

Juventud, memoria y transmisión : pensando junto a Walter Benjamín: fractura social y lazos intergeneracionales / Silvia Anderlini ... [et.al.] ; compilado por Alejandro Villa y Héctor Daniel Korinfeld. - 1a ed. - Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2012.
208 p. ; 22x15 cm. - (Ensayos y experiencias; 85)

ISBN 978-987-538-351-7

1. Psicología. I. Anderlini, Silvia II. Villa, Alejandro, comp. III. Héctor Daniel Korinfeld, comp.

CDD 150

Colección Ensayos y Experiencias

Director general: *Daniel Kaplan*

Corrección de estilo: *Viviana Kahn*

Diseño y diagramación: *Déborah Glezer*

Diseño de tapa: *Analia Kaplan*

1º edición, noviembre de 2012

noveduc libros

© Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 4867-2020 / Fax: (54 11) 4867-0220
E-mail: contacto@noveduc.com - www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

Instituto Técnico Industrial # 234 (Circuito Interior) Oficina # 2 - Planta Alta
(Ref: Metro Estación Normal) Colonia Agricultura. Deleg. Miguel Hidalgo
México, D. F. - C. P. 11360 - Tel/Fax: 53 96 59 96 / 53 96 60 20
E-mail: novemex@noveduc.com - info@novemex.com.mx

ISBN 978-987-538-351-7

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

A. Villa y D. Korinfeld (comps.)

Juventud, memoria y transmisión. Pensando junto a Walter Benjamin

Fractura social y lazos intergeneracionales

Luis García

Mario Betteo Barberis

Silvia Anderlini

Alejandro M. Villa

Daniel Korinfeld

Delfina Doval

Paula Caldo

María Paula Pierella

Elvira Scalona

Gabriela Herrera

Horacio Medina

Silvia Grinberg

Viviana Sargiotto

N
noveduc

ENSAYOS y
EXPERIENCIAS

15. Directiva 504/77 CJE, "Anexo 4 (ámbito educacional)". En www.nuncamas.org.ar/documentos.
16. Ver Kaufmann, C. y Doval, D., 1997, 1999; Ver Doval, D., 2006.
17. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Formación Cívica, Decreto N° 1259. Resolución Ministerial N° 610/76, Nueva serie Divulgación N° 12, "Formación Cívica", Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, Argentina, 1976: 4.

ESE PASADO PENDIENTE

LOS ACTOS DEL "DÍA DE LA MEMORIA"
EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS

Paola Caldo¹, María Paula Picarella² y Eloira Scalonia³

Desde los orígenes del sistema educativo nacional, las fechas, los sujetos y los acontecimientos históricos que llegaron a transformarse en "efemérides", con sus consecuentes rituales y días de asueto, lejos de ser producto de la naturaleza o de una historia ascética, son el resultado de las decisiones tomadas al calor de determinados proyectos políticos históricamente situados. Precisamente, a lo largo del siglo XX muchos fueron los días designados para la conmemoración de fechas patrias (al menos uno por mes). El fin perseguido era alimentar la memoria colectiva con aquellos hechos o personajes más sugerentes en cuanto a valores patrióticos o ciudadanos.

Al comenzar el siglo XXI una nueva efeméride irrumpió en el calendario escolar: el *Día de la memoria, por la verdad y la justicia*. Memoria, concepto complejo y amplio que los especialistas en el tema no terminan de acordar/acotar pero que, sin embargo, en el interior del sistema educativo parece tener sus límites semánticos, históricos, éticos y estéticos (Traverso, 2007). La fecha elegida, de algún modo, fija el sentido: el día en que inició la última dictadura militar en Argentina. Así, el dato cronológico invita a recordar los tiempos y avatares del terrorismo de Estado y sus traumas derivados.

Ahora bien, esta efeméride imprime en las instituciones educativas una dosis de extrañeza, disputa y tensión. Es decir, el 24 de marzo viene a erosionar los valores y las prácticas reivindicadas por las restantes efemérides. Se trata de un día en que, lejos de celebrar, lo que se rememora es el dolor de un país ante los flagelos del terrorismo de Estado. En fin, se trata de un día de

duelo que contrasta con o interrumpe una tradición más ligada a cierta empatía con la idea de "patria emancipada", a la exaltación del "ser nacional".

Entonces, nos aventuramos a pensar que el 24 de marzo gravita en el imaginario escolar con la fuerza de un *contra-acto*, obligando a los actores institucionales a redefinir estrategias y prácticas habituales. Así, ya no están los héroes de la patria ligados a un pasado político y militar; las marchas militares convencionales parecen desentonar en el marco de una fecha que alude a la barbarie impulsada por las políticas que motivaron esas simbologías. Nos preguntamos entonces: qué sujetos se resaltan, cuál es la música que acompaña y cuáles resultan ser las palabras correctas para nombrar y recordar el horror.

En este marco, las prácticas conmemorativas se tiñen de dudas, ambivalencias y preguntas que insinúan tímidas respuestas. Como investigadoras, somos contemporáneas al surgimiento de esta nueva efeméride.⁴ Precisamente, nos interesa remarcar que es siempre desde el tiempo presente donde se tejen, de modo retrospectivo, las cadenas con las cuales nos anudamos al pasado. Siguiendo a Benjamin, cuando plantea "sólo como imagen que relampaguea en el instante de su cognoscibilidad puede el pretérito ser aferrado" (2000: 50), creemos que es crucial para nuestro tema la interrogación acerca de qué imágenes del pasado se "aferran" o se "hacen saltar" en nuestro presente al poner en acto en las escuelas el *Día de la memoria*.

Para responder a este interrogante escogimos un atajo metodológico: la observación no participante de los respectivos actos como así también entrevistas a los/las docentes involucrados. De esta suerte, en las vísperas de la semana del 24 de marzo de 2009 visitamos distintas escuelas medias de la ciudad de Rosario con el propósito de observar los actos. Trabajamos en seis establecimientos educativos unificados por un denominador común: todos son de gestión pública:

- Las escuelas A, B y C atienden a una población de bajos recursos económicos y están emplazadas en zonas periféricas de la ciudad.

- La escuela D es de gestión universitaria y su matrícula se compone de alumnos/as de clase media-alta con padres, en su mayoría, profesionales liberales o docentes universitarios. Aclaramos que en las escuelas dependientes de la Universidad Nacional Rosario el calendario anual es fijado por los directivos de la institución y, por ende, no responde al calendario establecido por el Ministerio de Educación Provincial o Nacional.
- La escuela E es transferida de la gestión nacional a la provincial y recibe alumnos de sectores medios.
- La escuela F está emplazada en la zona céntrica, es de gestión provincial y atiende a una población escolar bajo el régimen nacional de becas.

Así, entre centro y periferia, y sectores medios y altos y populares, construimos un referente empírico capaz de condensar el arco de diferencias que atraviesa el paisaje de las escuelas públicas de enseñanza media en la ciudad de Rosario.

Finalmente, el cuerpo del presente artículo se divide en dos apartados. En el primero, describiremos las características del acto del *Día de la memoria* con el propósito de analizar las singularidades del mismo. En el segundo, analizaremos algunas particularidades asumidas por la transmisión del pasado reciente en las instituciones observadas.

24 de marzo. Instantáneas de un día conmemorativo

Los actos escolares están conformados por una serie de prácticas que, en la actualidad, se han vuelto reiterativas. Aquellos días festivos que en el pasado causaban emoción, asombro y prendamiento, hoy sucumben en la rutina recargando el trabajo docente y provocando extrañeza en los/las jóvenes. Tal

es así que la propuesta editorial salió al auxilio de los docentes ofreciéndoles una serie de "recetas impresas" con las cuales resolver rápido y fácil las tareas conmemorativas. En este sentido, la investigación educativa ha estudiado y enumerado las series de prácticas que se activan cada 25 de mayo, 9 de julio, 11 de septiembre, etc.⁵ A grandes rasgos decimos que en cada acto se encadenan las siguientes acciones: una vez reunidos los docentes a cargo y los alumnos se inicia el acto con la lectura de las glosas. Seguidamente ingresa la bandera de ceremonia y se entona el himno nacional. Luego se suceden discursos de las autoridades y algunas actividades de los alumnos. Finalmente, se retira la bandera de ceremonia y el acto concluye.

En este panorama se inscribe la conmemoración del *Día de la memoria*. Sabido es que el 24 de marzo se instituyó como feriado nacional, bajo la ley 26.085, en el año 2006. En las escuelas la fecha clasificó dentro de las conmemoraciones de Forma III.⁶ Bajo esta carátula la actividad se reduce a la elaboración de una nota en la cartelera escolar y a la integración del tema durante el dictado de las clases. No obstante, en las escuelas rosarinas visitadas se estimó oportuno tratar el tema en el marco de un acto oficial propio de la Forma II. En este sentido, se destinó parte de la jornada de trabajo del día 23 para conmemorar la fecha. Glosas, discursos, símbolos y actividades fueron programadas con el propósito de hacer memoria.

Ahora bien, teniendo como referencia la serie de actividades desarrolladas en los actos, transcribiremos tres escenas que permiten interpretar algunas singularidades del *Día de la memoria*.

Escena I

"El acto tuvo lugar el lunes 23, en las dos últimas horas de clase del turno mañana. Poco antes de comenzar, al probar el CD con el Himno Nacional, en la versión de Charly García, se comprueba que no funciona. La profesora del departamento de Lengua corre a la Regencia de la escuela primaria, para pedir prestado un CD con el Himno. La regente, profesora de Matemática, ofrece uno; cuando la

profesora de lengua le advierte que se trataba de una versión interpretada por una banda militar, se lo devuelve y le pregunta si no tiene otra versión, por ejemplo, la de Jairo. La profesora de Matemática pone cara de sorpresa y pregunta

"¿Por qué?"

A lo que se responde:

"Es el acto por el 24 de Marzo".

La otra mujer vuelve a preguntar:

"¿Y?"

"Esta es una versión interpretada por la banda militar de un regimiento".

"¿Y qué tiene? Es re linda..."

"Pero se trata del acto por la última dictadura..."

"Ahhhh..." Aparece otro CD, afortunadamente con la versión de Jairo"

(Registro de Acto, Escuela E, 23-3-2009).

El ejemplo muestra en qué medida la fecha obliga a repensar el uso de los símbolos clásicos. Como en todo acto, las estrofas del himno deben ser entonadas, pero ¿qué himno? ¿Ese que se liga a las bandas militares o es necesario recrear otra versión ante la carga valorativa de la fecha? La regente parece no advertir el drama de su colega que no concibe recordar el horror de la acción militar, rindiendo homenaje a las víctimas, con elementos de la misma matriz cultural.

Escena II

"Hace uso de la palabra un miembro del Centro de Estudiantes. Su discurso está centrado en la memoria del 24 de marzo. Al finalizar, la locutora menciona los nombres de los 20 alumnos desaparecidos mientras los concurrentes gritan "presente". Luego las madres son invitadas a colocar veinte cintas blancas en un pequeño árbol que será plantado en el patio, de fondo se escucha la canción Por qué cantamos..." (Registro de Acto, Escuela D, 23-3-2009).

En esta oportunidad son los miembros del Centro de Estudiantes quienes organizan y coordinan el Acto. Estos jóvenes, protagonistas de la escuela media más golpeada por los efectos de la última dictadura militar, asumen el compromiso anual de hacer memoria. Para ello, leen discursos y glosas donde la literatura hace metáfora acompañando la historia que se pretende contar para, finalmente, ser corroborada por la voz del testigo. Estas son las madres de aquellos exalumnos aún hoy desaparecidos.

Escena III

“La docente a cargo comienza a leer al mismo tiempo en que distintas imágenes se suceden en la pantalla... Sitúa la fecha, describe rápidamente el plan general del Golpe (en sus aspectos sociales pero también económicos), alude a la necesidad de hacer memoria, de recordar... Y, seguidamente, presenta el eje del acto: “entre tantas atrocidades que se sucedieron en aquella época, contamos con la quema de libros”. Se explica el significado de este tipo de prácticas y se hace un recuento de la historicidad de las mismas... Ella dice: “quien sintió el olor del papel quemándose, no olvida”... Luego, comenta a los/as alumnos/as que la dictadura intervino en todos los aspectos de la cultura... Entonces, las imágenes comienzan a mostrar las tapas de los libros infantiles prohibidos: “La torre de cubos”; “Un elefante ocupa mucho espacio... Luego realiza preguntas: ¿Por qué creen que estos libros eran prohibidos? ¿Qué tenían de malo?... Los/as alumnos/as no responden, entonces la docente avanza con la respuesta, y el acto prosigue mostrando publicidades y notas de personajes del momento...” (Registro de Acto, Escuela F, 23-3-2009).

La voz y la imagen se solidarizan para dar cuerpo a un relato que para su plasmación no alcanza con ser contado. Así, la docente a cargo del evento lee una historia, la de la última dictadura, y su lectura es acompañada por canciones y fotografías de varones, mujeres, objetos, etc., frecuentes en la época referida.

Cada uno de estos fragmentos marca singularidades: la duda ante los símbolos, la participación activa de los jóvenes, el recurso de los testigos y la implementación de objetos culturales como eje de la escena. Quizás estos giros que vienen a tensionar el recorrido tradicional de los actos provengan de la carga semántica del *Día de la memoria*. Esto es, habitualmente las efemérides refieren a acontecimientos protagonizados por militares de carrera. En consecuencia, los personajes, los símbolos y las acciones provienen del mismo sector que el discurso hegemónico en torno al *Día de la memoria* viene a revisar y condenar. Precisamente, mientras que los jóvenes del centro de estudiantes y también la docente del último ejemplo hacen operar el pasado en la clave de la memoria, de la justicia y de la reparación histórica, la primera escena muestra los diferentes niveles de apropiación: la docente que no acepta pasar una marcha militar junto a aquella otra que no problematiza los pormenores del evento y, por ende, esgrime un juicio estético. Sin duda, la tradición normativa habilita una forma de memoria bifronte que, por un lado puede asumir la forma de acto tradicional pero, por otro, la de un contra-acto, según las modalidades, los sentidos y los efectos (incalculables) que se desarrollen en cada caso.

Conflicto, tensiones o desinterés de los docentes ante la puesta en presente del pasado traumático

Ahora bien, qué dicen los docentes involucrados en estas conmemoraciones sobre lo actuado. A grandes rasgos pudimos observar que, en su mayoría, inscriben al acto del 24 de marzo en un clima de aparente normalidad. En general se alega que, por tratarse de un evento casi simultáneo al comienzo del ciclo lectivo, son pocas las oportunidades que ofrece para fomentar el trabajo colectivo entre docentes y alumnos. Una profesora afirma: *“Yo creo que no desata ningún tipo de conflicto visible, pero considero que no todos los docentes lo asumen de la misma manera, creo que hay docentes más comprometidos y otros docentes*

no tan comprometidos, no indiferentes, pero no tan comprometidos" (Entrevista a SS, 12-3-2010). Nos interesa la expresión "conflicto visible" porque no niega la conflictividad generada por la fecha. En las sombras cada docente significa y tramita la carga valorativa de la fecha. Justamente, una de ellas nos cuenta que, en la escuela donde trabaja, el vicedirector, excombatiente de Malvinas, admira la cultura militar y, por ende no acuerda con el acto pero igualmente lo habilita. El único detalle es su ausencia en la conmemoración (Entrevista a MR, 20-3-2010).

Mientras algunos profesores piden elaborar el acto, otros niegan su participación utilizando el silencio y las ausencias, como también existe otro grupo que expresa el rechazo. Por ejemplo, cuando pedimos a una de nuestras entrevistadas que nos relate alguna anécdota vivida en sala de profesores, ella recuerda: "una profesora me dice 'este acto de m..., otra vez lo van a hacer, si no lo hace ninguna escuela'" (Entrevista a MR, 20-3-2010). En este caso, la situación termina resolviéndose apelando a las disposiciones ministeriales, y es así que la orden jerárquica habilita los trabajos de la memoria.

En otro caso una profesora de historia expresaba: "Estos actos siempre les toca a los profesores de derecho, o de historia o de formación ética... Son muy específicos, y además bueno, un acto de San Martín lo puede preparar cualquiera ¿no es cierto? Pero éstos tienen digamos otra mirada" (Entrevista a GV, 29-8-2009). ¿Qué quiere decir esta docente con esa pregunta entre cómplice y afirmativa? Si miramos la situación no demoraremos en advertir que el grado de especificidad histórica reside mucho más en los actos conmemorativos de San Martín, Belgrano o Sarmiento que en el propio del *Día de la Memoria*. Aquí podemos recordar las viejas disputas entre memoria e historia y las preguntas en torno a la propiedad del pasado. La memoria, a diferencia de la historia, no requiere de una operación historiográfica-disciplinar y, por ende, nos pertenece a todos. Entonces, ¿en qué reside la especificidad del *Día de la Memoria* para los docentes? ¿Qué pasa en las escuelas cuando un mandato "obliga" a transmitir un drama social?

Sin duda, frente a esto se da una situación conflictiva entre aceptación con convicción, aceptación por cumplir con las normativas ministeriales y resistencias más o menos evidentes o virulentas.

De cualquier manera, advertimos que la palabra "compromiso" resuena para caracterizar a los sujetos que se involucran en la transmisión. Ese compromiso articula una doble temporalidad, el haber vivido la época y el deber de transmitir a los jóvenes esa experiencia en el presente.

En términos generales, aquellos docentes que hacen suya la tarea de transmitir una experiencia ligada al pasado dictatorial comparten ciertos rasgos que hacen a sus historias de vida y de formación. En su mayoría, se consideran portadores de un saber que no debe morir con ellos y, por lo tanto, el mandato ministerial los habilita para la transmisión. Algunos ejemplos:

- Quienes vivieron el exilio en persona.
- Quienes tienen familiares, amigos o conocidos desaparecidos o presos políticos durante la dictadura.
- Quienes, por haber vivido la dictadura en comunidades pequeñas, y luego haber alcanzado la universidad y, desde allí, leído en otras claves la historia, se consideran portadores de un saber que deben hacer extensivo a sus comunidades de origen.
- Quienes vienen de las Humanidades. Al respecto una directora emplea las siguientes palabra para describir a la profesora más comprometida con la fecha en la escuela que dirige: "... es de mi generación (vivió su juventud en los setenta) y se formó en Humanidades, ya está todo dicho" (Entrevista a SS, 12-3-2010).
- Quienes sin haber sido testigos directos, tienen militancia gremial, política o en organismos de derechos humanos.

Hacer justicia en nombre del pasado pareciera ser la misión de estos docentes comprometidos, quienes asumen el deber de transmitir un legado a las

nuevas generaciones de jóvenes, muchos de ellos expectantes de respuestas sobre un pasado que no vivieron pero que permanentemente emite señales en el presente. En el caso de los estudiantes que participan en la organización del acto, forman parte de una generación que nació en democracia y quiere saber acerca de un pasado sobre el cual perciben muchas sombras. Al mismo tiempo, sus prácticas se inscriben dentro de instituciones que, del mismo modo que a los docentes, los habilitan a erigirse como narradores.

El triple alcance del término transmisión: *material, diacrónico y político* (Debray, 1997), atraviesa esta operación conformada por objetos de la cultura, un vínculo entre muertos y vivos y un proyecto polémico de reparto, entre los individuos, de aquello que les es común. Tal como expresa Debray, "la transmisión es carga, misión, obligación: cultura" (Ibídem: 20).

Desde una mirada benjaminiana podríamos pensar que estos actores sienten la necesidad de responder de alguna manera a la fuerza del pasado, que reclama derecho sobre el presente.⁷ Y seleccionan para ello las formas que consideran apropiadas para narrar sus versiones, tomando posición en ese acto de rememoración. Independientemente de si la tarea es llevada a cabo por adultos o jóvenes, se apunta a recobrar un pasado fugitivo a partir de las herramientas disponibles. Y entonces, en esa conexión entre generaciones, más allá de haber vivido o no el período, las disposiciones imaginarias de cada uno se activan.

Ahora bien, ¿cuáles son los ases de sentido que dan forma a las narraciones?

Para responder este interrogante nos centraremos en dos de las operaciones llevadas a cabo, porque creemos que marcan el registro más frecuente con que se presenta la cuestión: el llamado a los testigos y las imágenes montadas a partir de objetos culturales.

Acerca de los testigos

En *L'ère du témoin* Annette Wieviorka, historizando el tiempo presente como enmarcado en la "era del testigo", señala que el "testimonio de masas" nace al amparo de las trincheras de la Primera Guerra Mundial y alcanza un

punto de inflexión en el juicio de Adolf Eichmann, en el cual se liberan las palabras de las víctimas generando un relato fundacional al mismo tiempo que una demanda universal de testimonio. Esto encuentra en la década del '60 posibilidades de desplegarse y generalizarse, al estar asociado a un "ciclo de la experiencia y de la subjetividad" (Link, 2006). El carácter polémico de la obra de Wieviorka radica en el planteo de interrogantes respecto de la validez del testimonio en el ámbito pedagógico. Es decir, si en un plano jurídico su validez es indiscutible, en tanto sostiene y conduce a una verdad, pretender lo mismo de una pedagogía (en este caso de la catástrofe) significaría cancelar la dimensión polémica de la memoria (Ibídem). En nuestro país, hace algunos años, debates similares tuvieron lugar en torno a la publicación del libro *Tiempo pasado*, de Beatriz Sarlo, quien, analizando la transformación del testimonio en paradigma de la Verdad, discute la excesiva confianza otorgada a la primera persona como forma privilegiada de reconstrucción del pasado en ámbitos que exceden a lo jurídico.⁸

Las prácticas de convocar a las Madres de Plaza de Mayo o a otras personalidades como excombatientes de Malvinas en los actos del 24 de marzo, se inscriben en esa lógica testimonial que otorga valor a las voces de quienes fueron afectados en carne propia por los acontecimientos traumáticos.

En estos casos, la operación sobre el pasado que cobra relevancia es aquella que intenta recobrar una experiencia "directa" como motor del recuerdo. Se otorga confianza a la "proximidad" con los hechos y el relato se legitimaría por su condición de cercanía, de vivencia presencial.

En el campo de la educación muchas son las voces que han alertado sobre la necesidad de pensar al testimonio en el cruce con otras fuentes que colaboren en la compleja tarea de aportar claves para comprender un pasado teñido de horror (ver, entre otros, Dussel, 2006; Raggio, 2007). En este sentido, algunas de las decisiones docentes, tomadas al calor de la conmemoración, comparten esas preocupaciones, renunciando a la pretensión de llegar al "en sí de lo sucedido". Y en esos casos, la narración produce una amalgama más

densa, más compleja, abriendo así la posibilidad de interrogar al pasado desde una variedad de claves de interpretación.

Imágenes como vehículos de la memoria

Otra de las formas corrientes que asume la memoria de la dictadura en el marco de los actos es la recurrencia a diferentes objetos de la cultura: libros censurados, juguetes del pasado, materiales audiovisuales, etc.

Si volvemos a leer la escena III, y prestamos atención a la evocación del "olor del papel quemándose", vemos allí un énfasis especial en traer del pasado una sensación experimentada subjetivamente, contenidos de la propia biografía que intentan enlazarse con una memoria colectiva. Olores, sabores, sonidos, dan forma a la memoria involuntaria⁹ de esta docente, memoria de la que se vale, "voluntariamente", sin embargo, para tender puentes entre lo subjetivo y lo social. Dentro de este grupo pueden aparecer reconstrucciones más "literales" o montajes más "metafóricos". En estos últimos casos puede evidenciarse un intento de conectar el pasado con el presente de los jóvenes, convocándolos, de este modo, a intervenir en la disputa y considerando el lugar del otro y su incalculable respuesta en el devenir de la transmisión.

En términos de Benjamin, la experiencia es inseparable del modo en que se la transmite. La narración "se sumerge en la vida del que relata para participarla como experiencia a los que oyen. Por ello lleva inherente la huella del narrador, igual que el plato de barro lleva la huella de la mano del alfarero" (Benjamin, 2002: 113). Dice al respecto Daniel Link, refiriéndose a "Experiencia y pobreza": "No hay verdad en la experiencia, pero no porque se la declare no verdadera (es decir, registro no fiel de una vivencia), sino porque la experiencia se construye en el lugar de indecibilidad de lo verdadero y lo falso. De la experiencia ni siquiera se puede decir que sea, sino que la hay (o no) en determinadas circunstancias. Además, la experiencia no equivale a un tesoro escondido ni es algo a alcanzar (como la libertad después de la lucha) sino que existe (la hay) en el proceso mismo de la producción de sentido (como la libertad en la lucha). No se "tiene" una experiencia, sino que una experiencia se hace".

Los actos escolares como analizadores privilegiados

Las preguntas que guiaron nuestra investigación apuntaron a producir una matriz interpretativa para analizar los actos del 24 de marzo. Sin pretensiones de constituirse en una clave única, destacamos el carácter ambivalente de la conmemoración que nos ocupa. Ahora bien, ¿el carácter ambivalente es consustancial al acto del 24 de marzo o se inscribe en el preciso instante en que este irrumpe como efeméride? Creemos que las confusiones, indecisiones, dudas y temores son propias del orden de lo nuevo. Pero a su vez, esa nueva efeméride a cuyo nacimiento estamos asistiendo gravita en la historia argentina con el peso del pasado reciente traumático, respecto del cual se tejen interpretaciones antagónicas y proliferan los debates.

Como afirmamos, los actos del 24 de marzo instalan tensiones en torno a algunas de las prácticas propias de los actos tradicionales. Es decir, si un rasgo característico de los actos escolares típicos es su ligazón con tradiciones militares y religiosas en el sentido del carácter "sagrado" con el que se justifica el "culto" a la bandera y símbolos patrios, así como el control del cuerpo mediante normas protocolares, en este acto pueden evidenciarse indicios de ciertas disputas respecto de esas matrices simbólicas, ciertas interrupciones de una tradición, con todo lo que ello implica en términos materiales y simbólicos. Esto nos llevó a pensar que, si bien en algunos casos, la forma "acto" (con sus rutinas establecidas) le quita explosividad a un tema polémico, en términos generales el 24 de marzo adquiere en el imaginario escolar la forma de un *contra-acto*, obligando a la redefinición de estrategias y prácticas por parte de los actores institucionales.

En un nivel institucional vemos que cada docente resuelve el modo de tramitar una situación escolar que no sólo lo compromete como profesional de la educación sino además como parte de una historia protagonizada y, por ende, susceptible de ser pasada a través de una trama discursiva que se compone con las hebras de la memoria colectiva pero también con las de la

memoria individual. Esta consideración también está atravesada por la idea de ambivalencia, dado que el pasado horroroso envuelve a todos los actores de la institución. Hasta la propia indiferencia de algunos docentes pone en evidencia una posición frente al terrorismo de Estado.

Benjamin polemiza con las tendencias "progresistas" de su época resaltando la discontinuidad en la historia. En un contexto muy diferente creemos que sus palabras filosas aún hoy hacen tajos en ciertos lugares comunes a partir de los cuales se abordan estas cuestiones.

Los actos escolares son, en este sentido, analizadores privilegiados para seguir indagando qué hace el presente con el pasado, con qué tipo de fuerza se relaciona con él, qué sentidos se construyen en esos relatos de la experiencia, qué es aquello que se va sedimentando en ese lugar de encuentro entre generaciones desde el cual se le abre el camino al futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Amuchástegui, Martha, "El orden escolar y sus rituales", en Gvirtz, S. (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- Benjamin, Walter, "Apuntes sobre el concepto de historia", en *La dialéctica en suspenso*, Arcis-LOM, Santiago de Chile, 2000.
- Benjamin, Walter, "Sobre algunos temas en Baudelaire", en *Ensayos Tomo II*, Madrid, Editora Nacional, 2002.
- Bembo, S.; Fattore, N. y Marini, P., "¿Dar o tomar la palabra? Los usos del testimonio como dispositivo pedagógico", en Serra, Ma. Silvia (coord.), *Educación, memoria y dictadura en la escuela media. La transmisión escolar de la historia reciente en el sur de la provincia de Santa Fe*, Rosario, Laborde editor, 2011.
- Debray, Régis, *Transmitir*, Buenos Aires, Manantial, 1997.
- Dussel, Inés, "A 30 años del golpe: repensar las políticas de la transmisión en la escuela", en Ríos, G. (comp.), *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*, Rosario, Ediciones Amsafe, 2006.
- Link, Daniel, "Qué se yo. Testimonio, experiencia y subjetividad". Versión on-line en: <http://linkillodraftversion.blogspot.com/2006/03/qu-s-yo.html>.
- McLaren, Peter, *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI, 1995.
- Olorón, Cecilia, "Imágenes de unos rituales escolares", en Gvirtz, S. (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- Raggio, Sandra, "Políticas de la memoria: cuando el presente evoca el pasado". Revista Puentes N° 22, Diciembre de 2007.
- Sarlo, Beatriz, *Tiempo pasado. Giro de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- Traverso, Enzo, "Historia y memoria. Notas sobre un debate", en Franco, M., Levin, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

NOTAS

1. FHyA/UNR-CONICET, paulacaldo@uolsinetis.com.ar
2. FHyA/UNR-CONICET, mpaulapierella@yahoo.com.ar
3. FHyA/UNR, elvirascalona@gmail.com
4. Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Orientado (PICTO): "Educación, memoria y dictadura en la Escuela Media. La transmisión escolar de la historia reciente en el sur de la provincia de Santa Fe", dirigido por la Dra. María Silvia Serra. El mismo se propuso recuperar desde una perspectiva regional los efectos provocados por el mandato escolar de conmemorar el Día de la memoria en las escuelas de enseñanza media. Para ello, se construyeron una serie de instrumentos de investigación que aplicamos sistemáticamente durante los años 2008, 2009 y 2010. Ellos fueron: encuestas a alumnos/as, entrevistas a docentes, como así también la observación de actos escolares.
5. Hemos revisado los trabajos de Peter McLaren (1995) sobre rituales escolares, como así también la producción de Martha Amuchástegui (2000) y de Cecilia Olorón (2000).
6. Aclaremos que en el calendario escolar de la provincia de Santa Fe el acto fue Forma III en los años 2008 y 2009 y pasó a ser de Forma II en el 2010.
7. Leemos en la Tesis N° 2:
 "...El pasado lleva consigo un secreto índice, por el cual es remitido a la redención. ¿Acaso no nos roza un hálito del aire que envolvió a los precedentes? ¿Acaso no hay en las voces a las que prestamos oídos un eco de otras, enmudecidas ahora? ¿Acaso las mujeres que cortejamos no tienen hermanas que jamás pudieron conocer? Si es así, entonces existe un secreto acuerdo entre las generaciones pasadas y la nuestra. Entonces hemos sido esperados en la tierra. Entonces nos ha sido dada, tal como a cada generación que nos precedió, una débil fuerza mesiánica, sobre la cual el pasado reclama derecho. No es fácil atender a esta reclamación. El materialista histórico lo sabe". (2000: 48).
8. En el marco de la investigación en la que este trabajo se inscribe, Bembo, Fattore y Marini profundizan este tema. Ver: "¿Dar o tomar la palabra?: los usos del testimonio como dispositivo pedagógico" en Serra, Ma. Silvia (coordinadora), *Educación, memoria y dictadura en la escuela media. La transmisión escolar de la historia reciente en el sur de la provincia de Santa Fe*. Rosario, Laborde editor, 2011. En prensa.
9. En *Sobre algunos temas en Baudelaire*, Benjamin se detiene en la confrontación entre memoria voluntaria y memoria involuntaria, figuras que rescata de la obra de Proust *En busca del tiempo perdido*, para afirmar la intensidad de la primera en la operación de retención del pasado. "...Proust habla de lo pobremente que durante muchos años se ha ofrecido a su memoria la ciudad de Combray, en la que transcurrió sin embargo una parte de su infancia. Antes de que el sabor de la magdalena, sobre el que vuelve a menudo, le transportase una tarde a los viejos tiempos, Proust estuvo limitado a lo que le proporcionaba una memoria que se doblaba a la llamada de la atención. Esta es la 'mémoire volontaire', un recuerdo voluntario; lo que pasa con ella es que las informaciones que imparte sobre el pretérito no retienen nada de éste" (2002: 112).

"INFIERNO GRANDE"

O UN ELOGIO DE LA POLEMICA

EL "24 DE MARZO" EN EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Gabriela Herrera

El siguiente escrito tiene su origen en la descripción y el análisis de una serie de actividades que, en torno al Día de la Memoria, fueron llevadas adelante por el equipo docente¹ del Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) que funciona en un entepiso del Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad Autónoma (vulgarmente conocido como el penal de Devoto).

Algunas de las preguntas que surgieron cuando se inició el trabajo fueron las siguientes: ¿Por qué trabajar para conmemorar el 24 de marzo en la escuela? ¿Qué particularidades se presentan si la institución educativa funciona en una cárcel? ¿Qué implicancias tiene para alumnos y docentes abordar la dictadura? ¿Cuánto del pasado y cuánto del presente está puesto en juego en estos aprendizajes y en estos contextos?

A dichos cuestionamientos (que fueron los que nos acompañaron a lo largo de la experiencia realizada) se fueron sumando registros de clases, palabras nunca neutras, encendidos debates, opiniones ante las cuales no vale la indiferencia, y también nuevos interrogantes a los que intentaremos dar forma alrededor de la lectura de algunos textos de Benjamin, en especial *Sobre el concepto de la historia* (Benjamin, 2007). Dos ideas de este autor son las que fundamentalmente acompañarán la reflexión sobre lo hecho en la escuela: por un lado, la concepción del pasado como algo que debe reactualizarse en el presente. Porque hablar sobre la memoria supone pensar la historia no como algo dado de antemano, fijo, inmóvil, sino como una construcción que, desde el presente, se hace del pasado. Y por otro lado, los peligros en los que puede

