escuela, implicando y formando a los propios docentes, incorporando estos temas en el currículum escolar y actualizando y trabajando sobre los acontecimientos acaecidos para repensar

los sucesos del presente. En palabras de Forges (2006: 6), en relación a su propuesta de *Educación contra Auschwitz*: “No todo traumatismo debe ser evitado en educación. En la vida de un niño o de un adolescente, el descubrimiento de los actos del nacionalsocialismo es una *revelación*. Esta revelación, acompañada por obras maestras artísticas, puede ser positiva si ayuda a crecer en una creación de humanidad vigilante y resistente.” El uso del arte en la educación en relación con la búsqueda de iniciativas que fomenten la creatividad, enlaza directamente con el siguiente objetivo específico de esta investigación.

Como respuesta a la tercera pregunta de investigación, a propósito de **cómo** se incrementa el aprendizaje de estos conflictos incorporando al público como productor cultural, la información obtenida en este proyecto apunta que resulta altamente recomendable favorecer que el espectador cree sus propias imágenes.

“No hay arte sin crítica. [...] se hace o se deshace conciencia, se construye memoria o se destruye” (Mayorga, 1996: 118). Favorecer que el espectador cree sus propias imágenes, en el contexto en el que nos estamos moviendo, implica que éste se sienta como un pensador en marcha, trabajando desde las imágenes impactantes o explícitamente violentas o desde otros parámetros, tales como la violencia sugerida o la ambigüedad. Todo ello intentando trabajar desde la imaginación y la creatividad, para darse la oportunidad de plantear pensamientos críticos o imperativos éticos desde la estética y, así, experimentar de algún modo la posibilidad regenerativa de las imágenes. De acuerdo a Acaso, el aprendizaje tiene que ver más con el desacuerdo que con el acuerdo, tiene que ver más con el debate que con la complacencia, que tiene que ver más con generar tu propio cuerpo de conocimientos que con el asentimiento ante el discurso de otros. Rancière (2002) ha insistido en la importancia de ficcionar y elaborar lo real, para pensar y aprender. El deber de memoria no consiste en acordarnos de lo que pasó, sino en repensar el presente teniendo en cuenta lo que pasó, a este respecto, crear tus propias imágenes puede facilitar la tarea, ya que el pasado se hace presente al ser representado.

## 2

Como respuesta a la pregunta de investigación sobre **cuánto** aumentan los niveles de aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación masiva si utilizamos la acción combinada de dispositivos expositivos y pedagógicos, se ha procedido a comparar los resultados obtenidos en un cuestionario, por parte de los espectadores-participantes, en cada una de las acciones artístico-pedagógicas desarrolladas: exposición y exposición-laboratorio.

Así, el trabajo pedagógico desarrollado en el laboratorio-exposición da como resultado un cambio de tendencia del espectador: un aumento del impacto otorgado (en más de un 25%) y del valor explicativo (cercano al 50%), en las imágenes artísticas exhibidas, realizadas a partir de fotografías



de archivo de víctimas de procesos de eliminación de masas, en detrimento de imágenes en las que priman los *residuos* de la aniquilación, desde las víctimas (calaveras) a los victimarios (campos de exterminio). En relación a los mensajes que los espectadores piensan que quieren transmitir los autores de las imágenes expuestas, las respuestas que parecen poner en primer plano a las víctimas y su experiencia aumentan un 50% (“humanizan a las víctimas: individuo como víctima, dignifica a las personas” o “(hablan sobre la) soledad o la indefensión”), en detrimento a sentimientos más generales y con menos nivel de implicación (“(causan) pena, tristeza, angustia o desolación”). Por otra parte, no se puede hablar de diferencias significativas en relación a los sentimientos y sensaciones que expresan los espectadores en relación a las imágenes, sin embargo, los grados auto-percibidos de conciencia y conocimiento aumentan el 25% y el aumento del nivel de implicación se acerca al 50%.

Las puntuaciones más altas en el laboratorio-exposición pueden indicar, por un lado, que la motivación de los participantes es más alta, y por otro, que al trabajar durante tres días con conceptos como el genocidio y la eliminación de masas, el grado de información es obviamente mayor y se puede generar interés añadido por el tema. Se puede hablar de aprendizaje significativo partiendo de la experiencia de escuchar y *humanizar* a las víctimas, al constatar que detrás de las imágenes de procesos de eliminación masiva se encuentran víctimas individuales, personas con las que cada uno se puede identificar en su sufrimiento. Así empieza Semprún (1997: 15-16) *La escritura o la vida*: “Están delante de mí, abriendo los ojos enormemente, y yo me veo de golpe en esa mirada de espanto: en su pavor. Desde hacía años yo vivía sin rostro [...] Ningún rostro sobre ese cuerpo irrisorio. [...] Es el horror de mi mirada lo que revela la suya, horrorizada.”

### 3

En este punto, es necesario recordar las palabras de Etty Hillesum, autora de un diario escrito durante su cautiverio en el campo de concentración de Westerbork, y antes de su propia muerte en Auschwitz: “Si todo este sufrimiento no conlleva ampliar el horizonte, si, además de quitarse de encima asuntos más insignificantes y secundarios, esto no trajera consigo una humanidad más profunda, entonces todo habrá sido en vano” (Hillesum, 2007: 155).

## 5.2.2 protocolo de análisis de imágenes sobre procesos de eliminación masiva [PA]

Para desarrollar un pensamiento crítico propio en relación a los procesos de eliminación masiva, resulta imprescindible conocer más la cultura visual que nos envuelve, analizando qué se esconde y qué nos esconden de las imágenes relacionadas con estos procesos, y qué ideas están construyendo en nuestro cerebro las imágenes que nos rodean. Mediante el lenguaje visual a menudo recibimos información estereotipada, muchas veces aparentemente inocua, sobre el predominio de una etnia, cultura, género o religión, por encima del resto.

El Protocolo de Análisis de Imágenes sobre Procesos de Eliminación Masiva [PA] constituye una herramienta metodológica estructurada, que pretende ser viva y orgánica, con la cual ayudar en la lectura y el análisis crítico de las imágenes sobre violencia y eliminación masiva, que facilite el aprendizaje y posibilite descubrir y profundizar en la posibilidad regenerativa de las mismas.

Este Protocolo se estructura a través de los siguientes pasos:

### primer paso: lectura de la imagen

En primer lugar hay que *mirar* las imágenes e intentar clasificarlas. Clasificar significa pasar de ver a leer, lo que implica acercarse a las imágenes, reflexionar sobre ellas e interrogarse acerca de su función. Ésta puede ser informativa, cuyo objetivo es únicamente transmitir información; comercial, cuando el objetivo es vender un producto o entretener mediante una determinada actividad comercial; o artística, cuando el objetivo es intentar provocar una reflexión sobre la realidad. Esta actividad no está exenta de una gran complejidad, como apunta Didi-Huberman (2008a: 44), “Las imágenes no nos dicen nada, nos mienten o son oscuras como jeroglíficos mientras uno no se tome la molestia de *leerlas*, es decir, analizarlas, descomponerlas, remontarlas, interpretarlas, distanciarse fuera de los “clichés lingüísticos” que suscitan en tanto “clichés visuales.”

Después se deben elegir dos imágenes entre todas las expuestas, una metanarrativa y otra micronarrativa, para, a partir de ese momento, trabajar con ellas en profundidad.

### segundo paso: comprensión de la imagen

Se intenta que cada participante se adentre en el delicado terreno que es comprender las imágenes que previamente ha elegido para trabajar. Para ello, el Protocolo le guiará estableciendo un análisis iconográfico, empezando por destacar qué elementos formales de la imagen le llaman la atención según su tamaño, forma, color y composición. Y por último, establecer cuál es el *punctum*, “ese azar que en una foto me despunta (pero que también me lastima, me punza)” (Barthes, 1982: 65).

La segunda fase trata de destacar los elementos narrativos que contiene la imagen, es decir, los personajes, objetos y hechos que sean significantes, al principio sin incorporar ninguna proyección valorativa ni referencia cultural y, después, incorporando dicha valoración.

En la tercera fase hay que justificar la elección de la imagen y su inclusión en función del tipo de mensaje que emite: metanarrativa, cuando es un instrumento del sistema, que quiere hacer pensar al receptor lo que conviene a éste; o micronarrativa, cuando es un instrumento contra el poder y exige del receptor que extraiga sus propias reflexiones.

En la cuarta, se establece un estudio de contexto destacando la autoría, el lugar y el momento de producción de la imagen. Como ya he señalado antes, en esta selección no se incluyeron imágenes con función comercial o de entretenimiento, fundamentalmente porque podrían “contaminar” de alguna manera los datos extraídos, pero aquí hay que destacar otro factor: casi siempre resulta imposible averiguar la autoría de una imagen comercial, diluida en la agencia publicitaria.

Concluidos los dos análisis anteriores, el participante está en situación de enunciar el mensaje manifiesto, la información explícita que el espectador cree que está recibiendo y el mensaje latente, la información implícita, aquella que el espectador recibe de verdad, aunque no sea consciente de ello.

### **tercer paso: claves de la imagen**

En primer lugar se debe destacar el nivel de impacto relativo de las imágenes en el espectador, qué sensaciones le generan dichas imágenes y comprobar cuáles de ellas tendrían un mayor potencial explicativo sobre la temática tratada. Respecto a las imágenes artísticas, conviene tener en cuenta algunas de las cautelas que destaca Brecht en *Sur la distanciation*: “[...] el arte no ha de representar las cosas ni como evidentes (hallando aprobación sentimental), ni como incomprensibles, sino como comprensibles, pero todavía no comprendidas” (Didi-Huberman, 2008a: 81).

### **cuarto paso: después de mirar de la imagen**

Corresponde profundizar en las consecuencias de *mirar* la imagen, interrogándonos acerca de si el interés, el nivel de conciencia o de conocimiento por los conflictos violentos varía en alguna dirección: aumenta, sigue igual o disminuye. De alguna forma, los tres parecen indicadores fiables del nivel de implicación del espectador con la obra y su temática.

### **quinto paso: posibilidad regenerativa de la imagen**

Es un paso importante, en el que hay que plantear un trabajo introspectivo al espectador para que se pregunte si las imágenes de estos conflictos violentos o de eliminación masiva pueden generar sentimientos positivos. Después, se le propone un trabajo creativo, instándole a transformar estos posibles sentimientos en algún tipo de imagen y posteriormente, una tarea de reflexión final acerca de si esta actividad puede ayudar a interiorizar el mensaje.

## PROTOCOLO DE ANÁLISIS DE IMAGEN

### 1. LECTURA

- 1.1 Mira todas las imágenes durante más de cinco segundos y clasifícalas según su función: informativa, comercial o artística
- 1.2 Selecciona dos imágenes: una meta y otra micro

### 2. ANÁLISIS ICONOGRÁFICO – COMPRENSIÓN

- 2.1 ¿Qué elementos de la imagen te llaman la atención
  - 2.1.1 respecto al tamaño?
  - 2.1.2 respecto a la forma?
  - 2.1.3 respecto al color?
  - 2.1.4 respecto a la composición?
  - 2.1.5 cuál es el *punctum*?
- 2.2 Elementos narrativos de la imagen
- 2.3 Justifica por qué es micronarrativa o metanarrativa
- 2.4 Estudio del contexto: autor/es, lugar y momento
- 2.5 Mensajes del autor/es: manifiesto / latente

### 3. CLAVES

- 3.1 Nivel de **impacto** de la imagen
- 3.2 **Sensaciones** que me genera esta imagen
- 3.3 ¿**Explica** esta imagen el concepto de genocidio?

### 4. DESPUÉS de mirar la imagen, aumenta, sigue igual o disminuye, por los conflictos violentos y/o genocidios el:

- 4.1 **Interés**
- 4.2 Nivel de **conciencia**
- 4.3 Nivel de **conocimiento**

### 5. POSIBILIDAD REGENERATIVA

- 5.1 ¿Pueden algunas imágenes de conflictos violentos y/o genocidios generar sentimientos positivos?
- 5.2 Transforma esos posibles sentimientos positivos en una IMAGEN o un TEXTO
- 5.3 ¿Pueden ayudar a interiorizar el mensaje?

## 5.3 investigación futura

“Ante una de las escasas casas musulmanas del barrio serbio de Modrica descubrieron, en una mezcladora de cemento, el cadáver machacado de una niña de nueve años, desnuda. Desde el principio de la guerra no había electricidad en Modrica, por tanto debían de haber hecho girar la mezcladora a mano.” Modrica, Bosnia-Herzegovina, mayo de 1992.

Velibor Colic

“La verdadera desesperación no nace ante una adversidad obstinada, ni en el agotamiento de una lucha desigual. Surge cuando ya no se ve razón alguna para luchar ni si, precisamente ha de lucharse. Las páginas que [antecedan] dicen, simplemente, que si la lucha es difícil, las razones para luchar son siempre claras.”

Albert Camus

Una vez demostrado que la acción combinada de dispositivos visuales expositivos y pedagógicos aumenta los niveles de aprendizaje significativo sobre los procesos de eliminación de masas y, aportado un Protocolo de Análisis de Imágenes sobre estos procesos, como herramienta de investigación, se abren perspectivas para que otros investigadores puedan servirse de ambas aportaciones en campos de trabajo convergentes o incluso abrir vías de interés futuras.

La Memoria es patrimonio de la Humanidad, sin memoria no hay futuro. Todorov (2000: 11) nos recuerda que “los regímenes totalitarios del siglo XX han revelado la existencia de un peligro antes insospechado: la supresión de la memoria.” Ahora bien, repensar la memoria hasta el final implica hablar de reconciliación, suturar las heridas abiertas en la sociedad recuperando tanto a las víctimas como a los victimarios. A iniciativas políticas y legislativas sustanciales, tales como los programas de divulgación y prevención del genocidio de Naciones Unidas, la creación del Tribunal Penal Internacional o la no prescripción de los crímenes contra la humanidad, parecen imponerse la apatía institucional, las alianzas estratégicas, la falta de dotación económica y la presión de los Estados para bloquear las investigaciones. A este respecto, en estos momentos estamos asistiendo a la restricción a la justicia universal en nuestro país, que nos había convertido en vanguardia y contribuido a romper el blindaje de impunidad del que se beneficiaban los genocidas.

Conflictos no faltan y todo apunta a que no faltarán en el futuro, por lo que hay mucho por hacer. Una opción política podría pasar por establecer “un serio *régimen internacional de prevención, intervención y castigo* para impedir que los estados y los líderes homicidas de masas hagan la guerra contra sus poblaciones y contra la humanidad” (Goldhagen, 2010: 632). Resulta obvio que

un impulso internacional para democratizar más países, para distribuir mejor la riqueza e incluir a los ciudadanos en las decisiones políticas y sociales que les afectan, contribuiría a disminuir las bases institucionales, políticas y culturales para que se desarrollen políticas eliminacionistas y podría fundamentar una estructura global más segura y menos violenta. En última instancia, que el objetivo de este aprendizaje sea contribuir a una transformación social en la que tenemos que ser capaces de imaginar y visualizar un futuro en el que sea posible superar la lógica de la violencia, en el que las diferencias étnicas, culturales, religiosas o de cualquier otro tipo, sean motivo de enriquecimiento y no causa de rechazo, exclusión o, en última instancia, eliminación. No se puede vivir indefinidamente ignorando el daño cometido: hay que tomar posición y buscar razones para la esperanza.

Desde la praxis artística se puede generar una red de aprendizaje con otros investigadores interesados en hacer visibles imágenes que, demasiado habitualmente, el poder y los *media* nos escatiman. El arte tiene un gran potencial transformador, por ello, a partir de mi participación desde el campo de la investigación artística, propondría trabajar en un proyecto que tendría que contar con otro tipo de aportaciones disciplinares, desde la política, el periodismo, la filosofía, la sociología, el derecho o la psicología, para analizar los acontecimientos en toda su complejidad, fomentar políticas preventivas, ayudar en la reparación a las víctimas y hacer memoria de lo que ya es irreparable y, desde mi propio campo de estudio, fomentar una nueva mirada, una mirada creativa al mundo y a estos problemas que le atenazan y, en consecuencia, estimular la conciencia crítica. “¿No es la pedagogía en tiempo de guerra otro nombre para la Resistencia? ¿La decisión de *aprender a pesar de todo*, el esfuerzo por nunca, cueste lo que cueste, ‘desaprender a aprender’?” (Didi-Huberman, 2008a: 240).



1. Chomsky, M.J. (Director). (1978). *Holocaust*. [Serie TV]. USA: Titus Productions Inc. Para más información sobre la dimensión del fenómeno que supuso, puede consultarse el artículo “La serie de televisión *Holocausto* provoca en la RFA un debate nacional sobre el nazismo.” Recuperado el 26/03/2011 de [www.elpais.com](http://www.elpais.com). (1979, 30 de enero).
2. Como a menudo ha repetido Didi-Huberman (2012): “[...] la clave para comprender un objeto del pasado está en el pasado mismo.” Recuperado el 10/12/2012 de <http://artehistoriaii.blogspot.com.es/2012/11/anacronismo-de-las-imagenes-didi.html>
3. DEA: *Horror y mirada: retratos en Camboya · S-21 1975-79*, presentado en el Departamento de Didáctica de la UCM en 2009 y dirigido por Aurora Fernández Polanco, que había trabajado en un proyecto I+D: *Representaciones de la violencia y el mal en el arte y la cultura contemporánea* y, desde 2008, en otro proyecto I+D sobre *Arte y Política*.
4. [www.yale.edu/cgp](http://www.yale.edu/cgp)
5. (2012, febrero). Madrid: CSIC. <http://jusmenacu.net/es/simposioespacios.html>
6. Resulta especialmente relevante consultar *El proyecto de innovación educativa y mejora de la calidad docente*: “Investigación, arte, universidad. Documentos para un debate”, gestado en la Facultad de Bellas Artes de la UCM como seminario permanente de reflexión, en la web: <http://www.arteinvestigacion.net/>
7. A éste respecto es recomendable consultar: Nancy, J. (2006). Aguirre, L.C. (2003). Buchloh, B.H.D. (1998). AA.VV. (2010).
8. “Lo que trato de situar bajo este nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones gubernamentales, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. [...] El dispositivo es esto: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos” (Foucault, 1991: 128-130).
9. Para comprender los mecanismos que entran en juego, resultó imprescindible la asistencia al curso *La exposición como dispositivo* impartido dentro de la Escuela de las Artes del M.N.C.A.R.S. en el año 2010. Rescato el planteamiento inicial del director del museo, Manuel Borja-Villel: “ Toda exposición es una construcción cultural, un dispositivo que impone a los individuos todo su peso de reglas, procesos de subjetivación e instituciones a través de un poder exterior, pero también de un modo interiorizado, por medio del sistema de creencias y sentimientos. Es un mecanismo que no sólo representa el poder, sino que constituye el poder en sí mismo. En la actualidad, los dispositivos y procesos de subjetivación se han multiplicado de un modo exponencial. Las exposiciones forman parte integral de los mismos y, como ellos, parecen servir más para reproducir el *statu quo* que para cambiarlo. La exposición es hoy una

forma privilegiada de conocimiento y relación, y su estudio se hace, por consiguiente, más pertinente que nunca.”

10. En concreto: *El Genocidio en el Derecho Penal Internacional. Análisis de sus elementos esenciales en el marco del Estatuto de Roma, Consideraciones penales y criminológicas sobre el delito de genocidio, Derecho Penal Internacional. Especial consideración del delito de Genocidio y la protección penal de los pueblos.*
11. *La planificación y gestión de los destinos turísticos arqueológicos: propuesta de un modelo de gestión integral de destino a partir del análisis comparativo de estudios de caso en Pompeya (Italia) Angkor (Camboya) y Machu Pichu (Perú).*
12. Autor: Díaz-Obregón Cruzado, Raúl. Universidad: Complutense de Madrid. Departamento: Didáctica de la Expresión Plástica. Fecha de lectura: 22/10/2003. Dirección: Hernández Belver, Manuel.
13. Autor: Trafí Prats, Laura. Universidad: Barcelona. Departamento: C- Dibujo. Fecha de lectura: 18/07/2003. Dirección: Hernández Hernández, Fernando.
14. Autor: Habegger Lardoeyt, Sabina Andrea. Universidad: Málaga. Departamento: Didáctica y Organización Escolar. Fecha de lectura: 14/11/2008. Dirección: Pérez Gómez, Ángel.
15. Autor: Swinnen Johan, M. Universidad: La Laguna. Departamento: Dibujo, Diseño y Estética. Fecha de lectura: 01/01/1999. Dirección: Aznar Vallejo, Francisco.
16. Autor: De Santiago Mateos, Miquel Ángel. Universidad: San Pablo-CEU. Departamento: Sociedad y Comunicación. Fecha de lectura: 18/11/2004. Dirección: Casajús Quirós, María Concepción.
17. Autor: Baer Mieses, Alejandro. Universidad: Complutense de Madrid. Departamento: Sociología IV. Fecha de lectura: 08/09/2003. Dirección: Sánchez Pérez, Francisco.
18. Autor: García Reyne, Lara. Universidad: Complutense de Madrid. Departamento: Historia de Arte III. Fecha de lectura: 08/07/2010. Dirección: Fernández Polanco, Aurora.
19. Autor: Vargas Duran, Ruth Elizabeth. Universidad: Salamanca. Departamento: Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Fecha de lectura: 25/06/2010. Dirección: Jiménez Gómez, Fernando.
20. <http://www.sitesofconscience.org/>
21. Kiernan (2010), fundador del CGP; Etcheson (2005), director del CGP, y Vannak (2003), a través del DC-CAM.
22. [www.un.org/preventgenocide/rwanda](http://www.un.org/preventgenocide/rwanda)
23. Puede consultarse el exhaustivo recurso editado por el Centro Georges Pompidou de París, que acompañaba la exposición en AA.VV. (1996).

## capítulo 2

24. “[...] la ciencia política no distingue entre palabras clave tales como ‘poder’, ‘potencia’, ‘fuerza’, ‘autoridad’ y, finalmente, ‘violencia.’”
25. Tenía presente las palabras de Virilio: “No, es el artista quien es verídico y es la fotografía la que miente, pues en la realidad el tiempo no se detiene y, si el artista logra producir la impresión de un gesto que se

- ejecuta en varios instantes, su obra es desde luego mucho menos convencional que la imagen científica en la que el tiempo se halla bruscamente detenido” (Virilio, 1999: 96).
26. Como puede rastrearse en multitud de publicaciones dedicadas al tema, destacando algunas de las que más me han interesado: Acaso (2007), Der Derian, (2009), Wright (2009) y Barillari (2011).
  27. El término euskera *kale borroka* se utiliza comúnmente para referirse a los actos de violencia callejera que se producen en el País Vasco, Navarra y el País Vasco-Francés por militantes o simpatizantes del entorno de la izquierda abertzale, en su mayoría jóvenes.
  28. Un antecedente claro de esta idea del museo portátil se encuentra en las Misiones Pedagógicas, el proyecto pedagógico español planteado por la Segunda República (1931-1936) con el objetivo, entre otros, de fomentar la cultura en sitios tradicionalmente alejados de los centros de producción de la misma. Con este proyecto, recorrí unos cuantos pueblos de diferentes regiones españolas durante más de dos años.
  29. *Laberinto*. Arte público, Coslada, Madrid, 2001. “Voces e inmensos vagidos, almas de niños que lloran, esos pequeños seres que no conocieron la dulzura de vivir y que un día la enfermedad arrancó del seno materno en el propio umbral de la existencia, para hundirlos en la noche precoz. Abandona por un momento la cueva, el refugio, y vislumbra el lado oscuro. El laberinto está aquí. Confuso. Urgente. Aléjate de tu ventana, el horror habita fuera, e inicia un viaje incierto, de imprevisible duración, a través de un pasillo infinito. El monstruo mora en su interior, agazapado. Encuentra la salida. Lo frágil se encuentra en la cúspide del poder, escapa a su control. La experiencia singular, teatral, puede convertir en propio lo ajeno, la información en memoria. Todo es confuso. Nada es lo que parece. Continúa jugando” (Gómez, 2001b: 8).
  30. “Pero ¿qué es propiamente el aura? Una trama muy especial de espacio y tiempo: la irreplicable aparición de una lejanía, por cerca que pueda encontrarse” (Benjamin, 2008: 40).
  31. *TRACTATUS*. Arte público, Arganda, Madrid, 2001. “La casa se ha convertido en una fortaleza, nuestro propio baluarte frente al entorno. La televisión es nuestra más cercana y sofisticada ventana al exterior. A través de ella percibimos historias presentadas siempre como ajenas. Lo proyectado se convierte en “real”, intocable y, en cierta medida, sagrado. El lenguaje televisivo utilizado no humaniza la realidad inaprehensible, la embalsama. Nos encontramos frente a un gran teatro de la inmediatez. Estamos potencialmente mejor informados que nunca, y a tiempo real. Formamos una gran tribu con significados compartidos, con opiniones conformadas no a partir de la experiencia, sino de una hábil conjunción de información y emoción. Todo ello nos lleva a vivir en un permanente estado de esquizofrenia, ‘sabemos’ pero no ‘actuamos.’ Criticar y experimentar.” (Gómez, 2001a: 60).
  32. A este respecto resulta ejemplar el ensayo completo de Marzano (2010), el capítulo “La tortura y la ética de la fotografía: pensar con Sontag” (Butler, 2009), el libro de Berezin (2010) o el proyecto de Polymeneasdir (2009).
  33. *T.I.R.* Arte público, Coslada, Madrid, 2002. “Determinados elementos tomados de lo cotidiano se presentan con toda una carga de significados compartidos. Se trata de aprovechar las características propias del contenedor como espacio transportable, industrial y rellenable. A partir de aquí el interior se transforma

en un espacio habitado y habitable. El potencial espectador puede observar desde fuera el contenedor exclusivamente como objeto reconocible, si bien tiene necesariamente que entrar en él para participar en el ambiente irreal y onírico que invita a la reflexión. Continuando con un proyecto itinerante, se plantea el uso de dos contenedores con sus puertas enfrentadas, creando un pasillo donde cada espectador podrá elegir el orden en el que desee entrar en cada uno de ellos.” (Gómez, 2002: 18-19).

34. Recopilados por la ONG *Memorial Society: Archive*.
35. Para ahondar en esta información resultó muy instructiva la exposición *Stalinfagia. El devorador de imágenes* (2003). Almería: Centro Andaluz de la Fotografía.
36. Para profundizar en este tema es especialmente recomendable consultar el extraordinario libro *Ordinary citizens: the victims of Stalin* (King, 2003).
37. Truman, H.S. (1945, 6 de agosto).
38. Como se narraba con motivo del sesenta aniversario del primer bombardeo atómico de la historia: “[...] Llevan una cartilla gris en la que se les identifica como hibakusha, término adoptado para referirse a los supervivientes de los bombardeos atómicos sin ofender a los muertos y cuyo significado literal es “personas afectadas por una explosión”. Son 267.000, y su edad media es de 73 años, por lo que muchos de ellos, después de décadas de silencio, se han decidido a contar su dramática experiencia para que no caiga en el olvido, y sobre todo para evitar que nadie vuelva a pasar por el horror que marcó para siempre sus vidas. “Nunca más Hiroshima y Nagasaki”, dicen los supervivientes de aquellas dos mañanas del 6 y el 9 de agosto de 1945, que tristemente hicieron historia.” Higuera, G. (2005, 6 de agosto).
39. Dicho enfrentamiento comenzó el 12 de julio de 2006 y finalizó el 14 de agosto, al entrar en vigor la Resolución 1701 del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas, que estableció un alto el fuego. El día 12 de julio de 2006 la organización Hezbolá, a través de su canal de televisión Al-Manar, comunicó que había capturado a dos soldados israelíes, justificando el hecho con la promesa ante sus seguidores de forzar la liberación de prisioneros árabes de las cárceles israelíes. Hezbolá manifestó que la captura se hizo en el sur del Líbano, en un enfrentamiento que se habría producido contra fuerzas israelíes que habrían penetrado en la ciudad fronteriza de Aitaa al-Chabb. En la misma acción habrían bombardeado varios poblados y asentamientos agrícolas israelíes, hiriendo a cinco civiles, y atacado una patrulla israelí, resultando muertos ocho soldados israelíes, además de los dos capturados. El Primer Ministro israelí, Ehud Ólmert, responsabilizó al Gobierno del Líbano de la acción de Hezbolá. El ejército israelí inició entonces la ‘Operación Recompensa Justa’, su primera ofensiva militar aérea y marítima sobre territorio libanés desde la retirada total del año 2000. Se atacaron instalaciones de transportes, comunicaciones, energéticas y militares, así como cuarteles de Hezbolá y zonas urbanas concretas, provocando decenas de víctimas civiles, cuantiosos daños materiales y el bloqueo israelí de todo el Líbano por mar y aire.
40. Representada en el Teatro Español de Madrid, del 28 de mayo al 8 de junio de 2008.
41. Lafont, I. (2009, 20 de febrero: 37). Madrid: *El País*.
42. Texto incluido en el folleto de mano de la exposición de Rabih Mroué (2013: 1). *Image(s), mon amour*. Madrid: CA2M y que explicitó largamente en la conferencia-performance *Pixelated Revolution* (2013, 25 de octubre) en el mismo centro.

43. Libro 1. (1999). Santa Cruz de la Zarza, Toledo.
44. Libro 2. (2002). Ondarroa, Bizkaia.
45. Argullol, R. (2012, 29 de julio: 5). Madrid: *El País*.
46. *Green Line* es una línea de demarcación en Beirut durante la guerra civil libanesa. Se separaron las facciones musulmanas en el oeste de Beirut de las milicias cristianas en el este de la ciudad. La denominación proviene del color de la vegetación que crecía profusamente porque el espacio estaba deshabitado. Muchos de los edificios a lo largo de la Línea Verde fueron severamente dañados o destruidos durante la guerra. Desde el final de las hostilidades, sin embargo, muchos de los edificios han sido reconstruidos en el marco de la renovación urbana del distrito central de Beirut.
47. Al parecer quedó al margen de la acción de *Solidere, Société pour le développement Libanaise et reconstruction de Beyrouth*, sociedad anónima libanesa encargada de la planificación y la reurbanización del Distrito Central de Beirut después de la conclusión, en 1990, de la devastadora guerra civil. *Solidere* fue fundada el 5 de mayo de 1994 por el entonces primer ministro Rafik Hariri y se constituyó como una empresa privada que cotiza en la bolsa de valores.
48. Durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983) estuvieron secuestradas en la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), cerca de 5.000 personas, de las cuales sobrevivieron alrededor de 200. Su nombre rinde homenaje al escritor argentino secuestrado y desaparecido desde 1976, Haroldo Conti.

## capítulo 3

49. “El soldado se convirtió en asesino profesional; la política, en crimen; el capital, en una gran fábrica equipada con hornos crematorios y destinada a eliminar seres humanos; la ley, en reglas de juego de un juego sucio; la libertad universal en cárcel de los pueblos; el antisemitismo, en Auschwitz; el sentimiento nacional, en genocidio” (Kertész, 2002: 41).
50. [http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/p\\_genoci\\_sp.htm](http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/p_genoci_sp.htm)
51. <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/treaty1gen.htm>
52. Debido a la diversidad de planteamientos, debates y formulaciones del concepto de genocidio desde sus orígenes, se ha ido desarrollando un campo específico de estudio: los *genocide studies*. A este respecto, pueden consultarse los trabajos de investigadores como Dan Stone, Dirk Moses, Scott Straus o Alexander Hinton, con aportaciones sustanciales en este campo.
53. Para profundizar en este tema resulta recomendable el libro *Peor que la guerra* (Goldhagen, 2010).
54. *S21, la machine de mort Khmère Rouge*.
55. Chérout (2001: 17).
56. “La exposición como máquina de guerra”, transcripción de los comentarios de Didi-Huberman en el curso *La exposición como dispositivo* impartido dentro de la Escuela de las Artes del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía en 2010.
57. Planteamiento defendido por el filósofo Alberto Sucasas (2013, octubre).
58. Término acuñado por Ponchaud (1977), sacerdote católico, escritor, estudioso francés de la cultura jémer

y lingüista. Su principal obra, *Cambodge année zéro*, es el primer documento histórico que da testimonio de primera mano a lo ocurrido en Camboya desde el 17 de abril de 1975, con la caída de Phnom Penh. El libro, publicado por primera vez en francés en 1977, no fue bien recibido internacionalmente, pues se veía como exagerado y tendencioso. Sin embargo, con el paso del tiempo, otros estudiosos del tema como Ben Kiernan hicieron evidente que el testimonio de Ponchaud era legítimo y que el ignorarlo había sido un error histórico.

59. No es momento de profundizar en esta cuestión, aunque no deja de resultar curioso que aún en este contexto de prohibiciones, el pintor Vann Nath pudiera sobrevivir en la Prisión S-21 gracias a retratar a los líderes del Jémer Rojo. Como en otros regímenes totalitarios, en la KD solo se permitía el arte como herramienta de exaltación del líder. En 1937 en Alemania se aplicó el término *Arte Degenerado* para describir virtualmente todo el arte moderno y prohibirlo en favor del *Arte Heroico*. Por su parte, la actitud estalinista hacia el arte no se puede separar del modelo de funcionamiento del Estado totalitario en general, lo que provocó el enaltecimiento del Realismo Socialista.
60. “Cuarenta años más tarde, las coordenadas de este lugar son apenas legibles, escondidas a la vista, irónicamente, de los actuales intentos por llevar a los responsables a la justicia” (Tyner, 2012).
61. Para una revisión en profundidad de los estudios sobre el recuento total de víctimas en la Kampuchea Democrática, puede consultarse en el libro de Kiernan (2010: 627-639).
62. Lo que a menudo desembocó en actos de venganza espontáneos y ejecuciones sumarias. Un caso real, a modo de ejemplo, puede leerse en el capítulo “The execution” del libro de Ung (2000: 203-208).
63. Una descripción detallada de una persona que vivió el juicio en directo, convocada como testigo por el ejército vietnamita, puede resultar ilustrativa (Affonço, 2010: 203-207).
64. Para profundizar en el tema, en concreto sobre el Programa de Reconciliación en Banteay Meanchey, puede consultarse la investigación de Lucía Alonso Ollacarizqueta (2003) para la Fundación Seminario de Investigación para la Paz.
65. Una interesante aportación nos la proporciona Tyner (2008: 3-4): “Since Raphael Lemkin coined the term ‘genocide’, there have been numerous debates, discussions, and definitions forwarded. [...] Just as academics and international lawyers continue to seek an ‘authentic’ and ‘accurate’ representation of genocide, so too have the practitioners of mass violence attempted to sanction their actions. [...] How did Pol pot and the Khmer Rouge discursively legitimate and justify those material practices that led to mass killing? [...] their justifications were *political*: they necessitated a particular representation of reality as they conceived of the real.”
66. Las Bases de Datos del Genocidio Camboyano incluyen diecinueve mil registros biográficos de responsables del Jémer Rojo, cinco mil fotografías de víctimas y tres mil registros de catálogo y documentos varios. Pueden consultarse en la web del Programa de Genocidio Camboyano: [www.yale.edu/cgp](http://www.yale.edu/cgp).
67. A Kaing Guek Eav, Camarada Duch, le encargaron en 1971 dirigir la primera prisión de seguridad de los jémeres rojos, la Oficina M-13, con la misión de purgar las filas revolucionarias de infiltrados, especialmente los camboyanos venidos desde Vietnam del Norte. En 1975 le nombraron director de la Prisión de Seguridad S-21 en Phnom Penh, principal Centro de Interrogatorio de la Seguridad del Estado.



68. Agencias. (2004, 5 de octubre: 6). "Camboya abre el camino para juzgar a los Jémeres Rojos." Madrid: *El País*.
69. El nombre completo del Tribunal es *Cámaras Extraordinarias en las Cortes de Camboya para la Persecución de los Crímenes Cometidos durante el Periodo de Kampuchea Democrática*.
70. "El máximo responsable de los interrogatorios y torturas del régimen del Jémer Rojo, Kaing Guek Eav, cuyo nombre revolucionario era Duch, ha sido condenado a 35 años por crímenes contra la humanidad. Duch ha sido el primero en ser juzgado de los cinco acusados por el genocidio liderado por Pol Pot, que mató al menos a 1,7 millones de personas entre 1975 y 1979. [...] La Fiscalía había pedido 40 años de prisión, la máxima condena en Camboya. El tribunal redimió cinco años de pena al considerar que el ex jefe de Tuol Sleng, detenido en 1999 y acusado formalmente en 2007, estuvo encarcelado de forma ilegal y colaboró con la justicia." Reinoso, J. (2010, 26 de julio: 5). "El jefe torturador de los jemeres rojos es condenado a 35 años de cárcel." Madrid: *El País*.
71. (2007, 20 de septiembre. 12 de noviembre. 19 de noviembre. 20 de noviembre). Madrid: *ABC*. (2007, 19 de septiembre. 20 de noviembre). Madrid: *El País*.
72. Hun Sen fue guerrillero con los jémeres rojos, aunque desertó para unirse a las tropas de Vietnam que pusieron fin al régimen. Algunos de sus aliados políticos también formaron parte del Jémer Rojo. Hun Sen ha sido un líder que sólo ha mirado hacia delante y hacia los resultados de su gestión, lo que le ha proporcionado numerosas críticas. A juicio de David Chandler: "Hun Sen es el primer gobernante de Camboya que parece indiferente a la Historia, en el sentido de que no establece ninguna conexión entre su gobierno y el pasado de Camboya o entre su estilo de gobierno y el estilo de los gobernantes precedentes." Agencias (2011, 27 de junio: 8). Madrid: *El País*.
73. Reinoso, J. (2012, 3 de febrero: 7). "Condenado a cadena perpetua el jefe torturador del Jémer Rojo." Madrid: *El País*.
74. Reinoso, J. (2011, 23 de noviembre: 6). "Camboya inicia el juicio contra el horror y la esclavitud de los jemeres rojos." Madrid: *El País*.
75. Al contrario que Duch, ya que éste no solo confesó, sino que estaba claramente implicado por los detallados archivos de la Prisión S-21.
76. (2012, 16 de octubre: 45). Madrid: *El País*.
77. La Comisión Finlandesa estima el número de víctimas de la primera fase en seiscientas mil personas, sin embargo, aún hoy en los medios de comunicación se sigue sin hacer mención a estas víctimas y el relato hegemónico plantea una cifra total de muertos estimados en el conflicto bajo la responsabilidad exclusiva de Pol Pot. A modo de ejemplo puede consultarse el siguiente artículo: "[...] las milicias de Pol Pot derribaron el Gobierno de Lon Nol, tutelado por Estados Unidos, y acabaron con la vida de más de 1,7 millones de compatriotas entre 1975 y 1979: casi el 20% de la población del país indochino." Aznarez, J.J. (2009, 22 de febrero: 9). "Duch solo torturaba para matar." Madrid: *El País*. O más recientemente cuando se informaba de la muerte de Ieng Sary: "[...] de 87 años, estaba acusado junto con otros dirigentes de causar la muerte de 1,7 millones de personas en las purgas y deportaciones masivas durante el Gobierno maoísta del Jemer Rojo entre 1975 y 1979." (2013, 14 de marzo: 32). Madrid: *El País*.

78. Editorial. (1975, 9 de julio). Nueva York: *New York Times*.
79. Para una información más detallada puede consultarse el libro de Schanberg (1996).
80. Schanberg, S. (1973, 7, 9 y 12 de agosto). Nueva York: *New York Times*. Recuperado el 10/02/2010 de <http://www.nytimes.com>
81. Goldberg, L. (2012).
82. Becker, E. (2012). *A reporter's dangerous guided tour through Democratic Kampuchea*. Phnom Penh: Bophana Center.
83. (1976, 6 de mayo: 3). Madrid: *ABC*.
84. (1976, 20 de abril: 29). Madrid: *ABC*.
85. (1976, 24 de agosto: 12). Madrid: *ABC*.
86. Quizás lo que me parece más interesante del ejercicio de Pilger fuera el intento de mostrar gráficamente el proceso de reconstrucción integral de un país, un experimento social sin precedentes. Lo explicó de forma esclarecedora Frankl (2004: 114): "Además de la deformidad moral, consecuencia del cese repentino de la tensión psicológica, otras dos experiencias amenazaban con dañar la personalidad del liberado: la amargura y el desencanto que sufría al retornar a su vida anterior."
87. No es el momento de profundizar en las estrategias de venta y el uso de imágenes icónicas por parte de las empresas, aunque sea un tema interesante de tratar. En el interior del libro, infiero que por motivos legales, se aclara: "Foto portada © Album, *The Killing Fields*"
88. Schanberg, S. (1985, 6 y 8 de abril). "Camboya olvidada." Nueva York: *New York Times*. Recuperado el 10/02/2010 de <http://www.nytimes.com>
89. William Buckley, por ejemplo, señala a propósito del conflicto nicaragüense que "[...] los sandinistas han condenado a su pueblo al genocidio y siguen claramente la línea de Pol Pot, si bien no han alcanzado todavía su nivel [...]" Buckley, W. (1987, 21 de mayo: 12). Washington DC: *Washington Post*.
90. (1979, 13 de septiembre: 17). Madrid: *ABC*.
91. (1979, 27 de diciembre: 1). Madrid: *ABC*.
92. (1979, 13 de enero: 1). "El mundo comunista dividido ante el caso camboyano." Madrid: *ABC*. (1979, 23 de septiembre: 3). "Derrota en la ONU del eje Moscú-La Habana." Madrid: *ABC*.
93. (1980, 12 de septiembre: 33). Madrid: *ABC*. La letra cursiva es del investigador.
94. (1980, 1 de marzo: 6). Madrid: *El País*.
95. (1983, 21 de agosto). Madrid: *ABC*. Otras noticias relacionadas: (1983, 17 de agosto. 20 de agosto. 22 de agosto). Madrid: *ABC*. Recuperado el 12/10/2010 de <http://www.abc.es>
96. (1989, 6 de abril. 1 de agosto). Madrid: *El País*. (1989, 6 de abril. 31 de julio. 1 de agosto. 21 de septiembre y 24 de noviembre). Madrid: *ABC*. Recuperado el 12/10/2010 de <http://www.abc.es> y <http://www.elpais.com>
97. *The End of History and the Last Man*, es el libro escrito por Francis Fukuyama en 1992. En él plantea que la Historia, como lucha de ideologías, ha terminado, imponiéndose un mundo basado en la democracia liberal tras vencer la Guerra Fría.
98. "Entre las matanzas 'invisibles' a causa de la censura militar, destaca la de los milicianos iraquíes que, tras escapar de Kuwait City al final de la guerra, el 26 de febrero de 1991, fueron víctimas de bombardeos

- intensivos [...]” (De Lunna, 2007: 68).
99. Véase a modo de ejemplo el artículo: Pando, N. (1991, 10 de noviembre: 16). “Ironía y sarcasmo.” Madrid: *El País*. “[...] Para domadores de pueblos ya tuvimos a Calígula y Atila, y ahora tenemos a Pol Pot y Pinochet.”
  100. (1991, 2 de junio: 43). Madrid: *ABC*.
  101. (1993, 24 de abril: 37). Madrid: *ABC*.
  102. A modo de ejemplo: si se introduce “Pol Pot” en el buscador de YOUTUBE, aparecen miles de vídeos (recuperados 6.250 resultados el 12/07/2012 de [http://www.youtube.com/results?search\\_query=Pol+Pot&oq](http://www.youtube.com/results?search_query=Pol+Pot&oq)).
  103. “Pol Pot llevaba ya mucho tiempo políticamente muerto, y su muerte física había sido anunciada ya en ocasiones anteriores. La última, la verdadera, fue confirmada ayer, pero las circunstancias siguen oscuras.” (1998, 17 de abril). Madrid: *El País*. De hecho, Radio Camboya anunció la muerte de Pol Pot el 7 de junio de 1996 (*ABC*, 07/06/96. p.38). Su muerte confirmada es objeto de seguimiento periodístico en nuestro país: (1998, 17 de abril). “Los jémeres rojos exhiben el cuerpo de Pol Pot, para despejar las dudas sobre su muerte.” Madrid: *El País*. (1998, 18 de abril). “El Ejército tailandés confirma que el cadáver encontrado en una choza es el de Pol Pot.” Madrid: *El País*. (1998, 19 de abril). “Pol Pot, incinerado en el olvido en la selva.” Madrid: *El País*. Recuperado el 24/10/2010 de <http://www.elpais.com>
  104. (1998, 30 de diciembre: 32). Madrid: *ABC*.
  105. Tema ampliamente desarrollado por Mate (2013b, octubre).
  106. (1999, 2 de enero: 33). Madrid: *ABC*.
  107. (1999, 4 de enero: 29). Madrid: *ABC*.
  108. (2002, 12 de abril: 33). Madrid: *ABC*.
  109. Al Yazira es una cadena de televisión por satélite en lengua árabe fundada en noviembre de 1996 por el gobierno de Catar.
  110. “El hecho de estar constantemente en contacto con la violencia crea una especie de hábito; y el hábito embota las emociones [...] Es entonces cuando el ser humano se vuelve insensible y cínico, y cuando el sufrimiento del otro lo puede dejar indiferente” (Marzano, 2010: 89).
  111. El presidente de *El País*, Juan Luis Cebrián, defiende que el periodismo tal y como se ha entendido hasta ahora ha muerto. Y lo ha hecho tras un cambio “bestial” que ha llevado a los medios de comunicación a dejar de ejercer el cuarto poder. “Los diarios ya no vertebran la opinión pública.” (2012, 22 de abril: 27). Madrid: *El País*. Desde el punto de vista del periodista, Simon Norfolk abunda en el misma idea: “Antes, las revistas competían con los periódicos y enviaban fotografías a los conflictos. Ahora, con Internet, esto no tiene sentido. Ni para las revistas ni para los periódicos. Tienes todo al instante. Lo que no tienes es una mirada crítica, reflexiva, profunda. Todo el mundo hace las mismas fotos, se crea una memoria colectiva estereotipada que no es real.” (2012, 6 de septiembre: 56). Madrid: *El País*.
  112. “En nuestro siglo XXI, [...] cabe preguntarse sobre la tecnología y más en concreto el papel de los teléfonos móviles y las tabletas en la historia. Son agentes globalizadores, que intensifican la conectividad y aceleran el desarrollo de los acontecimientos. Permiten difundir un bulo, hacer una transacción financiera u organizar una revuelta con mayor rapidez y eficacia que ningún otro instrumento de comunicación en la historia. [...]”

Según el lenguaje que utilizan los especialistas, son tecnologías disruptivas, eufemismo para una vieja palabra: son revolucionarios. Rompen las viejas estructuras políticas, hunden los mercados tradicionales de los medios, desbordan las reglas de la propiedad intelectual, destruyen fronteras y colapsan sistemas de censura y de control. [...] Y contribuyen a la radicalización ideológica y a la polarización política. Las viejas estructuras reguladoras, la justicia, la diplomacia, los organismos de cooperación internacional, actúan a paso de tortuga, mientras que los disruptores irrumpen a la velocidad de la luz.” Bassets, L. (2012, 5 de febrero: 16). “El portátil de Cleopatra.” Madrid: *El País Domingo*.

113. Daniel, J. (2009, 18 de enero: 7). Madrid: *El País Domingo*.
114. WikiLeaks es una organización mediática internacional sin ánimo de lucro, que publica a través de su sitio web informes anónimos y documentos filtrados con contenido sensible en materia de interés público, preservando el anonimato de sus fuentes. Su creador fue Julian Assange, que afronta consecuencias penales debido a su actividad.
115. Filtraciones relevantes de estos últimos años: Vídeo de asesinato de periodistas (13 de julio de 2007), Diarios de la guerra de Afganistán (25 de julio de 2010), Registros de la guerra de Irak (22 de octubre de 2010) y Papeles del Departamento de Estado (28 de noviembre de 2010).
116. “Un vídeo publicado por la organización Wikileaks cuestiona la versión oficial ofrecida por el Ejército de Estados Unidos para explicar la muerte de 11 iraquíes en réplica a un supuesto ataque terrorista producido el 12 de julio de 2007 en Bagdad. Entre las víctimas figuran un fotógrafo de la agencia Reuters, Namir Noor-Eldeen, de 22 años, y su conductor, Saeed Chmagh, de 40. [...] El vídeo recoge las grabaciones del propio helicóptero, desde el que se aprecia a un grupo de personas desplazándose a pie. El militar alega en el documento que varias personas de este grupo, portan armas y pide permiso para disparar. [...] En cuanto el objetivo se encuentra a tiro, y pese a que no se aprecia ninguna amenaza y las personas a pie parecen no percatarse de la presencia de las fuerzas norteamericanas, las aeronaves inician una ronda de disparos indiscriminada. Tras ellos, los militares celebran las muertes al grito de “mira esos bastardos muertos” y felicitan por su buena puntería a su compañero” (2010, 5 de abril: 5). Madrid: *El País*.
117. En palabras de Juan Goytisolo: “Las imágenes de los móviles y de las redes sociales, así como la valentía de quienes se arriesgan a denunciar a cara descubierta la brutalidad con la que el poder sirio se ensaña con sus propios ciudadanos está a la vista de centenares de millones de telespectadores, lectores e internautas del mundo entero.” (2012, 10 de febrero: 8). Madrid: *El País*.
118. Gómez, J. (2012, 16 de abril: 9). “Breivik admite que perpetró la matanza pero alega que actuó ‘en defensa propia’.” Madrid: *El País*.
119. Para ampliar la información puede consultarse: (2007, 24 de julio: 8). Madrid: *El País*.
120. Aznárez, J.J. (2007, 4 de noviembre: 6). Madrid: *El País*.
121. Pellizzari, V. (2008, 10 de febrero: 6). “Entrevista: el genocida.” Madrid: *El País*.
122. Sirva a modo de ejemplo: Camboya: “Duch’s Path: From KR Zealot to Soldier of Christ”, *The Cambodia Daily*. EE.UU.: “Brother Duch in the dock”, *The New York Times*. Italia: “Primo processo in Cambogia ai Khmer”, *Corriere della Sera*. Alemania: “Folterer Duch vor Gericht”, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.

- Francia: "Le difficile procès du passé khmer rouge", *Libération*. Reino Unido: "Khmer Rouge finally goes on trial as Duch hearing begins", *The Times*. Argentina: "Después de 30 años, llegó el juicio al verdugo camboyano", *Clarín*. Brasil: "Cambojanos reagem com dor e alívio a julgamento de torturador", *O Globo*. España: "Comienza el juicio internacional al jefe torturador de los jémeres rojos", *El País*. "Empezó en Camboya el juicio a Duch, un ex responsable Jémer Rojo", *El Mundo*.
123. "Los cuatro dirigentes vivos de la guerrilla maoísta están acusados de crímenes de guerra, contra la humanidad, homicidio y genocidio." (2011, 26 de junio: 9). Madrid: *El País*.
  124. A este respecto sólo hay que comprobar el poco espacio que le dedica a la noticia la edición impresa de *El País* (2012, 4 de febrero: 7).
  125. Para obtener más información pueden consultarse los siguientes enlaces (recuperados el 14/03/2013): <http://www.lavanguardia.com/internacional/20130314/54369268570/muere-uno-de-los-lideres-jemer-rojo-juzgados-por-genocidio.html>; <http://www.europapress.es/internacional/noticia-camboya-muere-ex-alto-cargo-jemeres-rojos-ieng-sary-20130314050202.html>; <http://www.abc.es/internacional/20130314/abci-muere-ieng-sary-201303140646.html>
  126. Comisario de la exposición *Face a l'Histoire 1933/96*. Citado en Derrida, Soussana y Nouss (2007: 76).
  127. Vann Nath murió el 5 de septiembre de 2011. "Vann Nath, conocido artista que fue uno de los pocos prisioneros que logró escapar con vida del principal centro de tortura del régimen de los jémeres rojos de Pol Pot (1975-1979) en Camboya, falleció el lunes a los 66 años. Vann Nath estaba enfermo desde hacía años. Padecía problemas de riñón, que le obligaban a someterse regularmente a diálisis. A finales del mes pasado sufrió una parada cardíaca y entró en coma. Tras su muerte, solo quedan vivas dos personas de las menos de una docena que sobrevivieron a la temida prisión de Tuol Sleng, en Phnom Penh, por la que pasaron miles de detenidos antes de ser ejecutados en los llamados campos de la muerte". Reinoso, J. (2011, 7 de septiembre: 44). Madrid. *El País*.
  128. Recuperado el 19/08/2008 de <http://www.lasextanoticias.com>.
  129. Según el recuerdo del artista, uno de los lemas del Jémer Rojo relativo a la educación afirmaba algo parecido a que "Si alguien necesita un grado escolar debe conseguirlo trabajando en la presa y el canal. El estudio, la escritura y las matemáticas no son importantes. Las cosas significativas son el trabajo y la Revolución."
  130. Brisbin, D. (Director). (2006).
  131. Fotografías obtenidas por el grupo Sonderkommando de las labores de exterminio en Auschwitz. Agosto de 1944. Museo de Auschwitz-Birkenau (negativos 277, 278, 282, 283).
  132. Lanzmann, C. (Director). (1985).
  133. Fernández-Santos, E. (2013, 15 de noviembre: 40). " *Shoah* es una película sin fin." Madrid: *El País*.
  134. Godard, J.L. (Director). (1998).
  135. Munro, D. (Director). (1979).
  136. "A las 7.30 de la mañana del 17 de abril de 1975, la guerra en Camboya había terminado. Fue una guerra única, ya que ningún país ha experimentado una secuencia de bombardeos tan concentrada. Sobre ella, tal vez la tierra más dulce y delicada de toda Asia, Nixon y Kissinger desencadenaron un ataque de

- 100.000 toneladas de bombas, el equivalente a cinco Hiroshimas.”
137. Munro, D. (Director). (1980).
  138. Munro, D. (Director). (1989).
  139. Munro, D. (Director). (1990).
  140. Munro, D. (Director). (1993).
  141. Abric, I. (Director). (1993).
  142. (1979). *Sideshow. Kissinger, Nixon and the Destruction of Cambodia*. New York: Simon & Schuster. (1984).  
*The Quality of Mercy, Cambodia, Holocaust and the Modern Conscience*. London: Fortuna/Collins. (1994).  
*Cambodia's New Deal*. Washington DC: Carnegie Endowment for International Peace.
  143. Niven, D. & Riley, C. (Directores). (1996).
  144. Kurtis, B. (Director). (2000).
  145. En el texto original: “[...] This episode retells some of the devastating and horrifying crimes that took place under the Khmer Rouge, including the execution or murder of over four million people. [...]” (Cecilia Cygnar, 2000).
  146. Bruno, E. (Director). (1989).
  147. Panh, P. (Director). (1996).
  148. Para profundizar sobre la historia de Bophana puede consultarse a Becker (2010).
  149. Retrato pictórico doble de Haut Bophana, expuesto en la Prisión S-21: a la izquierda a partir de una fotografía previa a la toma del poder por el Jémer Rojo, y a la derecha a partir de la fotografía del registro de la S-21, antes de su ejecución.
  150. Panh, P. (Director). (2003).
  151. “Filmar es cavar en la realidad.” Con nuestra mirada puesta en los ojos del superviviente, vemos el claro y el bosque, tocados por sus palabras: ‘Sí, es el lugar’. Estamos en el lugar de la destrucción de los judíos. Cruzamos ese tiempo. Habitamos la memoria que transmite esa mirada. Muchas veces a lo largo de Shoah, se obliga al espectador a inscribir su mirada en la del judío superviviente mediante la exactitud del artificio cinematográfico inventado por Lanzmann.”
  152. “En el extraordinario documental *S21. La máquina roja de matar*, el camboyano Rithy Panh convocaba en el espacio de la antigua cárcel de Tuol Sleng, reconvertida en Museo del Genocidio camboyano, a supervivientes y verdugos de la masacre emprendida por los jémeres rojos. [...] En *The act of killing*, Joshua Oppenheimer, Christine Cynn y un tercer codirector anónimo proponen una estrategia parecida: invitar a los responsables del exterminio de entre medio millón y dos millones y medio de comunistas (o supuestos comunistas) tras el golpe militar en Indonesia en 1965 a participar en reconstrucciones dramáticas de sus ejecuciones, filtradas por el imaginario de diversos géneros cinematográficos, del cine negro al musical, pasando por el terror y el bélico.” Costa, J. (2013, 30 de agosto: 52). “Indonesia, bonito infierno.” Madrid: *El País*.
  153. Entrevista realizada a Jacques Derrida en *Cahiers du cinéma*. Baecque, A. y Jousse, T. (1998, 10 de julio).
  154. Glatzer, J. (Director). (2003).
  155. Poeuv, S. (Director). (2006).



156. Yinmony, T. (Director). (2008).
157. Connell, H. E. (Director). (2008).
158. Lemkin, R. & Sambath, T. (Director). (2009).
159. El co-director de la película, Rob Lemkin llama a Sambath 'un hombre marcado', aunque señala que él no tiene otra opción que terminar lo que consideran una obligación histórica hacia Camboya. "This is the biggest story in Cambodia and one of the biggest stories in terms of mass violence of the 20th century," dice Lemkin. "But for Sambath, there simply is no other story. This ... defines his life and explains the experiences of his life. So he is prepared to never give up." Hodal, K. (2012, 25 de marzo).
160. Panh, P. (Director). (2011).
161. Panh, P. (Director). (2013).
162. Sucasas, A. L. (2014, 1 de marzo: 35). "Arcilla para narrar el horror de los jemeres rojos." Madrid: *El País*.
163. Joffé, R. (Director). (1984).
164. Panh, P. (Director). (1994).
165. Panh, P. (Director). (1998).
166. Bora, C. (Director). (2010).
167. Parece que lejos de pasar desapercibida como "otra película sobre el régimen Jemer Rojo", ha recibido una acogida diferente entre el público más joven. Sirva a modo de ejemplo el extracto de un artículo de Koam, T. (2011, 22 de febrero). "My Feeling after Watching Lost Loves." Phnom Penh: Khmer Daily Life: "Sentí algo tan emocional y desgarrador, que me dije que no importa cuantos años hayan pasado y que hable otra vez del Jémer Rojo, si produce estos sentimientos como lo hace la película *Lost Loves*."
168. Para profundizar en su obra y pensamiento, son recomendables tres libros: Segarra, M. (Ed.). (2004). Los temas abordados por Cixous y Derrida incluyen, además de la problemática de la diferencia sexual y del falocentrismo en el lenguaje, cuestiones referentes al racismo y a la exclusión en la relación colonial y postcolonial. Por otra parte, Segarra, M. (Ed.). (2006) y Cixous, H. (1995).
169. Para mas información sobre el estreno: Quiñonero, J.P. (1985, 7 de noviembre: 26). Madrid: *ABC*. "París de descubre ante el último montaje de Mnouchkine." Le Théâtre du Soleil, La Cartoucherie de Vincenne, Paris, 1985. Libreto de Hélène Cixous, puesta en escena de Ariane Mnouchkine, música de Jean-Jacques Lemêtre, decorado de Guy-Claude François, trajes de Jean-Claude Barriera y Nathalie Tomás, figuras y máscaras de Erhard Stiefel. La obra realizó una gira en el año 1986 por Amsterdam, Bruselas, Madrid y Barcelona, pudiendo ver la función 108.445 espectadores.
170. Para profundizar en esta puesta en escena se puede consultar la web del Festival Internacional de Teatro Sens Interdits. Recuperado el 12/01/2012 de <http://www.sensinterdits.org/index.php/Menu-thematique/Sens-Interdits-2011/Les-spectacles/L-Histoire-terrible-mais-inachevee-de-Norodom-Sihanouk-roi-du-Cambodge/%28vue%29/Complete>
171. Hélène Cixous hablando sobre Teatro e Historia dentro del debate "Le-Theatre-face-a-l-Histoire." Cixous, H. (2011, 28 octubre).
172. (2011, 13 de enero: 27): Madrid: *El País*.
173. Los interrogantes sobre la muerte de Ngor han sido ampliamente tratados por Roger Warner en el libro autobiográfico de Ngor (1987: 512-515).

174. De la repercusión del testimonio de Bizot da cuenta un extracto del prólogo de John Le Carré: “A este libro se debe que haya reconocido la amplitud y profundidad de su testimonio, la intensidad y precisión [...] esas escenas me parecen excepcionales por su enjundia y poder de convicción; no tienen igual en nada comparable que hayan podido escribir los periodistas e historiadores, que han intentado contar los mismos acontecimientos. Porque Bizot no es un observador ni un analista; tampoco es un experto con camisa de seda, instalado en su despacho con aire acondicionado. Fue protagonista. Fue parte de la realidad. Hablaba el idioma y vivía la cultura del país” (Bizot, 2006: 13-14).
175. (2010, 13 de noviembre). Madrid: *El País*.
176. Palabras de Juan Villoro, en una entrevista con motivo de la presentación de su novela *Arrecife*. Castilla, A. (2012, 29 de marzo: 39). “Daños elegidos.” Madrid: *El País*.
177. Tal como sucedió en la Revolución Cultural promovida por Mao en China, el Jémer Rojo creía imprescindible desarrollar una purga obsesiva y constante de la sociedad y del partido para conseguir la revolución pura. Así, la mayoría de las víctimas de la S-21 eran antiguos jémeres rojos que llegaron a ocupar puestos de gran responsabilidad en el aparato militar y político de la KD. Muchos pertenecían a las estructuras del partido en la región Este, cuyos lazos históricos con el vecino Vietnam despertaban recelos entre Pol Pot y sus seguidores.
178. Para profundizar en la experiencia y organización de la M-13, se recomienda el libro *El portal* de François Bizot (2006), miembro de la Escuela Francesa de Extremo Oriente, apresado por los jémeres rojos en 1971. Pasó tres meses en M-13 y finalmente, se convirtió en el único prisionero occidental liberado por los jémeres rojos, después de que Duch abogara por él ante los dirigentes del partido.
179. Poco antes de iniciarse el juicio a Duch, el gobierno de Vietnam aportó pruebas de que cinco niños escaparon a la orden de eliminación de los verdugos, lo que elevó la cifra de supervivientes a doce, aunque uno de los niños murió posteriormente de forma natural.
180. Nuon Chea, hermano número dos, era el responsable último de S-21, dado que estaba al mando de la seguridad del Estado; pero el responsable político directo era Son Sen, Ministro de Defensa de la KD, quién supervisaba a Duch, que a su vez era el director de S-21.
181. “[...] desde 1971, un mandato oral del *Angkar* había ordenado no liberar a detenido alguno; [...] acabar sistemáticamente con cada prisionero tras haber hecho el expediente” Bizot (2006: 257).
182. “Party leaders never referred to S-21 by name. In 1997, when questioned by the journalist Nate Thayer, Pol Pot denied any knowledge of Tuol Sleng, hinting that the museum and its archive were Vietnamese concoctions.” (*Los líderes del Partido nunca se refirieron a S-21 por su nombre. En 1997, cuando Pol Pot fué preguntado por el periodista Nate Thayer, éste negó cualquier conocimiento de Tuol Sleng, haciendo alusión a que el museo y su archivo eran una mezcla de los vietnamitas.*) (Chandler, 2000: 7-8).
183. El procedimiento para arrestar a una persona era complejo. En muchas ocasiones las órdenes salían de S-21 debido a que un prisionero implicaba a otras personas en el momento de la tortura, esperando librarse de ella. En otras ocasiones la orden de arresto venía del Angkar. Los encargados de los arrestos eran unidades especiales que desconocían las razones del arresto. Toda la familia del implicado, incluyendo mujeres y niños, era arrestada de acuerdo con la máxima: “Es mejor arrestar erradamente que liberar erradamente” en Vannak (2003: 93).

184. Los interrogadores estaban distribuidos en tres unidades sucesivas, es decir, el prisionero era remitido de una unidad a la otra hasta su ejecución. Cada etapa era más cruel que la anterior. Las unidades estaban coordinadas por Prok Khoeun, la única mujer del Partido que trabajó como mando en S-21. Los equipos de tres personas seguían la misma estructura del Partido: jefe, anotador suplente y un “guardia”, que era el principal torturador. Las unidades se dividían en: unidad gentil o fría (*slaut*), unidad de masticación (*ankeam*) y unidad caliente (*kach*). Los términos hablan por sí mismos.
185. Nacido en 1961 en Anlong Veng, el bastión de los jémeres rojos ubicado al noroeste del país, y donde fue incinerado Pol Pot tras su muerte en abril de 1998, Nhem En entró a formar parte de la propagandística *Compañía Artística de Niños para la Liberación* con nueve años, y a los doce ya sabía disparar. Tras servir en la retaguardia de la guerrilla, fue enviado a China a estudiar fotografía cuando los jémeres rojos se hicieron con el control de la capital. Al finalizar un cursillo básico, se hizo cargo con sólo dieciséis años del equipo de seis fotógrafos que retrataban a los presos interrogados en Tuol Sleng. Pese a su arrepentimiento, Nhem En era un maoísta convencido que entregaba las fotos en mano al jefe de la prisión, quien le regaló un reloj por su trabajo. Como una cruel metáfora de la memoria histórica de Camboya, Nhem En se ha adaptado a los nuevos tiempos y, tras pasar del partido de la oposición al del primer ministro Hun Sen, ha sido teniente de alcalde de su ciudad y actualmente, testigo de cargo contra sus antiguos jefes.
186. “La principal corriente pedagógica simplemente reproduce aquellas formas de subjetividad preferidas por la cultura dominante, domesticadoras, pacificadoras, armonizadoras de un mundo de separación e incongruencia, y suaviza los aspectos no reglados de la existencia diaria. Al mismo tiempo, las subjetividades de los estudiantes son racionalizadas y acomodadas a los existentes regímenes de verdad” (McLaren, 1997: 269).
187. El término *Edupunk* fue acuñado por Jim Groom en 2008 aunque este autor nunca ha llegado a concretar su definición. Groom se ha limitado a reseñar en su blog distintas experiencias que según él merecen esta etiqueta, pero si hacemos un recorrido por éstas, el denominador común es un enfoque de la educación en la que el aprendiz se convierte en protagonista y centro del proceso. Se puede consultar el *Manifiesto Edupunk* en: <http://www.edupunkmanifesto.org>
188. Fontán del Junco, M. (2008, 13 de abril: 94). “Dix, acta del infierno.” Madrid: *ABC*
189. Se trata de la película *Shoah*, de Claude Lanzmann, y del libro de Levi (1999).

## capítulo 4

190. De hecho, sale perdiendo con la nueva reforma educativa (LOMCE), junto con la filosofía y la tecnología, ya que pierden la condición de asignaturas obligatorias para convertirse en optativas a lo largo del proceso educativo.
191. Enseñado a través de sus múltiples representaciones, fundamentalmente en cine y literatura. Ya hemos visto como a nivel documental visual existe un vacío inversamente proporcional a la magnitud del exterminio, como indica lo excepcional de las conocidas fotografías tomadas por un Sonderkommando

- del crematorio V de Auschwitz, a las que ya me he referido anteriormente.
192. En respuesta de las Preguntas frecuentes sobre el Holocausto que aparecen en la web de Yad Vashem, sobre si es un acontecimiento único en la Historia y por qué es tan importante. <http://www.yadvashem.org/yv/es/holocaust/faqs.asp>
  193. Tema tratado en el apartado 3.1.1. *A PROPÓSITO DEL GENOCIDIO Y LA ELIMINACIÓN DE MASAS.*
  194. Proyectos importantes en cuanto a su interés educativo y relacionados con el genocidio como concepto global, pueden consultarse en el link: <http://preventgenocide.org/edu/links/>
  195. <http://www.ncas.rutgers.edu/center-study-genocide-conflict-resolution-and-human-rights/genocide-prevention-project>
  196. <http://thesentinelproject.org/>
  197. <http://www.enoughproject.org/>
  198. <http://www.wcl.american.edu/humright/center/rwanda/lesson.cfm>
  199. <http://www.chgs.umn.edu/educational/>
  200. <http://www.genocidescholars.org/about-us>
  201. <http://www.untref.edu.ar/>
  202. Para conocer su trabajo es especialmente recomendable consultar las obras de Feierstein (2007) y Gatti (2012).
  203. <http://www.genocidios.org/fundacion.htm>
  204. <http://www.genocideeducation.org/>
  205. <http://www.yale.edu/cgp/>
  206. <http://www.un.org/es/preventgenocide/rwanda/about/about.shtml>
  207. <http://www.facing.org/>
  208. <http://www1.yadvashem.org/yv/en/education/index.asp>  
*THE INTERNATIONAL SCHOOL FOR HOLOCAUST STUDIES: CENTRO SEFARAD ISRAEL, COUNCIL OF HOLOCAUST EDUCATORS, GHETTO FIGHTERS' HOUSE. HOLOCAUST AND JEWISH RESISTANCE HERITAGE MUSEUM, HOLOCAUST TEACHER RESOURCE CENTER, LEARNING ABOUT THE HOLOCAUST THROUGH ART PROJECT, MASSUAH. THE INSTITUTE FOR THE STUDY OF THE HOLOCAUST, MOT. MUSEUM OF TOLERANCE: A SIMON WIESENTHAL CENTER MUSEUM, SOCIAL STUDIES SCHOOL SERVICE, STIFTUNG TOPOGRAPHIE DES TERRORS, THE BEIT PROJECT, THE CYBRARY OF THE HOLOCAUST, THE HOLOCAUST/GENOCIDE PROJECT (HGP) OF IEARN, THE SOUTHERN INSTITUTE FOR EDUCATION AND RESEARCH, THE UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, USC SHOAH FOUNDATION. THE INSTITUTE FOR VISUAL HISTORY AND EDUCATION.*
  209. <http://www.artcriesout.com/homepage.html>
  210. (2013, 15 de diciembre: 16). Madrid: *El País Semanal*.
  211. (2012, 4 de febrero: 25). Madrid: *ABC Cultural*.
  212. <http://www.onemillionbones.org/the-project>
  213. Extracto de una entrevista con Chus Martínez. (2013, 10 de agosto: 16). Madrid: *El País Babelia*.
  214. A modo de ejemplo, en la última década he realizado diferentes trabajos artísticos partiendo de este planteamiento: (2001): *Laberinto*. Coslada. Madrid. (2002): *T.I.R.* Coslada. Madrid. *Antzerkiak*. Ondarroa.

- Bizkaia. (2003): *Espectadores*. Belmonte de Tajo. Madrid. (2004): *Espectadores III. + Arte*. Madrid. (2006): *Babélicos II*. UCM. Madrid. *Babélicos III*. Mataró. Barcelona. *Trazando un Laberinto...*. Fundación MAPFRE. Cartagena. Colombia. (2008): *Exteril*. Oporto. Portugal.
215. Según Steiner (1998: 179): “incluso cuando no es un huésped universitario, el artista se encuentra, como nunca antes, bajo la presión de las expectativas y la atención académicas.”
216. <http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography/>
217. “[...] nuestra práctica educativa, más allá de reforzar un lazo social inexistente o perpetuar ciertos esquemas de dominación, ha de generar esfera pública a partir de situaciones de disenso” (Martínez, 2011: 71).
218. Elizabeth Ellsworth, en *Posiciones en la enseñanza*, defiende que los procesos inconscientes presentes en el proceso educativo no posibilitan la transmisión y adquisición de información explícita u objetiva. Se apoya en la obra de Shoshana Felman y en la de los psicoanalistas Freud y Lacan. Tratado con más detalle en el apartado 3.3.1. *DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA A LA REGENERATIVA*.
219. Nombre del cuarto apartado del primer capítulo, “Una aventura intelectual” de *El maestro ignorante*. (Rancière, 2003).
220. Reflexiona Luis Pérez Oramas, director de la 30 Bienal de Sao Paulo “Quiero pensar que el comisariado es un aparato enunciativo que se manifiesta en una voz que puede ser contestada, comentada... pero la voz es una metáfora útil para todas las cuestiones de las que queremos hablar.” (2012, 1 de septiembre: 15). Madrid: *El País Babelia*.
221. Por un lado, el Consulado de Camboya en España se encuentra en Barcelona por lo que su colaboración sobre el terreno es complicada. Por otro, el número de camboyanos residentes España no es muy alto y como colectivo es difícilmente identificable y, basándome en mi propia experiencia y opinión, no especialmente colaborador tratando temas relacionados con el genocidio.
222. Establecer de forma separada el genocidio camboyano como criterio temático responde al núcleo importante de imágenes, documentales y artísticas, de las que se ha servido el investigador en el estudio de caso concreto en relación a dicho proceso genocida y, de paso, interrogarse sobre la relevancia de las imágenes artísticas del proyecto *GENOCIDE PROJECT*.
223. Se han omitido en la selección imágenes con función comercial o de entretenimiento, fundamentalmente porque podrían “contaminar” de alguna manera los datos extraídos, dado que actualmente cualquier imagen es susceptible de convertirse en comercial o publicitaria, con absoluta independencia de la intención previa del autor. Sólo hay que pensar a este respecto en las campañas que desarrolló el fotógrafo Oliviero Toscani, entre 1982 y 2000, para la empresa Benetton. Para la clasificación de las imágenes según su función se ha tenido en cuenta el análisis planteado por Acaso (2007: 92-96).
224. En el apartado de Análisis de Datos utilizaré, de forma instrumental, la distinción entre imágenes de micro-víctimas (imágenes incluidas en el *GENOCIDE PROJECT*, realizadas por el autor a partir de imágenes de archivo de víctimas de procesos de eliminación de masas) y de micro-arte (imágenes relacionadas con la violencia en sus múltiples manifestaciones, pero en las que no se incluyen imágenes de archivo de víctimas reales de procesos violentos y/o genocidas).

225. *Accident Chronicle* es una instalación fotográfica de Christian Boltanski, creada en 1973 a partir de una colección de más de un centenar de fotografías recortadas de la revista francesa *Detective*. En ella, el artista unificó formalmente a criminales y víctimas, creando un archivo visual del que eliminó descripciones e informaciones sobre la gente mostrada.
226. Los puntos por pulgada (ppp) es una unidad de medida para resoluciones de impresión, siendo 254 ppp una impresión en alta calidad. La medida de resolución reconocida internacionalmente proviene del inglés *dot per inch (dpi)*.
227. Como planteaba Didi-Huberman acerca del dispositivo como 'máquina de guerra', en el curso *La exposición como dispositivo* impartido dentro de la Escuela de las Artes del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía en el año 2010, y dedicado a analizar algunos de los dilemas que atraviesan los discursos museológicos contemporáneos.
228. Los resultados provenientes de las imágenes elegidas por cada sujeto entrevistado para profundizar en su análisis, indican que todas las imágenes han sido destacadas como relevantes por al menos dos de los entrevistados. La imagen que mas entrevistados han elegido es la número 1, en siete ocasiones. Las imágenes 3, 5, 6, 7, 12 y 16 han sido citadas en seis ocasiones. La implicación de los entrevistados con las imágenes analizadas puede ejemplificarse con el comentario del entrevistado 1, en relación a la imagen 3, de la que opina que se trata de una "*persona entristecida que pide desesperadamente algo al fotógrafo, de manera inconsciente [...] se dirige a mí, aunque no la entiendo.*"
229. De hecho, la afluencia de público interesado se vió favorecida por la coincidencia en el tiempo de mi exposición con la de Cristina García Rodero. *Combatiendo la nada*. Centro de Arte Alcobendas (18 de octubre de 2012 - 23 de enero de 2013).
230. ANEXO 3.1
231. ANEXO 3.3
232. ANEXO 3.4. Todas las fotografías de la inauguración, 16 de octubre de 2012, pueden consultarse en la web: Recuperado el 22-10-2012 de <http://comunicacion.alcobendas.org/galeria/exposici%C3%B3n-de-fotograf%C3%ADa-egb-genocide-project-de-eduardo-g%C3%B3mez-en-el-centro-de-arte>
233. ANEXO 3.5. Recuperado el 22-10-2012 de <http://www.arteinformado.com/Eventos/68080/egbgenocide-project-eduardo-gomez>
234. ANEXO 2.2
235. ANEXO 4.1
236. ANEXO 4.3
237. ANEXO 4.2
238. ANEXO 4.4. Recuperado el 19-11-2012 de <http://www.cmanslujan.com/agenda.html>
239. ANEXO 4.5
240. Para ampliar la información sobre este Centro de Detención Clandestino, puede consultarse el exhaustivo *Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas* (CONADEP, 2006: 85).
241. "En el año 1995 nace en Argentina H.I.J.O.S (Hijas e Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) una organización política no partidaria que agrupa a los hijos e hijas de desaparecidos, exiliados,



presos políticos y fusilados durante las dictaduras militares implantadas en los países latinoamericanos durante los años 70. Eran un grupo de chicos que se sentían solos por su condición, diferentes a los demás y que veían una necesidad de contención y de juntarse con otros jóvenes que hubieran pasado por lo mismo. También participan en H.I.J.O.S. jóvenes que sin haber tenido una experiencia directa relacionada con la represión política, comparten nuestros objetivos y métodos de trabajo.” Montes Araya (2010, 10 de octubre).

242. De cara a trabajar y profundizar en la mirada, se pedía a los participantes que eligieran dos imágenes de entre la totalidad de la exposición, formulándose de la siguiente forma: “*Selecciona dos imágenes: una meta y otra micro*”, lo que dio como resultado: meta [13 (4), 9 (2) y 1,12,15 (1)] y micro [15, 16 (2) y 3, 6, 7, 8, 12 (1)]. La imagen claramente elegida para analizar en profundidad como metanarrativa es la 13, en cuatro ocasiones, seguida de la 9, en dos. La elección resulta mas concentrada que en las imágenes micronarrativas, que presenta una mayor dispersión: 7 imágenes, resultando la 15 y la 16 las mas elegidas, ambas en dos ocasiones.

243. [www.artichokearte.com](http://www.artichokearte.com)

244. <https://www.facebook.com/GenocideProject?fref=ts>

245. <https://vimeo.com/masdelomismo/videos>



## 7.1 referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2007). *Esto no son las Torres Gemelas*. Madrid: Catarata
- Acaso, M. (2009b). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata
- Acaso, M. (2011a). "Introducción." En AA.VV. *Didáctica de las artes y la cultura visual*. (9-11). Madrid: Akal
- Acaso, M. (2011b). "Proyecto de investigación." En Acaso, M. (Coord.). *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. (133-169). Barcelona: Ariel
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Catarata
- Acaso, M. (2013b). *rEDUvolution*. Barcelona: Paidós
- Affonço, D. (2010). *El infierno de los jemeres rojos*. Barcelona: Asteroide
- Agamben, G. (2002). *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia: Pre-textos
- Aguirre, M. (2009). *Camboya. El legado de los Jemeres Rojos*. Barcelona: El Viejo Topo
- Alonso Ollacarizqueta, L. (2003). *Reanudar lazos rotos*. Barcelona: Icaria
- Antelme, R. (2001). *La especie humana*. Madrid: Arena Libros
- Antokolski, P. y Kaverin, V. (2011). "El levantamiento de Sobibor." En Grossman, V. y Ehrenburg, I. *El libro negro*. (1.032-1.058). Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Arendt, H. (1973). *Crisis de la República*. Madrid: Taurus
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del Totalitarismo*. Madrid: Taurus
- Arendt, H. (2004). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: DeBolsillo
- Arroyo Menéndez, M. (2009). "Cualitativo-cuantitativo. La integración de las dos perspectivas." En Merlino, A. (Coord.). *Investigación cualitativa en ciencias sociales*. (195-208). Buenos Aires: Cengage Learning
- Baer, A. (2010). "La memoria social. Breve guía para perplejos." En Sucasas, A. y Zamora, J.A. (Eds.), *Memoria-política-justicia*. (131-148). Madrid: Trotta
- Bagdikian, B. (1995). "The Media Monopoly." Citado en Chomsky, N. y Herman, E.S. *Los guardianes de la libertad*. Barcelona: Grijalbo
- Bal, M. (2007). "El dolor de las imágenes." En Fernández Polanco, A. (Ed.), *Cuerpo y mirada, huellas del siglo XX*. (145-181). Madrid: MNCARS
- Barthes, R. (1982). *La cámara lúcida*. Barcelona: Gustavo Gili
- Becker, E. (1998). *When the war was over: Cambodia and the Khmer Rouge revolution*. New York: PublicAffairs
- Becker, E. (2010). *Bophana*. Phnom Penh: Cambodia Daily Press

- Benjamin, W. (2008). *Sobre la fotografía*. Valencia: Pre-textos
- Benjamin, W. (2010). *Crítica de la violencia*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Benjamin, W. (2012). *Imágenes que piensan*. Madrid: Abada
- Berga, M. (2007). "Tiempo atrapado y tiempo recuperado." En Monegal, A. *Políticas y (po)ética de las imágenes de guerra*. (87-111). Barcelona: Paidós
- Bericat Alastuey, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel
- Bettelheim, B. (1973). *El corazón bien informado*. México: Fondo de Cultura Económica
- Bizot, F. (2006). *El portal*. Barcelona: RBA
- Bordieu, P. (1986). "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales." En Leonardo, P. *La nueva sociología de la educación*. (103-129). México, El Caballito
- Bruneteau, B. (2006). *El siglo de los genocidios*. Madrid: Alianza
- Buchloh, B.H.D. (1998). "Fotografiar, olvidar, recordar: fotografía en el arte alemán de posguerra." En Jiménez, J. (Ed.). *El nuevo espectador*. (61-78). Madrid: Fundación Argentaria-Visor
- Buck Morss, S (1993). "Estética y anestésica. Una revisión del ensayo de Walter Benjamin sobre la obra de arte." En *La Balsa de la Medusa*, 25 (55-98). Madrid: Visor
- Buck-Morss, S. (2004). *Mundo soñado y catástrofe*. Madrid: Antonio Machado
- Butler, J. (2009). *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós
- Calasso, R. (1989). *La ruina de Kasch*. Barcelona: Anagrama
- Camus, A. (2013). *La sangre de la libertad*. Madrid: La Linterna Sorda
- Cea D'Ancona, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis
- Chandler, D. (2000). *Voices from S-21*. New York: Harper Collins
- Chéroux, C. (Dir.). (2001). *Mémoire des camps. Photographies des camps de concentration et d'extermination nazis, 1933-1999*. Paris: Marval
- Cixous, H. (1995). *La risa de la medusa: Ensayos sobre la escritura*. Barcelona: Anthropos
- Cixous, H. (2010). *L'histoire terrible mais inachevée de Norodom Sihanouk, roi du Cambodge*. Paris: Seuil Bibliothèque Nationale
- Clair, J. (2007). *La barbarie ordinaria*. Madrid: Antonio Machado Libros
- CONADEP. (2006). *Nunca más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*. Buenos Aires: Eudeba
- Da Silva Catela, L. (2009). "Lo invisible revelado. El uso de fotografías como (re)presentación de la desaparición de personas en Argentina." En Feld, C. y Stites Mor, J. (Comps.). *El pasado que miramos: memoria e imagen ante la historia reciente*. (337-366). Buenos Aires: Paidós

- De Lunna, G. (2007). *El cadáver del enemigo*. Zaragoza: 451 Editores
- Derrida, J., Soussana, G. y Nouss, A. (2007). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?*. Madrid: Arena
- Di Paola, E. (2010). "Crítica de la representación estética: realismos y nuevo cine argentino." En *Revista Imagofagia*, 1. Buenos Aires: Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual (ASAECA)
- Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Paidós
- Didi-Huberman, G. (2008a). *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid: Antonio Machado
- Didi-Huberman, G. (2008b). "La emoción no dice yo." En *La política de las Imágenes*. (39-67). Santiago de Chile: Metales Pesados
- Didi-Huberman, G. (2010b). *Atlas. ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?*. Madrid: MNCARS
- Dunlop, N. (2006). *Tras las huellas del verdugo*. Barcelona: Océano
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen
- Efland, A.D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós
- Eisner, E. (2002). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New Jersey: Merrill Prentice Hall
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal
- Etcheson, C. (2005). *After the Killing Fields: Lessons from the Cambodian Genocide*. Lubbock: Texas Tech University Press
- Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Fernández Polanco, A. (2004). "Shoah y el debate: Lanzmann (moisés)/ Godard (San Pablo)." En *Revista de Filosofía*, 33. (119-150). Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural
- Fernández Polanco, A. (2007b). "Otro mundo es posible ¿Qué puede el arte?" En Larrañaga, J. y Fernández Polanco, A. (Eds.). *Las imágenes del arte, todavía*. (126-143). Cuenca: Diputación Provincial
- Fernández Polanco, A. (2010b). "Pensar con imágenes: historia y memoria en la época de la *googleización*." En Larrañaga, J. (Ed.). *Arte y política*. Madrid: Editorial Complutense
- Forges, J. (2006). *Educar contra Auschwitz. Historia y memoria*. Barcelona: Anthropos
- Foucault, M. (1974). *El Orden del Discurso*. Barcelona: Tusquets
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro
- Friedländer, S. (2009). *El Tercer Reich y los judíos (1939-1945). Los años del exterminio*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Gallego, J. (2007). "Arte, ciencia, tecnología y pintura: algunos paralelismos." En Lupión, D. (Coord.). *Pensar de pintura*. (30-43). Madrid: UCM
- Gatti, G. (2012). *Identidades desaparecidas. Peleas por el sentido en los mundos de la desaparición forzada*. Buenos Aires: Prometeo

- Giroux, H. A. (Ed.). (1991). *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: Rethinking Educational Boundaries*. Nueva York: State University of New York Press
- Goldhagen, D.J. (2010). *Peor que la guerra*. Madrid: Taurus
- Gómez, E. (2001a). *Ardearganda*. Catálogo. Madrid: Ayuntamiento de Arganda
- Gómez, E. (2001b). *Coslart'01*. Catálogo. Madrid: Ayuntamiento de Coslada
- Gómez, E. (2002). *Pasaporte*. Catálogo. Madrid: Ayuntamiento de Coslada
- Guastamacchia, C. y Pérez Álvarez, S. (2010). "Cine ficcional histórico (1984-1994): la memoria de la herida." En Crenzel, E. *Los desaparecidos en la Argentina*. (85-98). Buenos Aires: Biblos
- Grüner, E. (2001). *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*. Buenos Aires: Norma
- Hancevich, M. y Soler, L. (2010). "Sobre lo (im)posible de recordar." En Crenzel, E. *Los desaparecidos en la Argentina*. (99-111). Buenos Aires: Biblos
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro
- Hillesum, E. (2007). *Una vida conmovida*. Barcelona: Anthropos
- Hispano, A. (2007). "Guerra a la vista." En Monegal, A. (Ed.). *Políticas y (po)ética de las imágenes de guerra*. (55-67). Barcelona: Paidós
- Horkheimer, M. (1976). *Apuntes, 1950-1969*. Caracas: Monteávila
- Jiménez-Blanco, M.D. (2007). "Guernica/Fallujah." En Armajani, S. *Fallujah*. Vitoria: Bassarai Ediciones
- Kertész, I. (2002). *Un instante de silencio en el paredón. El Holocausto como cultura*. Barcelona: Herder
- Kiernan, B. (2010). *El Régimen de Pol Pot*. Buenos Aires: Prometeo
- Kiljunen, K. (Ed.). (1984). *Kampuchea: Decade of the Genocide*. Londres: Zed
- King, D. (2003). *Ordinary citizens: the victims of Stalin*. Londres: Francis Boutle Publishers
- Kracauer, S. (1996). *Teoría del cine. La redención de la realidad física*. Barcelona: Paidós
- Leboutte, P. (2004). "L'image virale." Citado en Fernández Polanco, A. "Shoah y el debate: Lanzmann (moisés)/ Godard (San Pablo)." En *Revista de Filosofía*, 33. (119-150). Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural
- Lemkin, R. (1944). *Axis Rule in Occupied Europe*. Washington: Carnegie Endowment International Peace
- Levi, P. (1999). *Si esto es un hombre*. Barcelona: El Aleph
- Levi, P. (2002). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: El Aleph
- Leyte, A. (2006). *El arte, el terror y la muerte*. Madrid: Abada
- Lindqvist, S. (2004). *Exterminad a todos los salvajes*. Madrid: Turner
- Longoni, A. (2010). "Fotos y siluetas: dos estrategias contrastantes en la representación de los desaparecidos." En Crenzel, E. *Los desaparecidos en la Argentina*. (43-63). Buenos Aires: Biblos
- Lowe, K. (2012). *Continente salvaje*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Magris, C. (2004). *El Danubio*. Barcelona: Anagrama
- Manen, M. (2012). *Salir de la exposición (si es que alguna vez habíamos entrado)*. Bilbao: Consonni



- Martin-Chauffier, L. (1969). "Prefacio." En AA.VV. *Deportación*. (5-16). Barcelona: Petronio
- Martínez, P. (2011). "La educación como práctica estética... y algunas notas sobre el trabajo en el CA2M." En Acaso, M. (Coord.). *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. (69-72). Barcelona: Ariel
- Marzano, M. (2010). *La muerte como espectáculo*. Barcelona: Tusquets
- Mate, R. (2008). *La herencia del olvido*. Madrid: Errata Naturae
- Mate, R. (2013a). "Educar después del Holocausto." En *T.E.*, 340. Madrid. FECC00
- Mate, R. (2013c). *La piedra desechada*. Madrid: Trotta
- Mayorga, J. (1996). "Crisis y crítica." En *Primer acto: cuadernos de investigación teatral*, 262 (118). Madrid: Primer Acto
- Mayorga, J. (1999). "El dramaturgo como historiador." En *Primer acto: cuadernos de investigación teatral*, 280 (8-10). Madrid: Primer Acto
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI
- Monegal, A. (2007). "Iconos polémicos." En Monegal, A. (Ed.). *Políticas y (po)ética de las imágenes de guerra* (9-35). Barcelona: Paidós
- Moshman, D. "Conceptual constraints on thinking about genocide." En *Journal of Genocide Research*, 3. (431-450). London: Taylor & Francis
- Ngor, H. (with Warner, R.) (1987). *Survival in the Killing Fields*. New York: Carroll & Graf
- Nofal, R. (2010). "Desaparecidos, militantes y soldados: de la literatura testimonial a los partes de guerra." En Crenzel, E. *Los desaparecidos en la Argentina*. (161-187). Buenos Aires: Biblos
- Norris, M. (2000). *Writing War in the Twentieth Century*. Charlottesville: University Press of Virginia
- Oz, A. (2007). *Contra el fanatismo*. Barcelona: Random House Mondadori
- Panh, R. (2013). *La eliminación*. Barcelona: Anagrama
- Pollock, G. (2008). "Sin olvidar África: dialécticas de atender/desatender, de ver/negar, de saber/entender en la posición del espectador ante la obra de Alfredo Jaar." En *La política de las Imágenes*. (91-131). Santiago de Chile: Metales Pesados
- Pollock, G. (2010). *Encuentros en el museo feminista virtual*. Madrid: Cátedra
- Ponchaud, F. (1977). *Cambodge année zéro*. Paris: Editions René Julliard
- Rancière, J. (2002). *La división de lo sensible*. Salamanca: Consorcio Salamanca
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Alertes
- Rancière, J. (2004). "L'Art et la Mémoire des Camps. Représenter exterminer." Citado en Fernández Polanco, A. . "Shoah y el debate: Lanzmann (Moisés)/ Godard (San Pablo)." En *Revista de Filosofía*, 33. (119-150). Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural



- Rancière, J. (2008). "El teatro de imágenes." En *La política de las Imágenes*. (69-89). Santiago de Chile: Metales Pesados
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago
- Rancière, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Nigrán: Politopías
- Richard, N. (Ed.). (2006). *Políticas y estéticas de la memoria*. Santiago de Chile: Cuarto Propio
- Rodríguez Gómez, G. y otros (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Romero, V. (1998). *Pol Pot, el último verdugo*. Barcelona: Planeta
- Sánchez de Serdio, A. (2011). "Las paradojas de la pedagogía crítica o la resistencia de la realidad." En Acaso, M. (Coord.). *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. (55-58). Barcelona: Ariel
- Schweizer, N. (2008). "La política de las imágenes. Un recorrido a modo de introducción." En *La política de las Imágenes*. (17-37). Santiago de Chile: Metales Pesados
- Schanberg, S. (1996). *The Death and Life of Dith Pran*. New York: Penguin
- Sebastián Lago, A. (2008). *Imágenes del Holocausto: mirada, cuerpo y memoria*. DEA inédito. Madrid: UC3M.
- Segarra, M. (Ed.). (2004). *Lengua por venir / Langue à venir. Seminario en Barcelona. Hélène Cixous y Jacques Derrida*. Barcelona: Icaria
- Semprún, J. (1997). *La escritura o la vida*. Barcelona: Tusquets
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia*. Buenos Aires: Katz
- Sereny, G. (1983). *Au fond des ténèbres*. Paris: Denoël
- Shalámov, V. (2009). *Relatos de Kolimá. Volumen II*. Barcelona: Minúscula
- Snyder, T. (2011). *Tierras de sangre. Europa entre Hitler y Stalin*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Sofsky, W. (2004). *Tiempos de horror. Amok, violencia, guerra*. Madrid: Siglo XXI
- Sontag, S. (2004). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara
- Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Madrid: Alfaguara
- Sotha, S. (2008). *A la sombra de un silencioso lugar de exterminio*. Madrid: Kailas
- Steiner, G. (1998). *Presencias reales*. Barcelona: Destino
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós
- Topol, J. (2013). *Por el país del frío*. Madrid: Lengua de Trapo
- Torner, C. (2005). *Shoah, cavar con la mirada*. Barcelona: Gedisa
- Trebitsch, M. (1998). "El acontecimiento, clave para el análisis del tiempo presente." En *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20. (29-40). Madrid: UCM
- Tyner, J. (2008). *The killing of Cambodia: Geography, Genocide and the Unmaking of Space*. Aldershot: Ashgate
- Ung, L. (2000). *First they killed my father*. New York: Harper Collins

- Van Alphen, E. (2005). “¿Qué historia, la historia de quién, historia con qué propósito? Nociones de historia en historia del arte y estudios de cultura visual.” En *Estudios Visuales*, 3. (79-99). Murcia: CENDEAC
- Vannak, H. (2003). *The Khmer Rouge Division 703: From Victory to Self-destruction*. Phnom Penh: Documentation Center of Cambodia
- Virilio, P. (1999). *La inercia polar*. Madrid: Trama
- Virilio, P. (2001). *El procedimiento silencio*. Buenos Aires: Paidós
- Werth, B. (2010). “Cuerpos desaparecidos y memoria corporizada en el teatro de la posdictadura argentina.” En Crenzel, E. *Los desaparecidos en la Argentina*. (113-135). Buenos Aires: Biblos
- Wiesenthal, S. (1998). *Los límites del perdón*. Barcelona: Paidós
- Zylberman, A. (2010). “La representación de la Shoá en el cine.” En AA.VV. (2010). *Nuestra Memoria*, 33. (229-238). Buenos Aires: Fundación Memoria del Holocausto

## 7.2 webgrafía

- AA.VV. (1996). “Face à l'Histoire. 1933-1996.” Exposición. Recuperado el 22-10-2010 de [http://www.centrepompidou.fr/media/imgcoll/Collection/DOC/M5050/M5050\\_A/M5050\\_ARCV001\\_DP-2003037.pdf](http://www.centrepompidou.fr/media/imgcoll/Collection/DOC/M5050/M5050_A/M5050_ARCV001_DP-2003037.pdf)
- Acaso, M. (2013a). “El museo es una escuela I: la 9 Bienal de Merco Sur como lugar de reencuentro (afectuoso) entre el arte y la educación.” Recuperado el 22-10-2013 de <http://mariaacaso.blogspot.com.es/2013/10/2013-el-museo-es-una-escuela-i-la-9.html>
- Acaso, M., Megías, C. y GIMUPAI. (2012). *Procesos disruptivos en la enseñanza superior de la educación artística: evaluando el edupunk como estrategia para llegar a la redevolution*. Madrid: UCM. Recuperado el 12/03/2013 de [http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1\\_comunicaciones/politizacion/124\\_megias\\_acaso\\_procesosdisruptivos\\_edart.pdf](http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/politizacion/124_megias_acaso_procesosdisruptivos_edart.pdf)
- Aguirre, L.C. (2003). *El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001. Entrevista a Peter McLaren*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (1). Recuperado el 12/10/2011 de <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/view/74/>
- Álvarez, D. (2013). “Entornos personales de aprendizaje: del aprendizaje autónomo a la educación edupunk.” En *Conecta 13*. Recuperado el 22/05/2013 de <http://conecta13.com/2013/03/entornos-personales-de-aprendizaje-del-aprendizaje-autonomo-a-la-educacion-edupunk/>

Aznar, Y. y Baños, F. (2010). "Nunca sabes lo que estás grabando." En *RE-VISIONES*, 0. Recuperado el 3/3/2011 de <http://imaginarrar.net/re-visiones/numerocero/nuncasabes.html>

Baecque, A. y Jousse, T. (1998, 10 de julio). "El cine y sus fantasmas. Jacques Derrida." París: *Cahiers du cinéma*. Recuperado el 09/10/2010 de <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/cine.htm>

Benzaquen, S. (2011). *Great Picture! Digital Sharing and Trans-cultural memory of the Cambodian Genocide: Visiting Tuol Sleng Museum on Flickr*. Recuperado el 10/12/2012 de <http://www.ushmm.org/research/center/fellowship/fellows/fellow.php?year=2011&content=benzaquen>

Bergström, G. (2012). "Kambodja 1978-a journey with blinders on." En *Cambodai*. Recuperado en 03-12-2012 de <http://www.kambodja.name/page10/page19/index.html>

Cecilia Cygnar, R. (2000). "Investigative Reports: Return to the Killing Fields." Recuperado el 09/10/2010 de <http://movies.nytimes.com/movie/249500/Investigative-Reports-Return-to-the-Killing-Fields/overview>

Checa Gismero, P. (2013). "El choque de memorias. Sobre The Act of Killing." En *Re-Visiones* (3). Recuperado el 24/10/2013 de <http://re-visiones.imaginarrar.net/spip.php?article81>

Cixous, H. (2011, 28 octubre). "Le-Theatre-face-a-l-Histoire." Lyon: Théâtre de Lyon. Recuperado el 10/12/2012 de [http://www.sensinterdits.org/index.php/Home\\_page/Rencontre-Debat-Le-Theatre-face-a-l-Histoire](http://www.sensinterdits.org/index.php/Home_page/Rencontre-Debat-Le-Theatre-face-a-l-Histoire)

Didi-Huberman, G. (2012): "Anacronismo de las imágenes." En *Blog de Arte e Historia*. Recuperado el 10/12/2012 de <http://artehistoriaii.blogspot.com.es/2012/11/anacronismo-de-las-imagenes-didi.html>

Ellsworth, E. (1989). *Why Doesen't This Feel Empowering? Working Trough the Repressive Myths of Critical Pedagogy*. Boston: Harvard Educational Review, 59 (3). Recuperado el 25/08/2012 de <http://her.hepg.org/content/058342114k266250/?p=88da9e0ac7c34309aff4fd9f6e53159f&pi=0>

Escalón, S. (2013): "Exposición Post/Después del Genocidio." En *Plaza Pública*. Recuperado el 07-09-2013 de <http://www.plazapublica.com.gt/content/exposicion-postdespues-del-genocidio>

Fernández Polanco, A. (2010a). "Las imágenes piensan, pensar con imágenes." En *RE-VISIONES*, (0). Recuperado el 3/3/2011 de <http://imaginarrar.net/re-visiones/numerocero/imagenespiensan...html>

Genet, J. (2002). *Cuatro horas en Chatila*. Madrid: CSCAweb. Recuperado el 22-02-2010 de [http://www.nodo50.org/csca/palestina/genet\\_7-01.html](http://www.nodo50.org/csca/palestina/genet_7-01.html)

Goldberg, L. (2012). "A reporter's dangerous guided tour through Democratic Kampuchea." Recuperado el 03/03/2012 de <http://www.travelfish.org/blogs/cambodia/2012/02/13/a-reporters-dangerous-guided-tour-through-democratic-kampuchea/>

Hodal, K. (2012, 25 de marzo). "Journalist seeking truth about Khmer Rouge 'fears for his life'." En *The Guardian*. Recuperado de <http://www.guardian.co.uk/world/2012/mar/25/journalist-khmer-rouge-fears-life>

Hopkins, C. (2011). "La escena como investigación." En *Página 12*. Buenos Aires. Recuperado el 16-09-2011 de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/10-22481-2011-08-03.html>

Hernando, A. (2008). "Crimen sin castigo." En *Letras Libres*. Recuperado el 22-02-2010 de <http://www.letraslibres.com/revista/letrillas/crimen-sin-castigo>

Higueras, G. (2005, 6 de agosto). "Japón conmemora el 60 aniversario de la bomba de Hiroshima." Recuperado el 12-12-11 de [http://elpais.com/diario/2005/08/06/internacional/1123279207\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2005/08/06/internacional/1123279207_850215.html)

Junta de Andalucía (2012). "Simon Norfolk. Genocidio, Paisaje y Memoria." Recuperado el 30-07-2012 de <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/andaluciatucultura/evento/exposici%C3%B3n-simon-norfolk-genocidio-paisaje-y-memoria-en-c%C3%B3rdoba>

Marco, J. (2012). "Genocidio y 'Genocide Studies': Definiciones y debates." En *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*, (10). Recuperado el 12/01/2013 de <http://hispanianova.rediris.es>

Marín Viadel, R. (2011). "La Investigación en Educación Artística." En *Educatio Siglo XXI*, 29 (1). Recuperado el 25/08/2012 de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119951>

Martínez, M. (2006). "La investigación cualitativa, síntesis conceptual." En *Revista IPSII*, 1 (9). Recuperado el 25/08/2012 de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)

Mate, R. (2013b, octubre). *La memoria es de las víctimas*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional “¿Las víctimas como precio necesario? Memoria, justicia y reconciliación”, Madrid: CSIC. Recuperado el 16-11-2013 de <http://www.cchs.csic.es/es/node/288203>

Montes Araya, P. (2010, 10 de octubre). “Hijas e Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio.” En *Heinrich Böll Stiftung*. Recuperado el 2-11-2012 de [www.boell-latinoamerica.org/web/index-880.html](http://www.boell-latinoamerica.org/web/index-880.html)

Naciones Unidas. (1999, 16 de marzo). *Report of the Group of Experts for Cambodia established pursuant to General Assembly resolution 52/153*. Asamblea General, Consejo de Seguridad, A/53/850, S/1999/231. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado el 24-02-2010 de <http://www.worldlii.org/int/other/UNGARsn.html>

Peterson, D. (2006). “The hyperreal paintings of Denis Peterson.” Recuperado el 17/05/11 de <http://denispeterson.com/page6.html>

Pisticelli, A. (2010). “Profesor aboga por un movimiento de transformación que aumente el protagonismo de las nuevas tecnologías.” En *Filosofitis*. Recuperado el 14/07/2012 de <http://www.filosofitis.com.ar/2010/08/25>

Steyerl, H. (2009). “La verdad deshecha. Productivismo y factografía.” *EIPCP*. Recuperado el 12/05/2011 de <http://eipcp.net/transversal/0910/steyerl/es>

Stockhausen, K. (2002). “Huuuh!” Das Pressegespräch am 16. September 2001 im Senatszimmer des Hotel Atlantic. En *MusikTexte*, 91 (69-77). Hamburg: Verlag Musiktexte. Recuperado el 24-02-2010 de [http://www.musiktexte.de/shop/article\\_MT-091/MusikTexte-91-%E2%80%93November-2001.html?shop\\_param=cid%3D4%26aid%3DMT-091%26](http://www.musiktexte.de/shop/article_MT-091/MusikTexte-91-%E2%80%93November-2001.html?shop_param=cid%3D4%26aid%3DMT-091%26)

Sucasas, A. (2013, octubre). *Un filme sobre las víctimas: imagen, palabra y espectro en Shoah*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional “¿Las víctimas como precio necesario? Memoria, justicia y reconciliación”, Madrid: CSIC. Recuperado el 16-11-2013 de <http://www.cchs.csic.es/es/node/288203>

Thayer, N. *Sympathy for the Devil: A journalist's memoir from inside Pol Pot's Khmer Rouge*. Recuperado el 12/10/2012 de <http://natethayer.typepad.com/blog/2011/11/excerpts-from-unpublished-manuscript-of-book-sympathy-for-the-devil-a-journalists-memoir-from-inside-pol-pots-khmer.html>

Truman, H.S. (1945, 6 de agosto). "Statement by the president of the United States." Recuperado el 05/04/2011 de [www.trumanlibrary.org](http://www.trumanlibrary.org)

Tyner, J. (2012). *Borraduras violentas y la violencia que borra: Haciendo visible el genocidio de Camboya*. Madrid: CSIC. Recuperado el 02-02-2012 de <http://jusmenacu.net/es/abstracts.html>

Wiesel, E. (1975). "For some Measure os Humility." En *Sh'ma. A Journal of Jewish Responsibility*, 5. Recuperado el 24-02-2010 de <http://shma.com/archives/web-edition/>

### 7.3 bibliografía de consulta

AA.VV. (1969). *Deportación*. Barcelona: Petronio

AA.VV. (1996). *Christian Boltanski. Adviento y otros tiempos*. Catálogo. Barcelona: CGAC

AA.VV. (1998). *Cahiers du cinéma*, 525. París: L'Étoile

AA.VV. (2000). *Asia, escenario de los desequilibrios mundiales*. Zaragoza: Diputación de Aragón

AA.VV. (2008a). *Alfredo Jaar. La política de las Imágenes*. Catálogo. Santiago de Chile: Metales Pesados

AA.VV. (2008b). *Zoran Music, de Dachau a Venecia*. Catálogo. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya

AA.VV. (2010). *Nuestra Memoria*, 33. Buenos Aires: Fundación Memoria del Holocausto

AA.VV. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal

AA.VV. (2013). *Rabih Mroué. Image(s), mon amour. Fabrications*. Catálogo. Madrid: CA2M

Acaso, M. (2009a). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós

Acaso, M. (Coord.). (2011). *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Barcelona: Ariel

Acaso, M. y Ellsworth, E. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona: Octaedro.

Aguila, G. (2008). *Dictadura, represión y sociedad en Rosario, 1976/1983*. Buenos Aires: Prometeo

Amery, J. (2001). *Más allá de la culpa y la expiación*. Valencia: Pre-textos

Antúnez, N. Ávila, N. y Zapatero, D. (2008). *El arte contemporáneo en la educación artística*. Madrid: Eneida

Arendt, H. (2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa



- Baer, A. (2003). *El testimonio audiovisual y la construcción de la memoria colectiva: la representación del holocausto según el proyecto "Survivors of the Shoah Visual History"*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid
- Baer, A. (2005). *El testimonio audiovisual*. Madrid: CIS
- Baer, A. (2006). *Holocausto. Recuerdo y representación*. Madrid: Losada
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial
- Bal, M. (2004). "El arte para lo político." En *Revista Estudios Visuales*, 7 (11-49). Murcia: CENDEAC
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades*. Murcia: CENDEAC
- Barillari, S. (Ed.). (2011). *Nueva York, 8:45 A.M.* Madrid: Errata Naturae
- Barthes, R. (2009). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas*. Barcelona: Paidós
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- Bazambanza, R. (2009). *Smile Through the Tears*. Novela gráfica. Seattle: Soul Asylum Poetry
- Bazambanza, R. (2012). *Tugire Ubumwe*. Novela gráfica. Naciones Unidas: Programa para la Divulgación sobre el Genocidio en Ruanda
- Beltrán Mir, C. L. (2005). *Educación como mediación en centros de arte contemporáneo*. Salamanca: Universidad de Salamanca
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México DF: UACM
- Benjamin, W. (2011). *Estética y política*. Buenos Aires: Las Cuarenta
- Berezin, A. (2010). *Sobre la crueldad. La oscuridad en los ojos*. Buenos Aires: Psicolibro Ediciones
- Bernal Rivera, B. E. (2008). *El arte como acontecimiento*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Blanchot, M. (1999). *La comunidad inconfesable*. Madrid: Arena
- Boltanski, C. (1994). *Notícies del dia*. Barcelona: Fundació Espai Poblenu
- Boris Diop, B. (2009). *África más allá del espejo*. Barcelona: Oozebap
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción*. México D.F.: Distribuciones Fontamara
- Bozal, V. (2004). *El tiempo del estupor*. Madrid: Siruela
- Bozal, V. (Ed.). (2006). *Ejercicios de la violencia en el arte contemporáneo*. Pamplona: Cátedra Jorge Oteiza
- Brea, J.L. (Ed.). (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal
- Brecht, B. (2004). *ABC de la guerra*. Madrid: Ediciones del Caracol
- Browning, C.R. (2011). *Aquellos hombres grises*. Barcelona: Edhasa

- Bruchfeld, S. y Levine, P. (1998). *De esto contaréis a vuestros hijos...* Estocolmo: Secretaría de Gobierno
- Buber-Neumann, M. (2005). *Prisionera de Stalin y Hitler: un mundo en la oscuridad*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Buchloh, B.H.D. (Ed.). (1999). *Fotografía y pintura en la obra de Gerhard Richter: cuatro ensayos a propósito del Atlas*. Barcelona: Llibres de Recerca
- Buck Morss, S (1995). *Dialéctica de la mirada*. Madrid: Visor
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica
- Calveiro, P. (1998). *Poder y desaparición*. Buenos Aires: Colihue
- Castelli, E. (2007). *Lo demoníaco en el arte*. Madrid: Siruela
- Catalá, J.M. (2005). *La imagen compleja. La fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual*. Barcelona: UAB.
- Chandler, D. (1999). *Brother number one*. Boulder: Westview Press
- Chandler, D. (2008). *A history of Cambodia*. Boulder: Westview Press
- Chauveteau, P. (2003). *El discurso de la información: la construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa
- Chomsky, N. y Herman, E.S. (1995). *Los guardianes de la libertad*. Barcelona: Grijalbo
- Colic, V. (2013). *Los Bosnios*. Cáceres: Periférica
- Cruz, M. (Comp.). (2002). *Hacia donde el pasado*. Barcelona: Paidós
- Cruz, P. A. (2005). *La muerte (in)visible: verdad, ficción y posficción en la imagen contemporánea*. Murcia: Tabularium
- Debord, G. (2002). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos
- Debray, R. (2002). *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona: Paidós
- Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós
- Deleuze, G. (1990). "Qué es un dispositivo?" En Balbier, E. et. al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1977). *Rizoma*. Valencia: Pre-textos
- Der Derian, J. (2009). *Virtuous War: Mapping the Military-Industrial-Media-Entertainment-Network*. London: Routledge
- Díaz-Obregón Cruzado, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid
- Didi-Huberman, G. (2010a). *Ante la imagen*. Murcia: CENDEAC
- Dondis, D. A. (2012). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili
- Duque, F. (2004). *Terror tras la modernidad*. Madrid: Abada
- Eagleton, T. (2010). *Sobre el mal*. Madrid: Península
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2003). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la conciencia*. Barcelona: Paidós

- Eisner, E. (2005). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós
- Etcheson, C. (1984). *The Rise and Demise of Democratic Kampuchea*. Boulder: Westview Press
- Felman, S. (1991). *In an Era of Testimony: Claude Lanzmann's Shoah*. New Haven: Yale University Press
- Fernández Polanco, A. (2003). "Memoria, Historia, Montaje y Representación." En Aznar, S. *La Memoria Pública*. Madrid: UNED
- Fernández Polanco, A. (Ed.). (2007a). *Cuerpo y mirada, huellas del siglo XX*. Madrid: MNCARS
- Fernández Polanco, A. (Eds.). *Las imágenes del arte, todavía*. (126-143). Cuenca: Diputación Provincial
- Fernández Polanco, A. (2012). "Mnemosyne versus Clio: la historia desde el arte." En Fernández Martínez, D. (Ed.). *Espacio, tiempo y forma. Serie V. Arte e Historia Contemporánea*, 24. (97-114). Madrid: UNED
- Fornari, A. y Perkins, P. (2010). *Tiempo y acontecimiento*. Buenos Aires: Biblos
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Freund, G. (2002). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili
- García Reyne, L. (2010). *Estrategias de representación del genocidio ruandés: Alfredo Jaar y la mirada insuficiente*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós
- Ginzburg, E. (2005). *El vértigo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Grossman, V. y Ehrenburg, I. (2011). *El libro negro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Hachiya, M. *Diario de Hiroshima: cuaderno de un médico japonés (6 de agosto-30 de septiembre 1945)*. Madrid: Turner
- Hall, S. (2007). *Esto significa esto. Esto significa aquello. Semiótica: guía de los signos y su significado*. Barcelona: Blume
- Hara, T. (2011). *Flores de verano*. Madrid: Impedimenta
- Hatzfeld, J. (2005). *La vida al desnudo: voces de Ruanda*. Madrid: Turpial
- Hernández, F. (2007). *Espigadores de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro
- Hilberg, R. (2005). *La destrucción de los judíos europeos*. Madrid: Akal
- Herling-Grudzinski, G. (2000). *Un mundo aparte*. Madrid: Turpial
- Hinton, A.L. (2005). *Why Did They Kill?: Cambodia in the Shadow of Genocide*. Berkeley: University of California Press
- Huerta, R. y de la Calle, R. (2007). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: PUV
- Huizinga, J. (1998). *Homo ludens*. Madrid: Alianza
- Ibuse, M. (2009). *Lluvia negra*. Barcelona: DeBolsillo
- Igort (2011). *Cuadernos Ucranianos*. Novela gráfica. Madrid: Ediciones Sinsentido

- Jones, A. (2010). *Genocide: A Comprehensive Introduction*. New York: Routledge
- Keat, N. and Kendall, M.E. (2009). *Alive in the Killing Fields*. Washington D.C.: National Geographic Books
- Kertész, I. (2001). *Sin destino*. Barcelona: El Acantilado
- Kincheloe, J.L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro
- Klemperer, V. (2004). *LTI. La lengua del Tercer Reich*. Barcelona: Minúscula
- Kracauer, S. (2008). *La fotografía y otros ensayos. El ornamento de la masa*. Barcelona: Gedisa
- Krauss, R. (2002). *Lo fotográfico: por una teoría de los desplazamientos*. Barcelona: Gustavo Gili
- Lanzmann, C. (2003). *Shoah*. Madrid: Arena Libros
- Larrañaga, J. (ed.) (2010). *Arte y política*. Madrid: Editorial Complutense
- Larrañaga, J. y Fernández Polanco, A. (Eds.). (2007). *Las imágenes del arte, todavía*. Cuenca: Diputación Provincial
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama
- Lupión, D. (Coord.). (2007). *Pensar de pintura*. Madrid: UCM
- Lytard, J. F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearsons
- Mayall, J. (1996). (Ed.). *The new interventionism 1991-1994. United Nations experience in Cambodia, former Yugoslavia and Somalia*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mayorga, J. (2007). *El jardín quemado*. Murcia: Universidad de Murcia
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo XXI
- Metz, C. (1982). "Imágenes y pedagogía." En Metz, C. *Análisis de las imágenes*. (205-214). Barcelona: Ediciones Buenos Aires
- Miró, N. y Picazo, G. (Eds.). (2008). *La exposición como dispositivo. Teorías y prácticas en torno a la exposición*. Lleida: Centre d'Art la Panera
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós
- Nakazawa, K. (1984). *Hadashi no Gen*. Novela gráfica. Tokio: Shoeisha
- Nancy, J. (2006). *La representación prohibida*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006
- Nath, V. (1998). *A Cambodian Prison Portrait*. Bangkok: White Lotus Press
- Oé, K. (2011). *Cuadernos de Hiroshima*. Barcelona: Anagrama
- Pahor, B. (2010). *Necrópolis*. Barcelona: Anagrama
- Piscitelli, A. (2010). *El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel
- Polymeneasdir, A. (2009). *Violencia y difusión: Darkroom*. Valencia: UPV

- Raquejo, T. (2002). "Sobre lo monstruoso. Un paseo por el amor y la muerte" En Hernández Sánchez, D. (Ed.). *Estéticas del arte contemporáneo*. (51-87). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca
- Shawcross, W. (1984). *The Quality of Mercy, Cambodia, Holocaust and the Modern Conscience*. London: Fortuna/Collins
- Shentalinski, V. (2006). *Esclavos de la libertad*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Skloot, R. (Ed.). (2008). *The Theatre of Genocide: Four Plays about Mass Murder in Rwanda, Bosnia, Cambodia, and Armenia*. Madison: The University of Wisconsin Press
- Romano, C. (2008). *Lo posible y el acontecimiento*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado
- Sacco, J. (2001). *Safe Area Gorazde*. Novela gráfica. Seattle: Fantagraphics
- Sacco, J. (2010). *Notas al pie de Gaza*. Novela gráfica. Barcelona: Random House Mondadori
- Segarra, M. (Ed.). (2006). *Ver con Hélène Cixous*. Barcelona: Icaria
- Semprún, J. (2004). *El largo viaje*. Barcelona: Tusquets
- Solzhenitsyn, A. (1974). *Archipelago GULAG. 1918-1956*. Barcelona: Plaza & Janés
- Spiegelmann, A. (2009). *Maus*. Novela gráfica. Barcelona: Random House Mondadori
- Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio*. Barcelona: Gedisa
- Sucasas, A. y Zamora, J.A. (Eds.). (2010). *Memoria-política-justicia*. Madrid: Trotta
- Swinnen Johan, M. (1999). *La cosmovisión de la fotografía. Una propuesta metodológica de la experiencia fotográfica: fotografía y educación artística*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna
- Tian (2011). *L'Année du lièvre*. Novela gráfica. París: Gallimard
- Todorov, T. (1993). *Frente al límite*. México D.F.: Siglo XXI
- Todorov, T. (2009). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Todorov, T. (2010). *La experiencia totalitaria*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Torres, J. (1995). *El currículum oculto*. Madrid: Morata
- Trafi Prats, Laura. (2003). *La interpretación del arte moderno como producción narrativa. Una investigación interdisciplinar desde la historia crítica del arte y la educación artística*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona
- Vannak, H. (2010). *Bou Meng: A survivor from Khmer Rouge prison S-21*. Phnom Penh: Documentation Center of Cambodia
- Vargas Duran, R. E. (2010). *Género y experiencias traumáticas en víctimas de violencia política*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca
- Weiss, P. (1969). *La indagación*. La Habana: Instituto del libro
- Veron, E. (1983). *Construir el acontecimiento*. Buenos Aires: Gedisa
- Wiesel, E. (2002). *La noche*. Barcelona: El Aleph

- Wright, L. (2009). *La torre elevada. Al Qaeda y los orígenes del 11 S*. Madrid: Debate
- Zamora, J.A. (2004). *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie*. Madrid: Trotta
- Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Paidós
- Zsolt, B. (2004). *Nueve maletas*. Madrid: Taurus

## 7.4 enlaces web

ABC

<http://www.abc.es/>

AL-JAZEERA

<http://www.aljazeera.com/>

ARMENIAN GENOCIDE. RESOURCE LIBRARY FOR TEACHERS

<http://www.teachgenocide.org/>

ART CRIES OUT

<http://www.artcriesout.com/homepage.html>

ARTEINFORMADO

<http://www.arteinformado.com/>

ARTICHOKE (*GENOCIDE PROJECT*)

<http://www.artichokearte.com/arte/plastica/genocide/genocide.html>

ARTOGRAPHY

<http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography/>

BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS DEL CSIC

<http://bddoc.csic.es:8080/>

CAMBODIAN DAILY

<http://www.cambodiadaily.com/>

CAMBODIAN GENOCIDE PROGRAM

<http://www.yale.edu/cgp>

CATÁLOGO CISNE DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

<http://cisne.sim.ucm.es/>

CENTER FOR STUDIES OF HOLOCAUST AND RELIGIOUS MINORITIES

<http://www.hlsenteret.no/english/>

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI

<http://conti.derhuman.jus.gov.ar/>



CENTRO DE DERECHOS HUMANOS FRAY BARTOLOMÉ DE LAS CASAS

<http://www.frayba.org.mx/>

CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE GENOCIDIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL TRES DE FEBRERO

<http://www.untref.edu.ar/>

CENTRO DE INVESTIGACION POR LA PAZ GERNIKA GOGORATUZ

<http://www.gernikagogoratuz.org/>

CENTRO DE MEMORIA, PAZ Y RECONCILIACIÓN

<http://centromemoria.gov.co/>

CENTRO NACIONAL DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://www.mecd.gob.es/cniie/>

CENTRO SEFARAD ISRAEL

<http://www.casasefarad-israel.es/>

CLARÍN

<http://www.clarin.com/>

COLEGIO MAYOR ARGENTINO NUESTRA SEÑORA DE LUJÁN

<http://www.cmanslujan.com/>

COMPLUDOC

<http://europa.sim.ucm.es/compludoc/>

CONVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y LA SANCIÓN DEL DELITO DE GENOCIDIO

<http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/treaty1gen.htm>

[http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/p\\_genoci\\_sp.htm](http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/p_genoci_sp.htm)

CORRIERE DELLA SERA

<http://www.corriere.it/>

COUNCIL OF HOLOCAUST EDUCATORS

<http://www.che-nj.org/>

EDWEB PROJECT

<http://edwebproject.org/>

EL MUNDO

<http://www.elmundo.es/>

EL PAÍS

<http://www.elpais.com/>

ENOUGH PROJECT. THE PROJECT TO END GENOCIDE AND CRIMES AGAINST HUMANITY

<http://www.enoughproject.org/>

ERIC: EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER

<http://eric.ed.gov/>

EUROPA PRESS

<http://www.europapress.es/>

FACEBOOK (*GENOCIDE PROJECT*)

<https://www.facebook.com/GenocideProject?fref=ts>

FACING HISTORY AND OURSELVES

<http://www.facing.org/>

FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG

<http://www.faz.net/>

FUNDACIÓN LUISA HAIRABEDIAN

<http://www.genocidios.org/fundacion.htm>

GEDENKSTÄTTE UND MUSEUM SACHSENHAUSEN

<http://www.stiftung-bg.de/gums/>

GENOCIDE PREVENTION PROJECT.

<http://www.ncas.rutgers.edu/center-study-genocide-conflict-resolution-and-human-rights/genocide-prevention-project>

GENOCIDE WATCH

<http://www.genocidewatch.org/>

GHETTO FIGHTERS' HOUSE. HOLOCAUST AND JEWISH RESISTANCE HERITAGE MUSEUM

<http://www.gfh.org.il/Eng/?CategoryID=271>

HOLOCAUST MEMORIALS

[www.memorial-museums.net](http://www.memorial-museums.net)

HOLOCAUST TEACHER RESOURCE CENTER

<http://www.holocaust-trc.org/>

HUMAN RIGHTS WATCH

<http://www.hrw.org/>

IEDCYT INSTITUTO DE ESTUDIOS DOCUMENTALES SOBRE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DEL CSIC.

<http://www.iedcyt.csic.es/>

INSTITUTE FOR THE STUDY OF GENOCIDE. UNIVERSITY OF NEW YORK

<http://www.instituteforthestudyofgenocide.org/>

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF GENOCIDE SCHOLARS

<http://www.genocidescholars.org/about-us>

INTERNATIONAL COALITION OF SITES OF CONSCIENCE

<http://www.sitesofconscience.org>

INVESTIGACIÓN-ARTE-UNIVERSIDAD

<http://www.arteinvestigacion.net/>

JSTOR. SISTEMA DE ARCHIVO EN LÍNEA DE PUBLICACIONES ACADÉMICAS

<http://www.jstor.org/>

JÜDISCHES MUSEUM BERLIN

<http://www.jmberlin.de/>

JUSTICIA: MEMORIA, NARRACIÓN Y CULTURA. CSIC

<http://jusmenacu.net/es/simposioespacios.html>

KIGALI GENOCIDE MEMORIAL CENTRE

<http://www.kigaligenocidememorial.org/>

KYOTO MUSEUM FOR WORLD PEACE

<http://www.ritsumeit.ac.jp/mng/er/wp-museum/english/>

KZ-GEDENKSTÄTTE BUCHENWALD

<http://www.buchenwald.de/>

KZ-GEDENKSTÄTTE MAUTHAUSEN

<http://www.mauthausen-memorial.at/>

LA NACIÓN

<http://www.lanacion.com.ar/>

LA VANGUARDIA

<http://www.lavanguardia.com/>

LEARNING ABOUT THE HOLOCAUST THROUGH ART PROJECT

<http://art.holocaust-education.net/home.asp?langid=4>

LIBÉRATION

<http://www.liberation.fr/>

LIBERATION WAR MUSEUM

<http://www.liberationwarmuseum.org/>

LINKS FOR GENOCIDE RESEARCH AND EDUCATION

<http://preventgenocide.org/edu/links/>

MANIFIESTO EDUPUNK

<http://www.edupunkmanifesto.org/>

MARÍA ACASO BLOG

<http://mariaacaso.blogspot.com.es/>

MASSUAH. THE INSTITUTE FOR THE STUDY OF THE HOLOCAUST

<http://www.massuah.org.il/english/article.aspx?Item=646>

MEMORIAL DA RESISTENCIA DE SAO PAULO

<http://www.memorialdaresistencia.org.br/>

MÉMORIAL DE LA SHOAH

[www.grenierdesarah.org](http://www.grenierdesarah.org)

[www.enseigner-histoire-shoah.org](http://www.enseigner-histoire-shoah.org)

MEMORIAL SOCIETY: ARCHIVE

[http://www.memo.ru/library/arh\\_eng/](http://www.memo.ru/library/arh_eng/)

MNCARS: EDUCACIÓN

<http://www.museoreinasofia.es/pedagogias/educacion/>

MOT. MUSEUM OF TOLERANCE, A SIMON WIESENTHAL CENTER MUSEUM

<http://www.museumoftolerance.com/site/c.tml6KfNVLtH/b.4866089/k.E83B/Education.htm>

MUME. MUSEO DE LA MEMORIA DE MONTEVIDEO

<http://museodelamemoria.org.uy/>

MUSEO DE LA MEMORIA DE ROSARIO

<http://www.museodelamemoria.gob.ar/>

MUSEO DE LA MEMORIA Y LOS DERECHOS HUMANOS

<http://www.museodelamemoria.cl/>

MUSEO DE LA PALABRA Y LA IMAGEN

<http://museo.com.sv/es/>

MUSEU MEMORIAL DE L'EXILI

<http://www.museuexili.cat/>

MUSEUM OF COURAGE & RESISTANCE. PHILIPPINES

<http://www.tfdp.net/museum>

NEW YORK TIMES

<http://www.nytimes.com/>

O GLOBO

<http://oglobo.globo.com/>

OFICINA DEL ASESOR ESPECIAL DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE LA PREVENCIÓN DEL GENOCIDIO

<http://www.un.org/es/preventgenocide/adviser/>

ONE MILLION BONES: PROJECT

<http://www.onemillionbones.org/the-project/>

OUTREACH PROGRAMME ON THE RWANDA GENOCIDE AND THE UNITED NATIONS

<http://www.un.org/preventgenocide/rwanda>

PANSTWOWE MUZEUM AUSCHWITZ-BIRKENAU

<http://en.auschwitz.org/m/>

PROGRAMA DE DIVULGACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE EL HOLOCAUSTO

<http://www.un.org/es/holocaustremembrance/>

PROYECTO ALADINO

<http://www.projetaladin.org/>

RED LATINOAMERICANA PARA LA PREVENCIÓN DEL GENOCIDIO Y ATROCIDADES MASIVAS

<http://redlatinoamericana.org/>

REDINED

<http://redined.mecd.gob.es/>

RESEARCH AND DOCUMENTATION CENTER Y SREBRENICA-POTOCARI MEMORIAL CENTER & CEMETERY

<http://www.war-memorial.net/Srebrenica-Poto%C4%8Dari-Memorial-and-Cemetery-to-Genocide-Victims-1.62>

SCHINDLER'S FACTORY

<http://www.mhk.pl/branches/oskar-schindlers-factory>

SENS INTERDITS: FESTIVAL DE TEATRO INTERNACIONAL

<http://www.sensinterdits.org/>

SOUTH AFRICAN HOLOCAUST & GENOCIDE FOUNDATION

<http://www.ctholocaust.co.za/>

SOCIAL STUDIES SCHOOL SERVICE

[http://www.socialstudies.com/c/featuredproduct.html?subject@Holocaust\\_20Studies](http://www.socialstudies.com/c/featuredproduct.html?subject@Holocaust_20Studies)

STIFTUNG TOPOGRAPHIE DES TERRORS

<http://www.topographie.de/en/topography-of-terror/educational-programs/>

TEREZÍN MEMORIAL

<http://www.pamatnik-terezin.cz/en?lang=en>

TESEO: BASE DE DATOS DE TESIS DOCTORALES

<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>

THE ANNE FRANK HOUSE

<http://www.annefrank.org/>

THE BEIT PROJECT

<http://www.thebeitproject.org>

THE CENTER FOR HOLOCAUST AND GENOCIDE STUDIES

<http://www.chgs.umn.edu/educational/>

THE CENTRE FOR HOLOCAUST EDUCATION. INSTITUTE OF EDUCATION. UNIVERSITY OF LONDON

<http://www.hedp.org.uk/>

THE CYBRARY OF THE HOLOCAUST

<http://www.remember.org/educate/>

THE DIGITAL ARCHIVE OF CAMBODIA HOLOCAUST SURVIVORS

<http://www.cybercambodia.com/dachs/>

THE GENOCIDE EDUCATION PROJECT

<http://www.genocideeducation.org/>

THE GENOCIDE TEACHING PROJECT

<http://www.wcl.american.edu/humright/center/rwanda/lesson.cfm>

THE GUARDIAN

<http://www.guardian.co.uk/>

THE HIROSHIMA PEACE MEMORIAL MUSEUM

<http://www.pcf.city.hiroshima.jp/>

THE HOLOCAUST/GENOCIDE PROJECT (HGP) OF IEARN

<http://www.iearn.org/hgp/>

THE SENTINEL PROJECT FOR GENOCIDE PREVENTION

<http://thesentinelproject.org/>

THE SOUTHERN INSTITUTE FOR EDUCATION AND RESEARCH

[http://www.southerninstitute.info/holocaust\\_education/holocaust\\_education.html](http://www.southerninstitute.info/holocaust_education/holocaust_education.html)

THE TIMES

<http://www.thetimes.co.uk/>

THE TUOL SLENG GENOCIDE MUSEUM

<http://www.tuolsleng.com/>

TRUMAN LIBRARY

[www.trumanlibrary.org](http://www.trumanlibrary.org)

TSITSERNAKABERD

<http://www.genocide-museum.am/eng/index.php>

UMAM DOCUMENTATION & RESEARCH

<http://www.umam-dr.org/>

UNESCO. EDUCACIÓN PARA PERPETUAR LA MEMORIA DEL HOLOCAUSTO:

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/holocaust-remembrance/resources/resources-for-educators/>

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM

<http://www.ushmm.org/education/>

USC SHOAH FOUNDATION INSTITUTE FOR VISUAL HISTORY AND EDUCATION

<http://sfi.usc.edu/>

VILLA GRIMALDI

<http://villagrimaldi.cl/>



VIMEO (*GENOCIDE PROJECT*)

<https://vimeo.com/masdelomismo/videos>

WASHINGTON POST

<http://www.washingtonpost.com/>

WIKILEAKS

<http://wikileaks.org/>

YAD VASHEM

<http://www.yadvashem.org/>

YAD VASHEM: THE INTERNATIONAL SCHOOL FOR HOLOCAUST STUDIES

<http://www1.yadvashem.org/yv/en/education/index.asp>

YOUTH INITIATIVE FOR HUMAN RIGHTS

<http://www.yihr.org/en>

## 7.5 filmografía

Abrić, I. (Director). (1993). *Fear and Hope in Cambodia* [Documental]. USA: UN on peacekeeping in Cambodia

Bechis, M. (Director). (1999). *Garaje Olimpo* [Película]. Italia-Argentina-Francia: Paradis, Classic, Nisarga

Bora, C. (Director). (2010). *Lost loves* [Película]. Camboya: N.D. Palm Film

Brisbin, D. (Director). (2006). *Nice Hat! 5 Enigmas in the Life of Cambodia* [Documental]. Canadá: Bri Film

Bruno, E. (Director). (1989). *Samsara: Survival and Recovery in Cambodia* [Documental]. USA: Brunofilms

Caton-Jones, M. (Director). (2005). *Shooting Dogs* [Película]. Reino Unido-Alemania: Cross Day, ARTE, BBC Films

Connell, H. E. (Director). (2008). *Small Voices: The Stories of Cambodia's Children* [Documental]. USA: Displaced Yankee Productions

Egoyam, A. (Director). (2002). *Ararat* [Película]. Canadá-Francia: Alliance Atlantis Communications, Serendipity Point Films, Ego Film Arts

George, T. (Director). (2004). *Hotel Rwanda* [Película]. Reino Unido-USA-Italia-Sudáfrica-Canadá: United Artist, Lions Gate Films, IDCSEA

Glatzer, J. (Director). (2003). *The Flute Player* [Documental]. USA

Golubovic, S. (Director). (2013). *Krugovi* [Película]. Serbia: Neue Mediopolis Filmproduktion, La Cinéfacture, Vertigo/Emotionfilm, Propeler Film, Film House Bas Celik

Godard, J.L. (1998). *Historie(s) du cinéma*. (3a). Francia: Canal +, La Sept, FR 3

Holland, A. (Director). (1990). *Europa, Europa* [Película]. Alemania: CCC, Les Films du Losange, Telmar

Joffé, R. (Director). (1984). *The Killing Fields* [Película]. Reino Unido: Warner Bros. Pictures

- Kádar, J & Klos, E. (Directors). (1965). *Obchod na korze* [Película]. Checoslovaquia: Filmové studio Barrandov
- Kurosawa, A. (Director). (1991). *Hachigatsu no kyôshikyoku* [Película]. Japón: Feature Film Enterprise II, Kurosawa Production Co., Shôchiku Eiga
- Kurtis, B. (Director). (2000). *Investigative Reports: Return to the Killing Fields* [Documental]. USA: A&E Home Video
- Lanzmann, C. (Director). (1985). *Shoah* [Documental]. Francia: Les Films Aleph, Historia
- Lanzmann, C. (Director). (2001). *Sobibor, 14 octobre 1943* [Documental]. Francia: France 2 Cinéma, Les Films Aleph, Why Not Productions
- Lemkin, R. & Sambath, T. (Director). (2009). *Enemies of the People* [Documental]. Reino Unido-Camboya: Old Street Films
- Mihaileanu, R. (Director). (1998). *Train de vie* [Película]. Francia: Belfilms, Canal +, CNC
- Munro, D. (Director). (1979). *Year Zero: The Silent Death of Cambodia* [Documental]. Reino Unido: ATV
- Munro, D. (Director). (1980). *Cambodia: Year One* [Documental]. Reino Unido: ATV
- Munro, D. (Director). (1989). *Cambodia: Year Ten* [Documental]. Reino Unido: ITV
- Munro, D. (Director). (1990). *Cambodia: the Betrayal* [Documental]. Reino Unido: David Munro
- Munro, D. (Director). (1993). *Cambodia: Return to Year Zero*. [Documental]. Reino Unido: David Munro
- Niven, D. & Riley, C. (Directors). (1996). *The secrets of S-21: Legacy of a cambodian prison* [Documental]. Reino Unido: BBC
- Olivera, H. (Director). (1986). *La noche de los lápices* [Película]. Argentina: Aries
- Panh, P. (Director). (1994). *Neak Sre - Les gens de la riziére* [Película]. Camboya-Francia-Suiza-Alemania: JBA
- Panh, P. (Director). (1996). *Bophana, une tragédie cambodgienne* [Documental]. Francia-Camboya
- Panh, P. (Director). (1998). *Un soir après la guerre* [Película]. Camboya-Francia: CMC, JBA, La Sept Cinéma, Thelma Film AG, Arte
- Panh, P. (Director). (2003). *S-21, la machine de mort Khmère Rouge* [Documental]. Camboya-Francia: INA
- Panh, P. (Director). (2011). *Duch, le maître des forges de l'enfer* [Documental]. Camboya-Francia: CDP
- Panh, P. (Director). (2013). *L'image manquante* [Documental]. Camboya-Francia: CDP, Arte France, Bophana Productions
- Piñeyro, M. (Director). (2002). *Kamchatka* [Película]. Argentina-España: Patagonik, Alquimia
- Poeuv, S. (Director). (2006). *New Year Baby* [Documental]. USA: Broken English Productions, Dark Matter Creative, CAAM
- Resnais, A. (Director). (1959). *Hiroshima, mon amour* [Película]. Francia-Japón: Argos Films, Como Films, Daiei Studios

Resnais, A. (Director). (1955). *Nuit et Brouillard* [Documental]. Francia: Cocinor, Cosmo Films, Argos Films

Verneuil, H. (Director). (1991). *Mayrig* [Película]. Francia: Carthago Films, Quinta Communications, TF1 Films Production

Villeneuve, D. (Director). (2010). *Incendies* [Película]. Canadá-Francia: micro\_scope, TS Productions, Phi Group

Wagenhofer, E. (Director). (2013). *Alphabet* [Documental]. Austria-Alemania: Prisma Film, Rommel Film

Wajda, A. (Director). (1990). *Korczak* [Película]. Polonia-Alemania-Reino Unido: British Broadcasting Corporation (BBC), Erato Films, Erbograp Co.

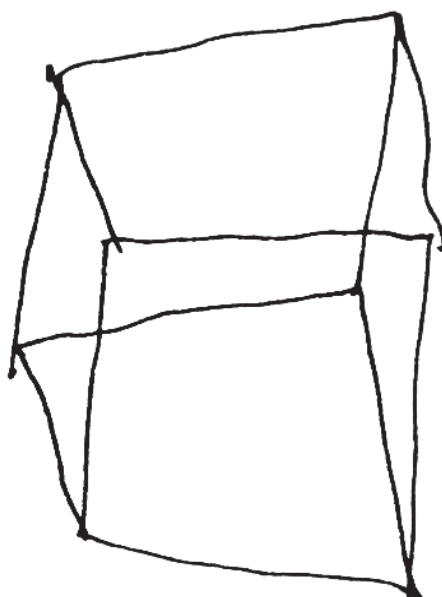
Yinmony, T. (Director). (2008). *My father's teaching* [Documental]. Camboya: DMC

## 7.6 obras teatrales

Cixous, H. (Autor). Mnouchkine, A. (Director). (1985). *L'histoire terrible mais inachevée de Norodom Sihanouk roi du Cambodge* [Teatro]. Francia: Théâtre du soleil

Mayorga, J. (Autor). Heras, G. (Director). (1999). *Cartas de amor a Stalin* [Teatro]. España: CDN

Mouawad, W. (Autor- Director). (2010). *Incendies* [Teatro]. Canadá: Teatro Español



## videografía

**LIBRO 1** *CASA TOMADA*, Santa Cruz de la Zarza, Toledo, 1999

Se ocupa de una exposición cuyas fuentes documentales provienen, por un lado, de un viaje al conflicto en Bosnia Herzegovina en 1993 y por otro, de una serie de *performances* y acciones teatralizadas llevadas a cabo en diferentes lugares de España en los años siguientes.

**LIBRO 2** *ANTZERKIAK*. Ondarroa, Bizkaia, 2002

Con mismas fuentes documentales y contenido que el LIBRO 1, se trata de plasmar una exposición en la que se muestran diferentes obras artísticas en un contexto donde la cotidianidad de la violencia se encuentra presente.

**LIBRO 3** *Horror y mirada: retratos en Camboya · S-21 1975-79*, 2009

Las fuentes documentales provienen, por un lado, de un viaje a Phnom Penh, Camboya en 2006 y, por otro, de una recopilación de imágenes artísticas propias, plasmadas en la serie S-21 y realizadas entre los años 2007 y 2009.

**LIBRO 4** *Cuaderno de campo: Beirut, Líbano*, 2010

Presento diferentes experiencias expositivas, tanto en el campo de refugiados palestinos de Chatila, como en diferentes zonas de Beirut, en Líbano. Las fuentes documentales provienen de estas experiencias expositivas y del material artístico constitutivo de las series S-21, Gulag e Hiroshima, recogido respectivamente en Camboya, Rusia y Japón, entre los años 2007 y 2009.

**LIBRO 5** *Artistic Research: historia*, 2010-13

Construido a partir de los diferentes acontecimientos y lugares en los que he ido trabajando desde 2010: Camboya, Hiroshima, URSS, Líbano, Timor-Leste, Shoah, Sri Lanka, Argentina, Uruguay...

**LIBRO 6** *Artistic Research: didáctica*, 2011-13

Trata de poner imagen al proceso de investigación-acción desarrollado desde la didáctica, en las dos acciones artístico-pedagógicas realizadas en 2012: una exposición y un laboratorio-exposición.

**LIBRO 7** *GENOCIDE PROJECT*, 2013

Vídeo monocal en el que se muestran cuatro de las series que forman GENOCIDE PROJECT, montado en loop junto con una banda sonora original compuesta por el músico argentino Daniel Fedele, pensada para presentarlo en formato de videoinstalación y favorecer una contemplación pausada y un ambiente de recogimiento e introspección en el espectador.

**LIBRO 8** *Work in Progress*, 2013...

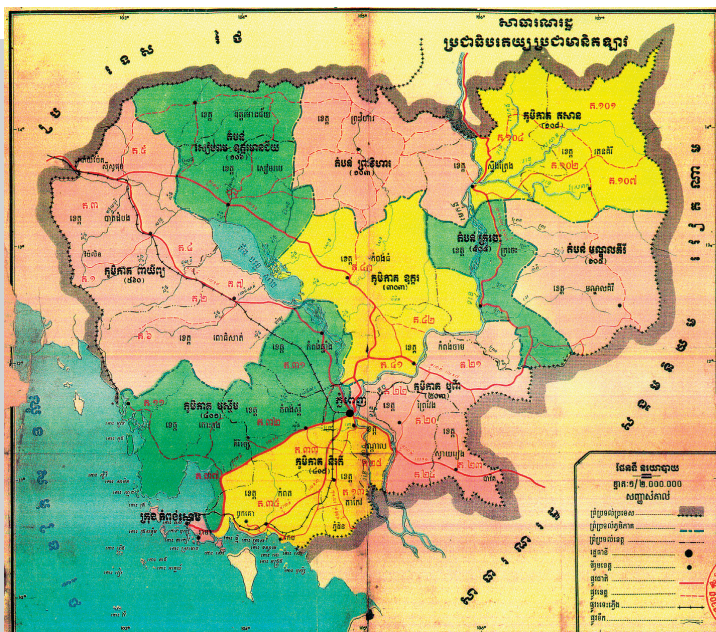
Se da cuenta del desarrollo expositivo de *GENOCIDE PROJECT* como *work in progress*: desde las primeras exhibiciones en España y Portugal, en 2007, hasta las exposiciones de Argentina y Uruguay en 2013.



210

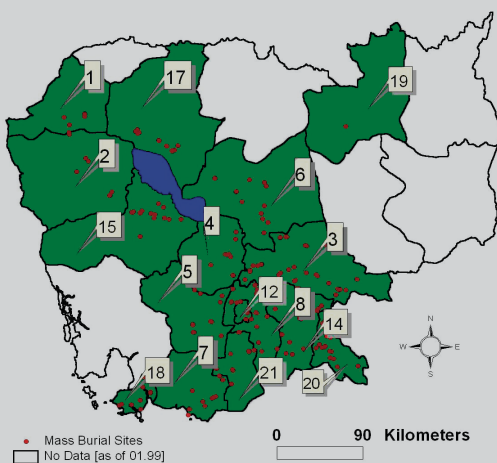
## 1. mapas de la kampuchea democrática

### 1.1 KD: provincias, zonas, regiones y distritos



<http://www.yale.edu/cgp/maps/bigmap01.html>

### 1.2 genocide sites (1975-1979)



1. Banteay Meanchey
2. Kompong Cham
3. Kompong Chhnang
4. Kompong Speu
5. Kompong Thom
6. Kampot
7. Kandal
8. Kep
9. Koh Kong
10. Kratie
11. Mondulkiri
12. Prey Veng
13. Pursat
14. Ratanakiri
15. Stung Treng
16. Svay Rieng
17. Takeo
- Battambang
- Phnom Penh
- Siem Reap
- Sihanoukville

<http://www.yale.edu/cgp/maps/maps7579.html>

© 2010, Cambodian Genocide Program, Yale University



## 2. cuestionarios de investigación

### 2.1 cuestionario [C]

#### CUESTIONARIO: IMÁGENES SOBRE DESAPARICIÓN, GENOCIDIO Y VIOLENCIA

Buenos días. Rellene por favor el siguiente cuestionario, para conocer su opinión sobre las imágenes de esta exposición en relación a la violencia y el genocidio. Muchas gracias.

**P1)** De las imágenes que se muestran en la exposición, por favor indique por orden cuáles son las cuatro imágenes que más le han impactado. (Ponga el número de referencia):

1ª imagen más impactante \_\_\_\_\_

2ª imagen más impactante \_\_\_\_\_

3ª imagen más impactante \_\_\_\_\_

4ª imagen más impactante \_\_\_\_\_

**P2)** De las imágenes que se muestran en esta exposición, por favor indique ahora las que en su opinión explican mejor el genocidio. (Ponga el número de referencia):

1ª imagen que más explica el genocidio \_\_\_\_\_

2ª imagen que más explica el genocidio \_\_\_\_\_

3ª imagen que más explica el genocidio \_\_\_\_\_

4ª imagen que más explica el genocidio \_\_\_\_\_

**P3)** Dígame por favor, con sus propias palabras, cuáles serían los principales mensajes que los autores de estas imágenes quieren transmitir al público con esta exposición:

---

---

---

---

**P4)** He aquí algunos sentimientos y sensaciones que han expresado algunas personas al ver estas mismas imágenes. ¿Cuáles podrían definir mejor las sensaciones y sentimientos que ha tenido usted? (Marque una 'x' en la casilla correspondiente)

Desasosiego	No hemos aprendido nada	Ambigüedad	
Desagrado	Horror	Violencia sugerida, no mostrada	
Pena, tristeza	Expresa la voz de las víctimas	Imágenes estéticamente atractivas	
Estamos poco informados	Gente (víctima) indefensa	Angustia	
Somos indiferentes al dolor ajeno	Gente (víctima) ignorada	Resignación	

**P5)** Quisiera saber el grado de interés e información con el que sigue usted las noticias sobre los conflictos armados en el mundo, a través de los medios de comunicación.

En una escala de 0=ninguna a 10=muchísima

¿Cuál diría que es su grado de **interés**? \_\_\_\_

¿Cuál diría que es su grado de **información**? \_\_\_\_

**P6)** Concretamente, utilizando la misma escala de 0 a 10, ¿cuál es el grado de interés que le suscitan o han suscitado los siguientes conflictos violentos? y ¿cual diría que es su grado de información?

Guerra civil del Líbano			Bombardeo atómico sobre Japón		
Genocidio camboyano			Violencia de Estado en Latinoamérica		
Genocidio de Ruanda			Gulag soviético		
Holocausto o genocidio nazi			Masacre indonesia en Timor Oriental		

**P7)** Después de haber visto esta exposición, ¿siente que su implicación con los conflictos violentos, genocidios o desaparición?

Ha aumentado		Sigue igual		Ha disminuido	
--------------	--	-------------	--	---------------	--

**P8)** ¿Piensa que realizar exposiciones como ésta aumentaría o no aumentaría el grado de **conciencia** de los espectadores sobre conflictos violentos, desaparición o genocidios?

Sí aumentaría		No aumentaría		NS/NC	
---------------	--	---------------	--	-------	--

**P9)** ¿Y exposiciones como ésta servirían para aumentar el grado de **conocimiento** sobre desaparición, genocidios y conflictos violentos?

Sí aumentaría		No aumentaría		NS/NC	
---------------	--	---------------	--	-------	--

**DATOS DE CLASIFICACIÓN:** (Responda por favor a estas preguntas, con objeto de poder clasificar las respuestas)

<b>D1) Sexo:</b>		Hombre		Mujer		<b>D2) Edad:</b> _____	
<b>D3) Nivel de estudios:</b>		Primarios			Secundarios		
					Universitarios		
<b>D4) Profesión:</b>							
Director o profesional		Técnico-cuadro medio			Pequeño empresario		
Empleado de servicios		Obrero no cualificado			Estudiante		
Trabajo doméstico no remunerado		Jubilado - pensionista			Parado/a		
					No clasificable		

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

## 2.2 cuestionario de evaluación [CE]

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL SEMINARIO GENOCIDE PROJECT**

EL OBJETIVO DE ESTE CUESTIONARIO ES RECOGER TU OPINIÓN SOBRE EL SEMINARIO EN EL QUE HABÉIS PARTICIPADO. EL CUESTIONARIO ES ANÓNIMO, TE ROGAMOS SINCERIDAD EN LAS RESPUESTAS.  
AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN

**I. DATOS DE CLASIFICACIÓN DEL PARTICIPANTE (Completa el dato o señala con una X la casilla correspondiente)**

1. Edad : \_\_\_\_

2. Sexo  
1. Mujer ☐  
2. Hombre ☐

3. Nivel de estudios  
1. Estudios primarios ☐  
2. Estudios secundarios ☐  
3. Estudios universitarios ☐

4. Nacionalidad  
ESPAÑOLA 1; ARGENTINA 2; OTRAS 3

5. Lengua materna  
1. Española ☐  
2. Otra ☐ (P a 5.1)

5.1. Nivel de conocimiento de la lengua española  
5.1.1 Nivel básico ☐  
5.1.2 Nivel medio ☐  
5.1.3 Nivel alto ☐  
5.1.4 Nivel experto ☐  
5.1.5 Otro ☐

6. ¿Por qué has participado en este seminario?  
1. Porque me interesa el tema ☐  
2. Sueto participar en actividades parecidas ☐  
3. Para ampliar conocimientos ☐  
4. Porque me han animado otras personas ☐  
5. Por tener algo ☐  
6. Otros (especificar) ☐

**II. VALORACIÓN DEL PROGRAMA**  
Indica el nivel de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones sobre el funcionamiento del seminario

1. Organización  
1.1. Al inicio me explicaron con claridad los objetivos y la programación ☐  
1.2. El número de participantes ha sido apropiado ☐  
1.3. La duración me ha parecido suficiente ☐  
1.4. El horario ha sido adecuado ☐

2. Profesores y ponentes  
2.1. Conocen el contenido ☐  
2.2. Han ayudado y aclarado dudas ☐  
2.3. Se han asegurado de que se ha entendido lo explicado ☐  
2.4. Han favorecido la participación ☐  
2.5. En general, la relación de los profesores con los participantes ha sido buena ☐

**3. Metodología y Contenidos**

3.1. Los contenidos han sido coherentes ☐  
3.2. La complejidad de los contenidos es muy alta ☐

**4. Medios didácticos e instalaciones**

4.1. La documentación y materiales didácticos son comprensivos y útiles ☐  
4.2. Los materiales, equipos y material de trabajo son suficientes y adecuados ☐  
4.3. Las instalaciones del centro son correctas ☐

**5. Utilidad y resultados**

5.1. He ampliado mis conocimientos sobre el tema ☐  
5.2. La realización de este seminario me ha animado a profundizar en el tema ☐  
5.3. La realización de este seminario ha contribuido a mi desarrollo personal ☐  
5.4. El esfuerzo ha sido menor para los resultados obtenidos ☐  
5.5. Para mí, el seminario tiene poco utilidad ☐

**7. Valoración general**

7.1. Tu valoración general de este seminario es:  
Muy mala ☐ Mala ☐ Regular ☐ Buena ☐ Muy buena ☐

8. Si deseas realizar cualquier sugerencia u observación, por favor, utiliza este espacio

Fecha de cumplimentación del cuestionario: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Muchas gracias por tu colaboración

## 3. dispositivo visual I: exposición

### 3.1 invitación



Mariano Sebastian Izuel, 9 - ALCOBENDAS

inauguración

16 / 10 / 2012

19.30 horas

10 / 11 / 2012

clausura

de lunes a sábado de 11 a 20 horas

**GENOCIDE PROJECT**

eduardo gómez

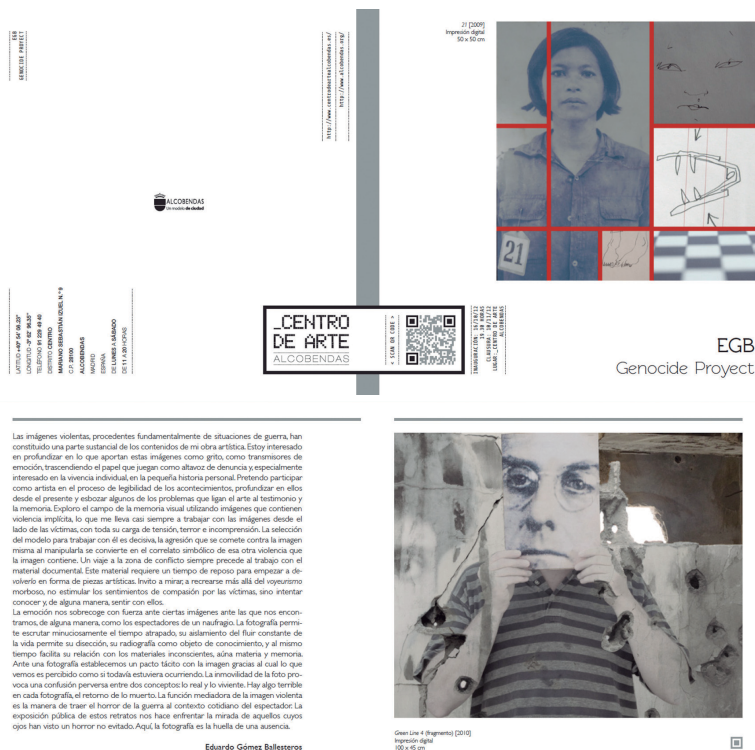


si el eco de las voces de las víctimas se debilita, pereceremos...

## 3.2 invitación oficial del centro de arte alcobendas



## 3.3 díptico



### 3.4 inauguración a la exposición



<http://comunicacion.alcobendas.org/galeria/exposici%C3%B3n-de-fotograf%C3%ADa-egb-genocide-project-de-eduardo-g%C3%B3mez-en-el-centro-de-arte>

### 3.5 publicidad en la plataforma virtual arteinformado



Fuente: <http://www.arteinformatado.com/Eventos/68080/egbgenocide-project-eduardo-gomez/>

## 4. dispositivo visual II: laboratorio-exposición

### 4.1 invitación

#### EXPOSICIÓNSEMINARIO

20, 21 y 22 de noviembre de 2012

18.00 - 20.00 horas acceso libre y gratuito

GENOCIDE PROJECT EDUARDO GÓMEZ

Colegio Mayor Argentino Nuestra Señora de Luján · Martín Fierro, 3 · 28040 Madrid · [www.cmanslujan.com](http://www.cmanslujan.com)

### 4.2 díptico

#### GENOCIDE PROJECT

*Imagen, imaginario y memoria*

#### COORDINADOR

Eduardo Gómez Ballesteros

#### PONENTES

Amanda Giorda

Paloma de la Paz Montes Araya

Millán Arroyo Menéndez

#### PROGRAMA

##### 1. VER EL GENOCIDIO A DISTANCIA

- Introducción: genocidio, violencia y desaparición
- Imagen previa
- Investigación social y conflictos violentos
- Experiencias traumáticas
  - Experiencias personales
  - Memoria como fuerza política
- Conclusiones:
  - Victimas, ojos que miran pero que no ven
  - Imágenes contra la impunidad vs el tráfico del dolor
  - Imagen de guerra: educación para la paz

##### 2. EXPOSICIÓN COMO EXPERIENCIA

- Representación del genocidio
- Análisis de la imagen
- Experiencia visual de la exposición
- Repensar las imágenes: aplicación del protocolo

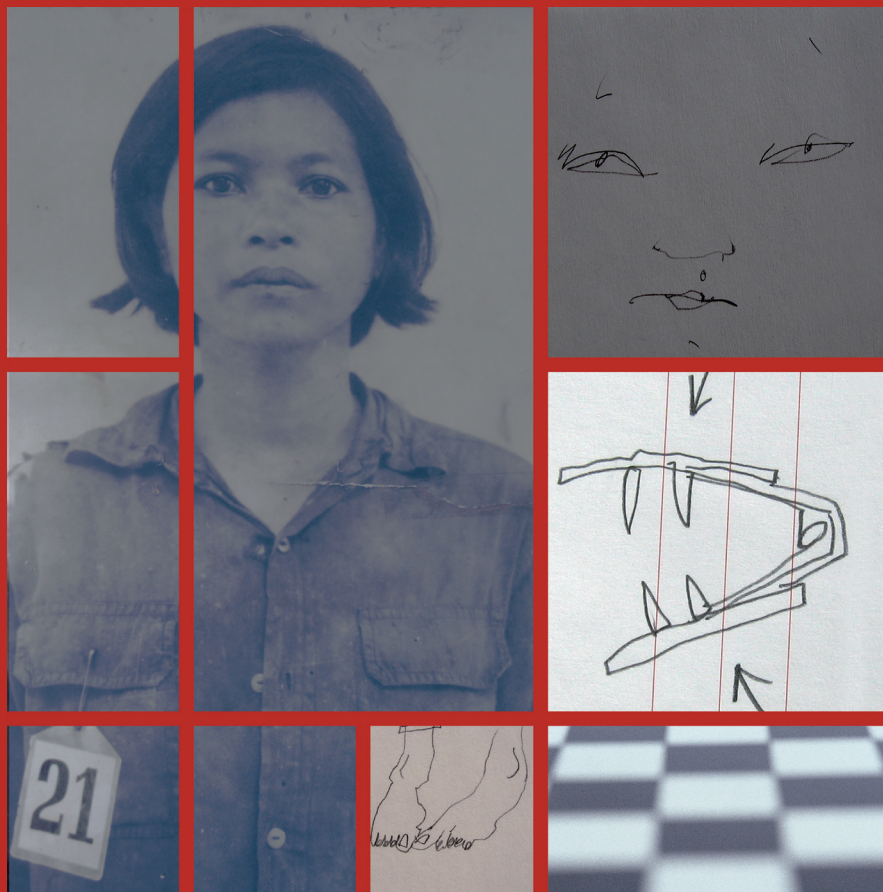
##### 3. RECUPERAR LA DISTANCIA

- Experiencia de transformación: qué ha pasado con la exposición?
- Aplicación del cuestionario
- Imagen final
- Cuestionario de evaluación del curso



## 4.3 difusión

# GENOCIDE PROJECT EDUARDO GÓMEZ



## EXPOSICIÓN SEMINARIO

20, 21 y 22 de noviembre de 2012

18.00 - 20.00 horas acceso libre y gratuito

Colegio Mayor Argentino Nuestra Señora de Luján · Martín Fierro, 3 · 28040 Madrid · [www.cmanslujan.com](http://www.cmanslujan.com)

## 4.4 publicidad oficial colegio mayor argentino

Ministerio de Educación  
Presidencia de la Nación

COLEGIO MAYOR ARGENTINO  
NUESTRA SEÑORA DE LUJÁN

Inicio | Agenda | Reseña Histórica | Requisitos y Precios | Habitaciones y Servicios | Galería | Becas

### AGENDA

#### TALLER DE TEATRO EN EL CMA

El teatro permite "abrirnos" y ampliar vivencias culturales; habilita el entendernos y entender el mundo en que vivimos comprometiendo el cuerpo y la emoción. La inclusión del teatro en la experiencia de vida fortalece la propia expresión y abre la posibilidad de encontrar herramientas a considerar en la vida diaria y profesional.

**EL TALLER**  
Dirigido a todo aquel que tenga deseo de vivencias teatrales sin necesidad de experiencia previa. Será un espacio de experimentación del juego teatral que ofrecerá la posibilidad de creación individual y grupal desde contenidos específicos del lenguaje. En cada encuentro de trabajo se considerarán en simultáneo:

- la creación/producción: que apunta a la puesta en juego del cuerpo y la voz;
- la apreciación crítica: que se centra en la observación y reflexión de uno mismo y de sus compañeros a partir de los contenidos teatrales trabajados;
- la indagación en aspectos socioculturales hispanoamericanos: que promueve el reconocimiento del contexto multicultural en que se inscriben las producciones teatrales.

**Profesora: Marcela Santancho** [www.marcelasantancho.blogspot.com](http://www.marcelasantancho.blogspot.com)  
Comienzo: miércoles 17 de octubre de 20 a 22hs. Centro de artes CMA  
Inscripción y costo: [cultural@cmanslujan.com](mailto:cultural@cmanslujan.com)

#### GENOCIDE PROJECT 2007 / 2010

Como anticipo de lo que se presentará en 2013 en el ECUAHI (Espacio Cultural Nuestros Hijos) de Buenos Aires, Genocide Project llega al Colegio Mayor. Se trata de una visita experiencial a una exhibición que busca una reflexión activa a propósito de la representación de la violencia, desaparición y genocidio en el arte, presentada por el artista Eduardo Gómez Ballesteros, Doctorando de la UCM.

**MUESTRA GRÁFICA Y SEMINARIO**  
El objetivo es profundizar en lo que pueden aportar las imágenes como transmisores de emoción, trascendiendo al papel que juegan como altavoz de denuncia y acercarse a la pequeña historia personal. El interés de mostrar el horror para ir más allá de la identificación automática con la víctima, más allá del documento. [www.artichokearte.com](http://www.artichokearte.com)

**Apertura martes 20 de noviembre 20hs. / 21 y 22 de 17 a 20hs. Sala expositora CMA**  
Acceso libre y gratuito

Copyright ©2012 | Colegio Mayor Universitario - Nuestra Señora de Luján

Fuente: <http://www.cmanslujan.com/agenda.html>

## 4.5 entrevista radiofónica para el programa *música kasual* (RVK)





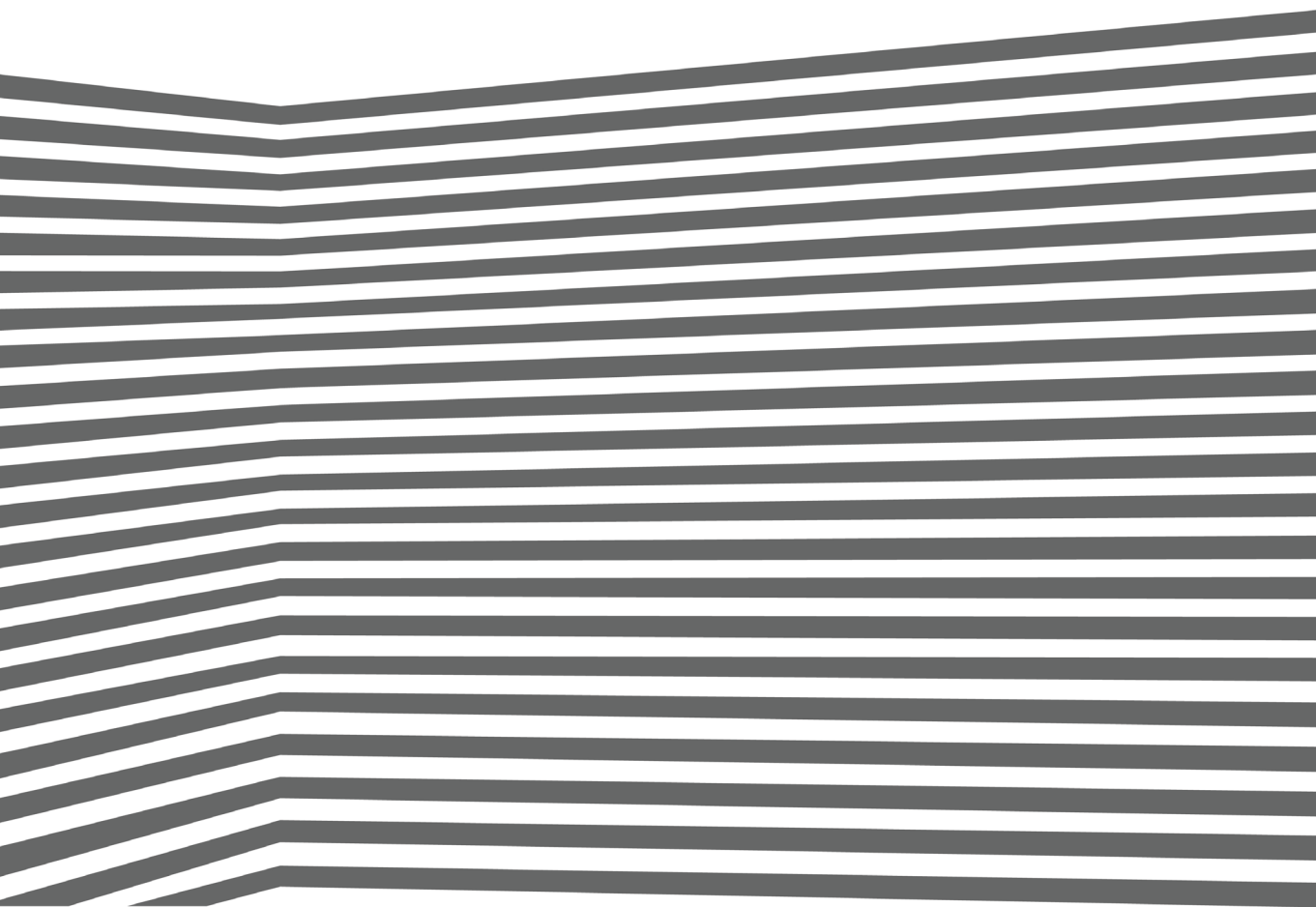


152





abstract  
artistic and pedagogical  
devices for the  
visibility of the mass  
extermination  
processes: cambodian  
genocide



## artistic and pedagogical devices for the visibility of the mass extermination processes: cambodian genocide

“One cannot put himself today in service of those who make history; he is at the service of those who suffer it.”

Albert Camus

### 1 introduction

Violent images, mainly of belic situations have always been a substantial part of my artwork. In the early 1990's I began to work as an artist, specializing in mass exterminations and violent conflicts, which forced me from the very beginning, to interiorize the conflict personally: I need to get to know the facts, travel to the spot where the conflict took place in order to start working with the obtained documents and thus be willing to perform different artistic pieces related with these conflicts. This journey has led me to travel and explore different places and archives files, collecting the material that affects and bothers me that is needed to be set to rest before restoring it in form of artistic pieces. I consider fundamental to take photographs and to film the spots in the present where those violent conflicts occurred in the past. In order to understand something, it is necessary not to only know, but also to be.

The first time I established direct contact with a belic conflict was during the Balkans war, the first contact with a genocidal process - the Cambodian, was established through the cinema, with the film *The Killing Fields* directed by Roland Joffé. But it wasn't until I discovered a catalogue of the exposition *Photographs from S-21, 1975-1979*, exhibited in MoMA in 1997 and the film *S-21, the Khmer Rouge Killing Machine*, directed by Cambodian director Rithy Panh, which gave protagonism to the painter Vann Nath, who represented through paintings the same people that were keeping him captive, when I decided to visit Cambodia and the paradigmatic place of repression: the S-21 prison. My personal implication with the Cambodian drama begins there, at the very same prison, which I visited in several occasions since 2006. This opened a whole new artistic and research front, which was reflected in the work to obtain the Advanced Studies Diploma: *The Horror and The Look: Portraits from Cambodia · S-21 1975-79*. This work



only increased my interest in a deeper research of the Cambodia genocide and analyze how this event was built visually in the mass media to later establish a critical review from the realm of art. On the other hand, I could sense a vast field for the future work and action directed from a didactic point of view, in order to try to contribute to the visibility of the genocides inside our society and, as a consequence, to contribute to prevent the future conflicts from happening. It was necessary to put an emphasis on the fact of passing from the aesthetic to the civic purpose of the images related to the genocide.

I could clearly identify some of the matters that were worth a research. In the first place, the genocide does not exist because not exposed to us. The visibility of the event is built up adequately, corresponding to the political and economical interests. All the facts, speeches and representations participate in a process that receives feedback from concealment and manipulation. Working with the photographs from archives, treating them as documents and spaces for expression, led me to a reality where not only had I discovered myself wondering about the conditions these images were taken in but also about the visibility of the human extermination itself. The mass extermination concept seems to be more adequate and rigorous rather than the genocide definition, after I transited alongside numerous conflicts that overflow the term limits in order to confront these types of processes and to cope with the research job.

In the second place, given the evident lack of the images of the conflict, either because they don't exist or either because they are not exposed to us, inevitably I found myself in need to create my own images. Furthermore, Todorov (2000: 32) talks about the exemplary use of memory, when he affirms that "[...] allows to use the past with the view of the present, taking advantage of the suffered injustices against the ones that perform them nowadays. [...] also, if we are able to decipher in a past event a lecture for the present, it means we recognize some common characteristics in both." These common features regarding the images related with the genocide and the violence should exist. Digging deeper into these characteristics I was leading myself instrumentally to the problem of the optimization of the image reception and transform it into a learning experience. Once all the academical research works were reviewed and the problems mentioned above identified, the common project in History and Education was defined in the following hypothesis: **the action combined with the expositive and pedagogical devices increase levels of the significant learning about the mass extermination processes.**

As an artist, I tried to reach an unusual perspective, I tried to recreate a voice of the witness through my pieces, in order to look again into the new eyes of genocide, as a new way to reorder the world. Performing visual-cultural Studies and generating investigation projects, the artist positions himself in a spot that represents the most radical union between the artistic theory

and the practice. As a result, I focused in the combination of the construction of the Cambodian events and the design and implementation of visual artistic and educational devices, with the aim to create an Image Analysis Procedure on Mass Extermination Processes. This Procedure was used in my latest exhibitions and form a part of the seminary that I propose as an indissoluble activity included in the future itinerant exhibitions of my artistic project GENOCIDE PROJECT, that emerged and developed in the context of this research.

## **2 genocide project**

GENOCIDE PROJECT led me to visit different conflict areas with different goals: to record some documentary material in the places where the events developed and localize archive images of the conflict victims, in order to perform a serie of artistic pieces that I pretend to be exhibited in spaces with past and dramatic and violent significance, some of them actually linked with recuperation and grievance of the memory. As a researcher and artist, on one side, I performed a systematic search in different archives and different countries related to the violent conflicts and, on the other hand, I joined a collection of images of the victims and places taken on-site, besides the interviews and artistic interventions as site specific. Working with those subjects-witnesses of the sufferment, I try to accomplish that the viewer perceives the pain as some philosophical suggest, I knit individual stories and intend to make the viewer actively establish his own critical thoughts, trying to achieve “[...] in a visual discourse endless thoughts, unsolvable problems, questions that are absorbed viscerally and that cannot be answered straight ahead” (Bal, 2007: 149). Just like in the rest of the stages, I used my own research methology of the contemporary art, creating field notes and videos. The artistic project has been developed paralelly, in a process that gained density and depth. This work in progress starts from the central force idea: action-research-action or, applied to my case: artistic practice-theoretical research-improved practice. In the present, it consists of several series of digital pieces and installations related with violent events and exterminations in different places around the world, such as Cambodia, URSS, Japan, Lebanon, Germany, Poland, Timor-Leste, Sri Lanka, Argentina, Brasil, El Salvador, Chile and Uruguay.

## **3 study of the case: cambodian genocide**

As a specific case study, I analyze the visual construction of the Cambodian genocide occurred during the political regime of the Khmer Rouge (1975-1979), by consulting a wide and varied documents recovered from archives and mass media. In first place, as a methodological

approach, I propose to perform an analysis of the historical context, I carry it out making a reading of determined photographs in merely descriptive way, but that would allow to enter inside the conflict from our visual field, guiding myself by them, as if all the written descriptions were a documentary script, creating a type of visual essay using some visual facts. This way, I try to explore and take advantage of its narrative power as a thought generator. I tried to give a provisional perspective, more than conclusions, as we are referring to an opened and unconcluded stage. With this I intend to make the studium-summary of the facts through a series of images that previously generated punctum to me.

In second place, I propose a visual construction of the event through the mass media, performing an analysis of the informative interpretation of the Cambodian conflict since the 1970's, that does not pretend to be exhaustive but exploratory. In order to articulate this analysis I borrow the denomination Decade of the Genocide, according to which there are three distinct phases that can be identified. "The representation process is not the process that reflects the reality. The mass media are not mirrors that reflect the world. They are not windows into the world. The mass media re-represent the world. The representation introduces the topic anew, in such ways that it has been mediated by the language, ideology, culture, power, conviction, desire. The media producers alter what they represent during the process of re-representing" (Ellsworth, 2005: 83).

In third place, I establish a critical review of the event from the artistic scope. I review all the art pieces related to the Cambodian genocide in paintings, photography, cinema, theater and literature. I must punctualize that I performed one critical review, hence in any way have I tried to perform an analysis of each one of the contributions, but to join the most exhaustive compilation possible. It is possible to access an indirect knowledge through the art or saying it another way: "[...] we can approach the funcionability of a society through the partial representation of itself that is produced by this society" (Fernández Polanco, 2010b: 44). No historical event exists outside the limits of its reconstruction, always mediatised by the language and neither exists outside its own reconstruction. Furthermore, in this critical revision I include my own contribution to the Cambodian genocide event as an artist, through the series S-21, included in the GENOCIDE PROJECT. With this series I pretend, according to Didi-Huberman: "a piece (of art) resists [...] if it is able to dislocate the vision, this means imply it as something that concerns us and at the same time rectify the idea itself, which means explain and unfold it, explicit and criticize it, by a concrete act" (2008b: 41).

## 4 field work

Starting off “the pedagogy that provides the students and other with the necessary knowledge, abilities and habits to be able to read the history in a way that it would permit to claim their identities in order to build more democratical and fair forms of life” (Giroux, 1991: 50); and claiming, next to McLaren, that the Critical Pedagogy can play an important role in providing environment for a critical dialogue regarding the historical events, that the mass media mostly avoid to discuss in depth, I assume the principles of transformation and participation of regenerative pedagogies in what I call an opportunist action. Based on this, we need to consider that if the consequences of the cruelty acts are not exposed, as well as the sufferment they can provoke, no possible interior compassion experience can be generated inside the viewer. “[...] understanding that the compassion is not the pity, but the answer to the question that is addressed by somebody that is suffering the damage produced by the man” (Mate, 2008: 31). Let’s try to eliminate the compassion out of the education, this social discourse that is fed by good intentions but in which there is no action. Then we find ourselves as people, artists and educators with the duty to the memory, the obligation to promote the knowledge of the other, the victim. In consequence, I developed this field work, that consists in a artistic-pedagogical research project in which I try to detect common features in the images related to the genocide, mass extermination and violence, determine how these images are perceived (studying the feelings, messages, impact...) with the aim to demonstrate that the visibility of the, can enhance and transform into a significant learning experience if it is used as an educational device. To follow that goal we will make use of the mixed methodology, qualitative and quantitative, applied on two artistic-pedagogical actions: an exposition and an exposition-lab. This mixed methods research proposal seeks to take advantage of the synergies between different phases and techniques, which implies, among other questions, to establish a determined order. With this aim, I propose three phases for the research development: selection of the images (and design of the research tools), visual device I: exposition and visual device II: exposition-lab. The qualitative and quantitative tools were used during the whole research process, besides the proper research techniques for contemporary art, in this case: the critical cartography and the curatorial research.

In the first phase, we proceeded to select the images that will be used during the rest of the research, applying different qualitative tools such as selection filters, until we joined a corpus, which conforms the exposition GENOCIDE PROJECT, where are included the artistic images performed by the researcher. In the second phase, we proposed to perform an artistic-pedagogical action, establishing a visual device in form of an exposition in a museum, of all

the selected images from the first phase and using an anonymous questionnaire with a part of the viewers of this exhibition. In the third phase, we developed an artistic-pedagogical action in form of an exposition-lab, where the whole series of qualitative analysis techniques were used, such as: participating observation, discussion groups and, most of all, the use of the Analysis Procedure of the Images about Mass Extermination Processes [PA] (designed specifically for this pedagogical action). In this pedagogical action I applied the same questionnaire as in the previous phase, in order to establish a comparison for the quantitative results.

## **5** **conclusions**

Two relevant contributions were obtained as the research result: on one hand, a series of recommendations about important aspects to consider for working, designing and establishing these visual pedagogical devices and, on the other hand, as a research tool, Analysis Procedure for the Images of the Mass Extermination [PA].

The goal of the present research is to check how and how much does the level of significant learning about the mass extermination processes increases if we use a combined action of exhibitiv and pedagogical devices.

With the aim to respond to the overall objective, we applied a category analysis to the results obtained in this project, in order to face each of the specific objectives. So, to respond to the first objective: research on how does the significative learning increase (about the mass extermination processes) substained by personal experiences and testimonies, we establish that it is necessary to build the empathy with the victims and achieve that the viewer interiorizes the horror; make him feel uncomfortable to the point he attacks the usual indifference attitude, encouraging their involvement, participation and need to do justice for the suffering. To respond to the second objective: check how does the significant learning increase using the critical thinking in a collaborative way, it is necessary to encourage the visual knowledge about the mass exterminations and stimulate the responsibility and the consciousness, all this aimed to trying to overpass the logic that leads us to settle comfortably in the we haven't learned anything state. Also, to respond to the third objective: state how does the significant learning increase when we recognize that the public is a cultural producer, we have to encourage the viewer to feel himself as an active critical thinker and give him the opportunity to rethinking the present and, this way, experiment somehow the regenerative ability of the images.

In order to try to respond quantitatively to the overall objective, we compared the results obtained in each one of the artistic-pedagogical actions that were carried out. So, the educational work

developed in the exposition-lab gives as a result a clear trend change of the viewer: an impact increase (more than 25%) and the explanatory value (around 50%) of the artistic images produced out of archive photographs of victims of the mass extermination process. Regarding the messages that the viewers think the authors of the exhibited images wanted to transmit, the answers that seem to bring the victims and their experiences forefront increase 50%, in detriment of more general feeling, with less implication level. Moreover, we cannot talk about significant differences regarding the feelings and sensations that express the viewers in relation to the images, yet, the self-perceived levels of consciousness and knowledge increase 25% and the level of implication increases around 50%. We can talk about significative learning if we consider the increase of the perception of the fact that behind the mass extermination images we find individual victims, sufferment of people who each one of us can feel identified with.

Moreover, in order to develop an own critical thinking in relation to the mass extermination processes, it is essential to get to know better the visual culture that surround us, analyzing what is hidden and what is hidden from us in the images related with those processes, and what ideas do the images that surround us build in our minds. Through the visual language we often receive stereotyped information, many times apparently harmless, about the predominance of ethnicity, culture, gender or religion among others. The Analysis Procedure of the Images about Mass Extermination Processes [PA] consists in a methodological tool that is intended to be organic, and which can be used to help in the reading and critical analysis of the images about violence and mass exterminations, that would make the learning process easier and would give the possibility to discover and deepen in the regenerative ability of these images. This Procedure is designed out of qualitative and quantitative information collected in the previous phases on this research, based on the lecture procedure MELIR (Lecture Method for the Images that Surround Us), designed by Maria Acaso (2007).

Once we proved that the action combined with the expository and pedagogical visual devices increase the significant learning levels about the mass extermination processes and, applying the Analysis Procedure for the Images about these processes as a research tool, we open some perspectives so that other researchers can use both of these contributions on the converging work fields or even establish new topics for the future researches. The artistic practice can generate a learning network with other researchers interested in making visible the images, that the power and the mass media hide from us to often.

The art has a great transformer potential and starting off my participation from the artistic research field, I would like to propose to work on a project that would have to count with contributions from different disciplines, such as politics, journalism, philosophy, sociology, law



or psychology, in order to analyze the event in all their aspects, to encourage the creation of the prevention policies, to help the recoverment of the victims and to create a memory of what is unmendable and, from my own study field, to encourage to create a new look, a creative look of the world and of these problems the world suffers and, in consequence, to stimulate the critical consciousness. “Isn’t the education during the war times just another nae of the Resistance? The decision to learn no matter what, the effort for never, whatever it take, unlearn to learn?” (Didi-Huberman, 2008a: 240).

## 6 references

- Acaso, M. (2007). *Esto no son las Torres Gemelas*. Madrid: Catarata
- Bal, M. (2007). “El dolor de las imágenes.” En Fernández Polanco, A. (Ed.), *Cuerpo y mirada, huellas del siglo XX*. (145-181). Madrid: MNCARS
- Didi-Huberman, G. (2008a). *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid: Antonio Machado
- Didi-Huberman, G. (2008b). “La emoción no dice yo.” En *La política de las Imágenes*. (39-67). Santiago de Chile: Metales Pesados
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal
- Fernández Polanco, A. (2010b). “Pensar con imágenes: historia y memoria en la época de la googleización.” En Larrañaga, J. (Ed.). *Arte y política*. Madrid: Editorial Complutense
- Giroux, H. A. (Ed.). (1991). *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: Rethinking Educational Boundaries*. Nueva York: State University of New York Press
- Mate, R. (2008). *La herencia del olvido*. Madrid: Errata Naturae
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós

## 7 bibliography

- Acaso, M. (2009a). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós
- Arendt, H. (2004). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: DeBolsillo
- Benjamin, W. (2012). *Imágenes que piensan*. Madrid: Abada
- Chandler, D. (2000). *Voices from S-21*. New York: Harper Collins
- Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Paidós
- Eisner, E. (2003). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la conciencia*. Barcelona: Paidós
- Forges, J. (2006). *Educar contra Auschwitz. Historia y memoria*. Barcelona: Anthropos

- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro
- Goldhagen, D.J. (2010). *Peor que la guerra*. Madrid: Taurus
- Kiernan, B. (2010). *El Régimen de Pol Pot*. Buenos Aires: Prometeo
- Levi, P. (1999). *Si esto es un hombre*. Barcelona: El Aleph
- Marzano, M. (2010). *La muerte como espectáculo*. Barcelona: Tusquets
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós
- Panh, R. (2013). *La eliminación*. Barcelona: Anagrama
- Pollock, G. (2010). *Encuentros en el museo feminista virtual*. Madrid: Cátedra
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Alertes
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago
- Sontag, S. (2004). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara

