

## Holocausto y genocidios del siglo XX: reflexiones para su enseñanza

### 2. El caso armenio: Los discursos discriminatorios y la construcción de otro negativo

Así como en la clase pasada trabajamos sobre cuestiones vinculadas a la conceptualización del genocidio, en esta clase trabajaremos sobre el primer genocidio del siglo XX. Se trata de un genocidio perpetrado por el Imperio Otomano contra los armenios y al que, hasta aún hoy, se lo considera un genocidio negado.

#### 2.1 El genocidio armenio

Durante el transcurso de la Primera Guerra Mundial el Imperio Otomano cometió uno de los mayores genocidios de la historia y provocó el aniquilamiento de una gran parte de su población, la minoría armenia. Vahakn Dadrian, historiador especializado en el genocidio armenio, señala que las matanzas sistemáticas sucedieron tras décadas de persecuciones de los turcos otomanos y luego de dos series de masacres similares pero de menor escala, las ocurridas entre 1894 y 1896 y la de 1909, que provocaron la muerte de, al menos, 200.000 armenios.

A comienzos de 1915 las derrotas militares turcas sufridas en Sarikamish, Dilman y Van aceleraron el proceso de persecución de los armenios. A partir de entonces, el plan sistemático de exterminio se perpetró en etapas. Tras el reclutamiento y posterior asesinato de los varones armenios mayores de 15 años, mediante la orden del ministerio del Interior del 24 de abril de 1915 se produjo la decapitación de la cúpula intelectual de los armenios, es decir: el secuestro y el asesinato de los líderes sociales, políticos y religiosos que podían liderar la resistencia contra las políticas opresivas.

En mayo de ese mismo año se sancionó la Ley Temporal de Deportación que permitió el desplazamiento de “personas sospechosas”. Esto provocó deportaciones masivas en todo el



territorio, lo que dejó a los armenios sin posibilidad de autodefensa y organización. El propósito de estas medidas era concentrar a todos los armenios en Alepo y de allí trasladar a los sobrevivientes a través del desierto sirio hacia Deir Zor. Las órdenes se impartían desde Constantinopla y funcionarios del partido Otomano eran enviados al interior con el fin de controlar a los gobiernos locales.

De acuerdo con el relato del embajador de Estados Unidos en la capital otomana, Henry Morgenthau, *“prácticamente ningún armenio, cualquiera fuera su educación o riqueza, o la clase social a la que perteneciera, escapó a la orden. En algunos pueblos se fijaron carteles intimidando a la población armenia a presentarse en un lugar público a una hora determinada –generalmente con anticipación de uno o dos días-, y en otros lugares el pregonero recorría las calles voceando la orden. En algunos pueblos ni siquiera se dio la menor advertencia. Los gendarmes aparecían en una casa armenia y ordenaban a los ocupantes que los siguieran (...). Al preguntar ‘¿A dónde vamos?’, los gendarmes solo se dignaban responder: ‘Al interior’.*

Según el gobierno central, se trataba de una medida “de tiempos de guerra” cuyo fin era “proteger a la población”. Sin embargo, las mujeres, los niños, los ancianos y los pocos hombres que aún se encontraban en sus hogares fueron obligados a emprender una marcha hacia la muerte. Los bienes y las propiedades fueron calificados como “abandonados” y confiscados por el gobierno. Se cometieron robos y hurtos generalizados en el curso de las expropiaciones.

En las declaraciones que existían, en las órdenes de exterminio y en los informes que circulaban, las autoridades otomanas siempre acusaron a los armenios de actos de rebelión preparando así las medidas que implementaban en su contra. Las víctimas fueron deshumanizadas, tratadas como un “elemento espurio”, como animales que debían ser aniquilados por el bien de la nación turca. Por decreto se prohibió prestar ayuda humanitaria a los deportados.

Conducidos como prisioneros y privados de todo tipo de protección ante los ataques de tribus kurdas y bandas armadas, muchos armenios fueron torturados y brutalmente asesinados en las cercanías de sus aldeas o durante la travesía. En particular, predominó el papel de la “Organización Especial”, creada en 1914, que casi en su totalidad estaba integrada secretamente por criminales



convictos que fueron liberados de las prisiones del Imperio por una dispensa especial de los Ministerios de Justicia e Interior. La intención detrás del uso de intermediarios para las operaciones de exterminio era desviar la responsabilidad del gobierno central.

También fueron recurrentes las violaciones y otros tipos de abusos sexuales contra las mujeres. Asimismo, a muchas de ellas se las raptó y/o vendió a harenes turcos y kurdos y se les impuso una identidad falsa. Los niños sufrieron un trato similar, muchos de ellos fueron recluidos en orfanatos del gobierno para ser islamizados.

A través de la manipulación del odio religioso, la población civil musulmana fue movilizada a participar en las masacres. El desprecio por la religión de las víctimas se evidenció en los testimonios de profanaciones de las instituciones eclesiásticas armenias y otros símbolos de la fe cristiana. De todos modos, algunos sobrevivientes, posteriormente, relataron que sus “amigos turcos” y hasta autoridades locales de su aldea, bajo peligrosas circunstancias, les informaron sobre los planes de matanza e, incluso, los ayudaron a escapar.

Durante la primera mitad de 1915, más de 1.000.000 de armenios fueron exterminados. Los pocos sobrevivientes que llegaron al desierto sirio fueron abandonados sin alimentos ni agua ni asistencia.





Deportación de armenios de Jaspert (1915).

### Las mujeres armenias

La construcción de memoria sobre el genocidio armenio fue un largo proceso que puede ser pensado desde la perspectiva de género.

Durante el genocidio, muchas mujeres y niñas fueron violentadas sexualmente y/o raptadas para harenes o redes de trata. Esas mujeres eran tatuadas en sus manos, su rostro, su cuello o su pecho. Los tatuajes eran la marca de la esclavitud, en algunos casos indicaban el nombre del propietario y cada vez que una mujer era cambiada de dueño se le hacía otro tatuaje.

La situación de las mujeres sufrió una doble negación: primero la negación misma del genocidio y, después, la negación de la violencia de género por la misma comunidad armenia.



En el contexto de reconstrucción de las comunidades armenias arrasadas por las sucesivas masacres predominó un discurso “nacionalista” armenio caracterizado por lo anti-turco. Así entonces, aquellas mujeres que habían sido violadas fueron rechazadas y consideradas “indignas” y no se les permitió reintegrarse a sus comunidades.

Las dirigencias políticas de la diáspora armenia elaboraron un relato acerca del genocidio en el que la mujer armenia se destacaba por el heroísmo, el martirio y el sacrificio. Esta narrativa buscó destacar la figura de la joven “virgen suicida” y de la mujer “heroína que salva un trozo de Biblia” en franca contraposición con lo que había experimentado la mayoría de las mujeres que sufrieron marcas imborrables en sus cuerpos a través de la violencia sexual y el sometimiento a diversas formas de la esclavitud. Frente a esta realidad, la primera manifestación de las víctimas, especialmente las mujeres, fue el silencio. De este modo, aquellas mujeres que habían sido victimizadas por el genocidio volvieron a ser violentadas cuando fueron rechazadas o cuando se las destinó a hogares especialmente preparados para recibirlas.





*Mujer con rostro y manos tatuados, 1920 / Del álbum de Karen Yeppe, Museo del Genocidio Armenio, Ereván, Armenia.*



Museo del Genocidio Armenio, Ereván, Armenia

## Primeros procesos de justicia y el inicio de la negación

Hacia el final de la Primera Guerra Mundial, los aliados victoriosos demandaron al gobierno Otomano que citara ante la justicia a los Jóvenes Turcos acusados por crímenes de guerra. Por su parte, Turquía desarrolló una estrategia con la esperanza de obtener resultados favorables en la Conferencia de Paz de París. Así, planteaban que los crímenes cometidos contra los armenios no fueran considerados como crímenes contra la humanidad.

El 4 de noviembre de 1918, el Parlamento del Imperio Otomano resolvió someter a juicio militar a los responsables del Partido de los Jóvenes Turcos. Se creó una comisión investigadora y Kiazim Pashá presidió un tribunal militar para juzgar a algunos de los responsables: Talaat Pashá, ministro del Interior; Enver Pashá, ministro de Guerra; y Djemal Pashá, ministro de Marina. Sin embargo, ninguno de ellos estaba en el Imperio Otomano ya que habían logrado escapar al exterior.

El 16 de diciembre, el nuevo gobierno dispuso por decreto que se investigara a los ejecutores de matanzas y deportaciones contra armenios y el 25 de diciembre se promulgó una ley por la cual se anunció el inicio de causas judiciales. El 1° de enero de 1919 fueron expulsados oficialmente del Ejército Otomano Enver y Djemal, aunque ninguno de los dos estaba en Turquía. El único que realmente recibió un castigo fue Kemal Bey, el gobernador de una localidad donde se cometieron asesinatos en masa fue condenado a muerte en la horca.

Pese a todo se enjuició a 93 dirigentes del Partido de los Jóvenes Turcos y el proceso más importante que alcanzó a los principales dirigentes del régimen se realizó el 12 de abril. Para que esto ocurriera fue importante que hacia 1919 el Reino Unido tuviera 320 mil soldados desplegados por toda Turquía. A pesar de que la mayoría de los genocidas había salido del país, los juicios y las sentencias adquirieron una gran importancia simbólica y tuvieron su correlato con los juicios de Nüremberg y los de Tokio, luego de la Segunda Guerra Mundial.

Las potencias aliadas firmaron en el Imperio Otomano el Tratado de Sèvres (1920) por el que se establecía la sumisión a un Tribunal Penal Internacional de los autores del Genocidio Armenio. Se trató del primer instrumento internacional en el que se menciona la noción de crímenes contra la humanidad. En su artículo 230 preveía que, en el caso de que la Sociedad de las Naciones constituyera un Tribunal Penal Internacional para juzgar las masacres de armenios, el gobierno otomano asumiría la obligación de entregar a los acusados aceptando y reconociendo la autoridad del tribunal. Sin embargo, el tratado nunca llegó a ratificarse y los juicios se frenaron. Tras la primera condena a muerte (la de Kemal Bey) se produjo una revuelta popular, instigada por las



propias autoridades civiles y militares turcas que terminaría con la interrupción definitiva de aquéllos procesos judiciales.

Al antiguo régimen de los Jóvenes Turcos le siguió un nuevo nacionalismo liderado por Mustafá Kemal. Debido a su creciente popularidad, este dirigente comenzó a temer una reacción desfavorable si daba señales de doblegarse ante los designios británicos. Kemal denunció como “traicionero” al Tratado de Sèvres y en noviembre de 1921 puso fin a la promesa de aquel acto de justicia. Desde el poder, Kemal revirtió las condenas establecidas hasta el momento y el 31 de marzo de 1923 sancionó la ley 319 de la República Turca que extendió la impunidad a todos los que hubieran sido condenados por el tribunal militar anterior. De esta manera, el nacionalismo exacerbado de los turcos dejó de lado cualquier posibilidad de hacer justicia.

### **Caso Tehlirian**

En 1921 tuvo lugar un proceso penal en Alemania que sentó un precedente jurídico con respecto al problema de la impunidad. El 15 de marzo de 1921 un joven armenio, Soghomon Tehlirian, único sobreviviente de una familia aniquilada, dio muerte a Talaat Pashá, miembro del Triunvirato de gobierno del Imperio Otomano durante la Primera Guerra Mundial. Este se encontraba en Berlín, al igual que otros perpetradores del genocidio armenio que habían huido a distintos países de Europa para no cumplir con las condenas dictadas por tribunales turcos en el año 1919.

Durante el juicio a Tehlirian se pusieron de manifiesto todos los horrores cometidos durante el genocidio. La decisión del tribunal fue la de absolver al joven estudiante. Tiempo después el jurista argentino Eugenio Raúl Zaffaroni consideró que el caso Tehlirian mostró las limitaciones de un derecho penal que se había quedado sin base ética para condenar por asesinato al joven armenio: la impunidad del genocidio frente a la magnitud del crimen cometido hacían inviable la sanción a quien le dio muerte al genocida.

### **Memoria, verdad y justicia**



Para un pueblo como el armenio, que careció de un Estado nacional soberano hasta 1991, el ejercicio de la memoria se realizó mediante la demanda del reconocimiento internacional del genocidio. Sin embargo, el intento de su inscripción en el tiempo y en el espacio no fue tarea sencilla. Hasta 1965, el ejercicio de la memoria colectiva armenia se restringió al ámbito comunitario y se caracterizó por desarrollar actos marcados por el duelo y por ceremonias religiosas. A partir del 50º aniversario del genocidio, los armenios dispersos en distintas partes del mundo comenzaron a materializar una lucha activa contra el silencio y el vacío jurídico. El reclamo, entonces, comenzó a ser apoyado por organizaciones de Derechos Humanos, ciertos sectores de la comunidad internacional y de la opinión pública. Finalmente, en 1985 la Subcomisión de Derechos Humanos de la ONU aceptó el informe del británico Benjamin Whitaker, cuyo párrafo 24 recuperó el reconocimiento explícito del genocidio de los armenios.



Movilización por el 50º aniversario del Genocidio Armenio, calle Florida, ciudad de Buenos Aires.

En la Argentina, con la recuperación de la democracia en 1983, se abrieron nuevas perspectivas para que la “causa armenia” pudiera articularse con los movimientos de Derechos Humanos. El éxito de los reclamos armenios empezó a estar vinculado a las políticas de Derechos Humanos de los diferentes gobiernos. Solo una veintena de Estados han reconocido, mediante resoluciones de carácter formal,



la perpetración del genocidio armenio. La Argentina es uno de ellos. Uno de los primeros antecedentes de ese reconocimiento estuvo en la palabra de Raúl Alfonsín, quien se pronunció al respecto en 1987. Le siguieron varias resoluciones del Parlamento (29/06/94) y del Senado (19/06/85, 21/09/94 y 23/04/98). Finalmente, otro hecho a destacar ocurrió durante la presidencia de Néstor Kirchner: el 13 de diciembre de 2006, el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación sancionaron la Ley N° 26.199 declarando el 24 de abril “Día de acción por la tolerancia y el respeto entre los pueblos”, en conmemoración del genocidio sufrido por el pueblo armenio. Esta ley fue publicada en el Boletín Oficial el 15 de enero de 2007.

¿Y qué se recuerda el 24 de abril? La fecha evoca el Genocidio Armenio a partir de recordar que la noche del 23 de abril de 1915 y la madrugada del día 24, cientos de escritores, artistas, eclesiásticos, maestros, profesionales y miembros influyentes de la comunidad armenia en el Imperio Otomano fueron arrestados, deportados al interior de Anatolia y posteriormente asesinados. Si bien el exterminio de los armenios comenzó con anterioridad, el 24 de abril se considera como la fecha conmemorativa del Genocidio de los armenios y resume simbólicamente todos aquellos crímenes cometidos por el Imperio Otomano en perjuicio de este pueblo.

En nuestro próximo encuentro abordaremos el genocidio nazi conocido como Holocausto y retomaremos varias de las preocupaciones planteadas en esta clase.





Los invitamos a ver el siguiente video realizado por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación. En este corto, los estudiantes de la Escuela Federico García Lorca del barrio de La Paternal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires visitan un sitio de memoria que recuerda el genocidio Armenio, la plazoleta Monte Ararat. A partir de esa visita conocer lo que sucedió con ese pueblo y formulan preguntas en tiempo presente. Este trabajo problematiza la transmisión del genocidio armenio a las nuevas generaciones..



Disponible en: <https://youtu.be/roxQvoFHStM>



Para sintetizar: en esta clase hemos intentado conocer quiénes fueron los armenios, cómo se desarrolló el genocidio que los tuvo como víctimas, cómo son los procesos de memoria que luchan contra el negacionismo. Como vimos en el fragmento del film que inicia esta clase, el recuerdo de este genocidio nos interpela en tiempo presente, nos invita a preguntarnos cuáles son las consecuencias de la intolerancia y la discriminación; nos convoca a reflexionar sobre el significado del respeto entre los pueblos y las personas; y sobre la importancia de una memoria activa y permanente contra la injusticia y la impunidad.



## Actividades para hacer con los estudiantes (ejemplo)

A continuación que propone, una reflexión sobre el uso de las imágenes en la enseñanza.



### LAS IMÁGENES EN LA ESCUELA

Gabriela Augustowsky

En los últimos años, el uso de las imágenes en la enseñanza de la Historia ha sido objeto de numerosas revisiones e innovaciones. Por una parte, desde la recuperación de la democracia, la escuela se planteó el desafío de volver a dotar los currículos de contenidos democráticos y de resignificar imágenes históricas usurpadas simbólicamente durante la dictadura. Por otra parte, y a la luz de los nuevos desarrollos de la didáctica de las Ciencias Sociales, se incorporaron en el trabajo del área nuevos contenidos curriculares y estrategias para su enseñanza. En este proceso de renovación –actualmente en pleno desarrollo–, se ha ido ampliando el universo de imágenes que ingresan a la escuela: se rescatan y se difunden producciones provenientes del campo del arte, registros fotográficos documentales y creaciones que introducen las miradas que los pueblos originarios tienen de su propia cultura. Por ejemplo, los códices mesoamericanos, los dibujos de Guaman Poma de Ayala, los grabados realizados por Bacle y Cía., las pinturas de Goya, las obras de Antonio Berni y fotografías de la Segunda Guerra Mundial circulan en libros, revistas y otros materiales para la enseñanza. Pero además del aumento de la cantidad y la variedad, también ha comenzado a cambiar su uso en el aula. Las imágenes se emplean de un modo más sistemático y con diferentes propósitos didácticos. Uno de los cambios fundamentales se centra en el uso de la imagen como testimonio del pasado, documento y fuente portadora de información. Así, las representaciones visuales dejan de ser solo ilustraciones o componentes prescindibles de los textos y las clases de Historia para pasar a tener, progresivamente, entidad propia, con sus contenidos, lenguajes, lógicas y procesos de conformación particulares.



En la práctica, esta puesta en valor pone de manifiesto el enorme potencial de las imágenes como instrumentos para involucrar cognitivamente y emocionalmente a nuestros alumnos con el pasado y el presente. Utilizar imágenes para enseñar Ciencias Sociales implica construir un proceso en el que, paulatinamente, los alumnos y las alumnas van pasando de una atención dispersa, de una mirada distraída o fugaz a una mirada consciente, intencional e inquisitiva. Se trata de la transformación de una mirada pasiva en una mirada activa, motor de más y mejores aprendizajes.

### **PRODUCIDAS EN EL PASADO, MIRADAS EN EL PRESENTE**

Las representaciones visuales creadas en el pasado suelen parecer distantes para los alumnos, ajenas a ellos. En general, no se trata solo de una lejanía física –en tiempo y espacio– respecto de lo que representan, sino también de una distancia psicológica, emocional y comprensiva. Una manera de aproximar las imágenes del pasado es intervenir en los modos de mirarlas y de interpretarlas. Las imágenes, en su dimensión material, tienen la capacidad de corporizar las ideas de una época. Son maneras de reflexionar sobre la vida cotidiana y también sobre ciertos acontecimientos; por eso constituyen valiosos testimonios del pasado. Pero el pasado no deja testimonios explícitos, sino rastros que debemos releer y reinterpretar continuamente. La contextualización es fundamental para comprender el modo en que se construyeron las imágenes.

Resulta casi imposible interpretar una imagen fuera de sus circunstancias históricas y sociales.

Toda imagen se inscribe en una cultura particular, con ciertas actitudes hacia la tradición y atendiendo a determinadas nociones acerca del público y de los creadores.

### **FOTOGRAFÍA Y VERDAD**

¿Cuál es la relación entre una fotografía y lo fotografiado? Las fotografías ¿muestran la verdad? ¿Cuál es la función de un fotógrafo en la guerra?

Tal como lo expone Philippe Dubois, la práctica fotográfica se vio acompañada, desde su nacimiento, por un gran número de discursos. Así, desde comienzos del siglo XIX, comenzó a plantearse la idea de que la fotografía es un espejo de lo real. Todos los discursos coincidían



en que la fotografía es una imitación –y la más perfecta– de la realidad. La perfección de su capacidad mimética se obtiene de la técnica, que permite que se forme una imagen de forma automática, objetiva, casi natural, sin que intervenga directamente la mano humana. De esta forma, la fotografía se opone a la obra de arte, que se considera producto del trabajo, del genio y del talento manual del artista.

En el transcurso del siglo XX, se insistió, mayoritariamente, en la idea de la transformación de lo real por medio de la fotografía. Se trata de un vasto movimiento crítico hacia la noción del efecto de realidad, es decir, la idea de que existen convenciones sociales por las cuales lo que vemos nos parece reproducir la realidad. Los autores que abordan esta perspectiva se levantaron contra el discurso que interpretaba la fotografía como una imitación transparente de la realidad, y subrayaron su carácter eminentemente codificado, desde todos los puntos de vista: técnico, cultural, sociológico, estético, etcétera. Desde una posición crítica, se produjeron análisis ligados más a cuestiones ideológicas que técnicas, que discutían la neutralidad y la pseudo objetividad de la cámara. Para estos autores, la cámara fotográfica no es un agente reproductor neutro, sino una máquina que produce efectos deliberados. De manera similar a la lengua, su funcionamiento se basa en convenciones, y es un instrumento de análisis y de interpretación de lo real.

Las teorías críticas cuestionaron el valor de espejo, de documento exacto, de imitación infalible que se reconocía a la fotografía. Esta deja de interpretarse como transparente, inocente y realista.

Por otra parte, existe un conjunto de teorías que tratan a la fotografía como perteneciente al orden del índice, es decir, como una representación por contigüidad física del signo con su referente. La naturaleza técnica del procedimiento fotográfico –es decir, el principio elemental de la huella luminosa regida por las leyes de la física y de la química– constituye el punto de partida. La huella emparenta a la fotografía con el tipo de signos entre los que se encuentra el humo –indicio del fuego–, la sombra –indicio de una presencia–, una cicatriz –marca de una herida–. Todos estos tienen en común haber sido afectados por su objeto, mantener una relación física con él. Para que exista una fotografía, el objeto fotografiado



tiene que haber estado allí. La fotografía es una evidencia.

Pero considerar la fotografía como un índice no resuelve del todo el problema de la verdad. Las fotos se arman, se posan, se cortan, se retocan. Así, el fotógrafo y teórico catalán Joan Fontcuberta sostiene: “La fotografía siempre miente, miente por instinto, porque su naturaleza no le permite hacer otra cosa. Pero lo importante no es esa mentira inevitable. Lo importante es cómo la usa el fotógrafo, a qué intenciones sirve. Lo importante, en suma, es el control ejercido por el fotógrafo para imponer una dirección ética a su mentira. El buen fotógrafo es el que miente bien la verdad.” (Fontcuberta, 2004; p.15)

El modo de abordar una imagen críticamente es analizar estas cuestiones, poner la imagen en contexto, indagar quién la hizo, por qué, para qué, y siempre tener en cuenta qué efecto produce en nosotros como espectadores, qué sentidos produce la imagen.

## Bibliografía

- Augustowsky, G. (2008), Enseñar a mirar imágenes en la escuela. Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Burke, P. (2001), Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico, Barcelona, Crítica.
- Dubois, P. (1999), El acto fotográfico. De la representación a la recepción, Barcelona, Paidós.
- Fontcuberta, J. (2002), El beso de Judas. Fotografía y verdad, Barcelona, Gustavo Gili.

### Créditos

Autor/es: Programa Educación y Memoria

Cómo citar este texto:

Programa Educación y Memoria (2018). Clase 2. El caso armenio: Los discursos discriminatorios y la construcción de otro negativo. Oferta académica. Holocausto y genocidios del siglo XX: reflexiones para su enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

