



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

Experiencia vivida y experiencia transmitida en los actos conmemorativos del día de la memoria. Estudios de casos en escuelas medias públicas en la ciudad de Rosario

Paula Caldo¹
Elvira Scalona²
María Paula Pierella³

Resumen:

Este trabajo presenta avances de un proyecto de investigación colectivo titulado “*Educación, memoria y dictadura en la escuela media. La transmisión escolar de la historia reciente en el sur de la provincia de Santa Fe*”, centrado en emprender, desde una óptica cualitativa, en clave pedagógica y desde un enfoque regional, el estudio de las condiciones en las que el mandato de recordar la pasada dictadura se hace posible en escuelas del sur de la provincia de Santa Fe.

En esta oportunidad tomaremos como punto de análisis la dimensión institucional, focalizando en las diversas operaciones efectuadas por los actores institucionales en torno a la nueva efeméride – el 24 de marzo – que a partir de 2006 se incorpora al calendario escolar argentino. Prestaremos especial atención a una serie de actos observados en el marco del trabajo de campo, entendiéndolos como una trama conflictiva en la que tienen lugar los avatares de la transmisión del pasado reciente.

La obra de Benjamin aporta elementos valiosos para analizar las operaciones que el presente realiza sobre el pasado, los modos que asume la historia y en que se trama la memoria, como así también las formas en que se manifiestan la experiencia vivida y la experiencia transmitida en las instituciones consideradas.

¹ FHyA/UNR-CONICET. paulacaldo@uolsinectis.com.ar

² FHyA/UNR. elvirascalona@gmail.com

³ FHyA/UNR-CONICET, mpaulapierella@yahoo.com.ar



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

Experiencia vivida y experiencia transmitida en los actos conmemorativos del día de la memoria. Estudios de casos en escuelas medias públicas en la ciudad de Rosario

Introducción

Esta ponencia se inscribe en el marco del proyecto de investigación “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. A grandes rasgos, el objetivo general del mismo consiste en estudiar *lo que aconteció* en las escuelas medias del sur de la provincia de Santa Fe cuando, a partir del año 2006, se oficializó el “24 de marzo” como “Día de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”. La hipótesis que se juega en la trastienda de la propuesta indica que dicho mandato vino a reavivar heridas abiertas en los protagonistas de las instituciones educativas en general. En esta dirección, los instrumentos de indagación que diseñamos trataron de recuperar las voces de los directivos, de los docentes y de los alumnos con el fin de interpretar tensiones y conflictos como así también las formas del consenso y sus prácticas consecuentes.

En esta comunicación en particular recuperamos el sentido del proyecto para luego focalizar en una de sus aristas. Concretamente, interrogaremos los nudos de tensión, los desafíos y procedimientos que se generan cuando un mandato oficial del Estado, en este caso la instauración de una efeméride, habilita formalmente a los docentes para la transmisión de la memoria traumática, en tanto coincide con lineamientos ministeriales consistentes en la institucionalización de un contenido conceptual-actitudinal que promueve la transmisión de la *experiencia vivida*.

En un nivel institucional vemos que cada docente resuelve cómo tramitar una situación escolar que, no sólo lo compromete como profesional de la educación, sino 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. En este sentido, sin dudas, la teoría de Walter Benjamin aporta herramientas que, salvando las distancias temporo-espaciales, arrojan luz interpretativa sobre nuestra problemática.



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

Nuestra investigación se encuentra espacial y temporalmente situada en una serie de escuelas emplazadas en diferentes ciudades del sur de la provincia de Santa Fe (Rosario, Villa Constitución, Chañar Ladeado, Rufino), durante los años 2008, 2009 y 2010. Sin embargo, en este trabajo nos concentraremos en lo acontecido en la ciudad de Rosario por ser esta uno de los polos urbanos más representativos de la región. De todos modos, esta selección no obstará que acudamos a registros empíricos obtenidos en otras localidades con el propósito de enriquecer la reflexión, especialmente al momento de recuperar las voces de los docentes. Resta aclarar que, para objetivar nuestras hipótesis, diseñamos una serie de instrumentos de análisis entre los que escogimos dos para ser triangulados en el soporte documental de este trabajo. Precisamente, cruzaremos los registros de observaciones de actos del “Día de la Memoria”, confeccionados durante el mes de marzo del año 2009, con las palabras de los docentes recuperadas vía entrevistas semiestructuradas, realizadas entre julio de 2009 y mayo de 2010. Estos dos planos estructuran los apartados que siguen a continuación.

Prácticas, dilemas y rituales para la puesta en acto del pasado reciente

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 día 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 que operan desde el presente. 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. En este sentido, lo que nos interesa remarcar es que es siempre desde el tiempo presente donde se tejen, de modo retrospectivo, las cadenas con las cuales nos anudamos al pasado. Si, siguiendo a Benjamin, habría una determinación de la “presencialidad” del presente por el pasado y en tanto “sólo como imagen que relampaguea en el instante de su cognoscibilidad puede el pretérito ser aferrado”, creemos que es crucial para nuestro tema la interrogación acerca de qué imágenes del pasado se “aferran” o se “hacen saltar” en nuestro presente.



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

De esta suerte, en los albores del siglo XXI una nueva efeméride irrumpió en el calendario escolar: el “Día de la Memoria”.⁴ Memoria, concepto complejo y amplio que los especialistas en el tema no terminan de acordar/acotar⁵ pero que, sin embargo, en el interior del sistema educativo parece tener sus límites semánticos, históricos, éticos y estéticos. Ese límite está impuesto por la fecha elegida: el día en que inició la última dictadura militar en Argentina. Así, inferida a partir de un dato cronológico, la memoria referida invita a recordar los tiempos y avatares del terrorismo de Estado y sus traumas derivados. Ahora bien, esta efeméride imprime en el calendario escolar una dosis de extrañeza, disputa y tensión. Tensión que no deja de hablar de cierta fisura que el pasado reciente, en tanto pendiente, inscribe en el presente de modo polémico. 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. Esto es, aquí ya no están los héroes de la patria ligados, muchas veces, 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: quiénes son los personajes típicos, cuál es la música adecuada, el espacio más auspicio y las palabras correctas para nombrar y recordar el horror. En este sentido, un ejemplo encontrado en las observaciones empíricas resulta gráfico: “*El acto tuvo lugar el lunes 23, en las dos últimas horas de clase del turno mañana – a partir de las 11- . Poco antes de comenzar, al probar el CD con el Himno Nacional en la versión de Charly*

⁴ Para ampliar información sobre efemérides y sistema educativo ver: Zelmanovich, Perla et. al. (1997) *Efemérides, entre el mito y la historia*, Buenos Aires, Paidós; Méndez, Laura (2005) *Las efemérides en el aula. Aportes teóricos y propuestas innovadoras*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas; Carretero, Mario, Kriger, Miriam (2010) “Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares” en Carretero, Mario, Castorina, José *La construcción del conocimiento histórico. enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Paidós; entre otros.

⁵ Al respecto ver: Traverso, Enzo (2007).



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

García, se comprueba que no funciona. Como profesora del departamento, corro a la Regencia de la escuela primaria, para pedir prestado un CD con el Himno. La regente, Prof. de Matemática, de 54 años de edad, me ofrece uno; cuando leo que es una versión interpretada por una banda militar, se lo devuelvo y le pregunto si no tiene otra versión, por ejemplo, la de Jairo. Pone cara de sorpresa. Me pregunta por qué. Le digo: “Es el acto por el 24 de Marzo”. Responde: “¿Y?”. Respondo: “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”.⁶

La construcción del 24 de marzo en términos de efemérides se inscribe, de este modo, dentro de una Política de la memoria en torno a la cual proliferan los debates, en la medida en que vino a instaurar nuevas ofertas de sentido sobre un pasado conflictivo. Esas “políticas de la memoria” entran en tensión con diferentes “memorias de la política”⁷ presentes en las instituciones educativas, en los sujetos que deben hacer frente al mandato, en las familias de los adolescentes hacia quienes las políticas están orientadas y en la sociedad en general. A su vez, esas memorias de la política se han ido reconfigurando en los distintos presentes que se sucedieron desde la recuperación de la democracia.

⁶ Registro de la observación del Acto del 24 de marzo realizado en la Escuela Normal 1 de la ciudad de Rosario. fecha: 23 de marzo de 2009.

⁷ Tomamos aquí las nociones “políticas de la memoria” y “memorias de la política” de Nora Rabotnikof: “Por memorias de la política nos referimos a las formas y las narraciones a través de las cuales los que fueron contemporáneos de un período construyen el recuerdo de ese pasado político, narran sus experiencias y articulan, de manera polémica, pasado, presente y futuro. Y también a las imágenes de la política que aquellos que no fueron contemporáneos construyen de ese pasado a partir de testimonios, recuerdos, documentos. O sea, a las memorias de otras memorias. Por políticas de la memoria, en cambio, aludimos a las formas de gestionar o lidiar con ese pasado, a través de medidas de justicia retroactiva, juicios histórico-políticos, instauración de conmemoraciones, fechas y lugares, apropiaciones simbólicas de distinto tipo. Pero por políticas de la memoria también se hace referencia aquí a las “grandes ofertas de sentido temporal”, o a las narrativas más generales que proponen marcos institucionales (y están implícitas en ellos), construyen temporalidades diferentes y de ese modo contribuyen a marcar continuidades y rupturas. Esas políticas de la memoria no son sólo las políticas oficiales, aunque éstas tengan mayor capacidad de brindar marcos colectivos para la sociedad en su conjunto, sino también aquellas que los diferentes actores despliegan en el espacio público” (2007: 260-261).



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

Estas consideraciones tienen varias implicancias para las estrategias de análisis que llevamos adelante, las cuales intentan abordar procesos ligados a las memorias en escenarios políticos de lucha sobre las memorias y los sentidos del pasado y en los cuales la continuidad en las imágenes y sentidos del pasado, o la elaboración de nuevas interpretaciones y su aceptación o rechazo sociales son procesos significativos, que producen efectos materiales, simbólicos y políticos, e influyen en las luchas por el poder (Jelin, 2007).

En este marco de prácticas confusas y dudosas, de ambivalencias, tensiones y preguntas que insinúan tímidas respuestas, como investigadoras, nos sentimos contemporáneas al surgimiento de una nueva efeméride. Entonces, nos disponemos a interrogar e interpretar las condiciones de posibilidad concretas que cada establecimiento educativo diseña para dicha implementación. Precisamente nos preocupa **¿cómo tramitan las escuelas públicas rosarinas la fuerza de esta novedad?** Para responder a este interrogante escogimos un atajo metodológico: la observación no participante de los respectivos actos. 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 solicitar permiso para observar los actos. Nos concentramos en seis establecimientos educativos unificados por un denominador común: todos son de gestión pública. Por fuera de este dato, reinaban, más que similitudes, diferencias. Estas son:

- Tres escuelas periféricas que atienden a una población cadenciada.
- Una escuela histórica de gestión universitaria cuya matrícula se compone de alumnos de clase media-alta con padres, en su mayoría, profesionales liberales.
- Una escuela histórica transferida de la gestión nacional a la provincial que también recibe alumnos de clases medias/altas.
- Una escuela céntrica provincial que atienden a una población escolar bajo el régimen nacional de becas.

Cabe señalar que algunos de estos establecimientos educativos cuentan con edificios propios desde principios de siglo XX, marcando un claro contraste con aquellas que, habiendo sido fundadas en los años setenta, aún no poseen casa propia y, por ende, deambulan de edificio en edificio, arrendado. Este rasgo hace que las marcas de la



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

memoria institucional se diluyen con las constantes mudanzas. No resultando así en aquellas escuelas donde nuestros jóvenes toman sus clases en las mismas aulas que los propios de los años sesenta y setenta.

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 seleccionada como referente.

Yendo a nuestro objeto, en las seis escuelas visitadas el día 23 de marzo de 2009, tal como había sido pautado, se realizó el acto conmemorativo del “Día de la memoria”. El registro de observaciones abre ante nosotros una panorámica que muestra similitudes tensionadas por algunas diferencias. Veamos el detalle:

Notas similares:

- El acto se realizó el día previo al 24 de marzo
- Fue durante el horario escolar, ocupando una temporalidad de no más de 50 minutos
- Se reconoció el carácter *particular* del acto. Se trata de un acto informal donde, desde la dirección, se duda acerca de cómo inscribir los símbolos patrios, las marchas convencionales, el contenidos de las glosas.
- Participaron los alumnos del turno correspondiente con excepción de aquellas escuelas que tienen un solo turno y, por lo tanto, asistió la totalidad de la matrícula escolar presente en la fecha
- Los símbolos patrios estuvieron presentes: la bandera de ceremonias y el himno
- Se leyeron glosas y discursos
- Los elementos de la cultura fueron el soporte de las presentaciones: poesías, fragmentos de películas, imágenes estáticas, libros, juguetes, música, etcétera
- Se observa una escasa presencia del personal docente con excepción de aquellos que asumieron las conducción o planificación del evento
- Los docentes a cargo del acto provienen del área de Ciencias Sociales (Historia, Formación Ética y Ciudadana, Derecho), de Literatura, de Filosofía o de Educación Artística (Música, Teatro, etc.). No hallamos en la tarea personal de los Departamentos de Ciencias Naturales, Economía o Matemáticas entre otros espacios curriculares.



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

- En general, los discursos pronunciados no recuperan una clave regional-local para el análisis. En el caso de mencionarse algún ejemplo “rosarino” se lo hace en el marco del relato convencional sobre la historia de la última dictadura militar en Argentina.
- En todos gravitó la fuerza de una enseñanza para aplicar en el presente y en el futuro: la valoración de la democracia, el juicio a los culpables, el repudio a ese tiempo traumático.

Notas que marcan diferencias:

- La presencia-ausencia de los directivos.
- La participación de los alumnos: desde simples espectadores, a ser convocados por los docentes para coordinar y leer discursos hasta para realizar la planificación y coordinación a partir de la institución Centro de Estudiantes. Algunas escuelas inscriben el trabajo del acto en el marco de proyectos institucionales más amplios vinculados, fundamentalmente, al Departamento de Ciencias Sociales. Ese trabajo se triangula con el accionar de los jóvenes en el Centro de Estudiante. De esta fusión resulta lo acontecido en el acto. Esta actitud contrasta con lo ocurrido en las restantes escuelas donde son los docentes quienes impulsan y concretan la propuesta.
- El lugar de los testigos.⁸ En una sola de las instituciones visitadas participaron tres madres de jóvenes desaparecidos. En las restantes todo el trabajo se resolvió con los actores institucionales
- El contenido de los discursos y glosas varía en las distintas instituciones. Por ejemplo, algunas realizan un repaso de los principales acontecimientos históricos

⁸ 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 calor 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 nacionalitario fundacional al mismo tiempo que una *demande universal de testimonio* (Link, 2006). Testimonio de masas que encuentra, siguiendo a la misma autora, en la década del '60 posibilidades de desplegarse y generalizarse, al estar asociado a un “ciclo de la experiencia y de la subjetividad”. Ahora bien, lo que resulta polémico de su planteo es su interrogación sobre la validez del testimonio, no en sede “judicial” sino “pedagógica”. Es decir que si el proceso judicial conduce a y sostiene una verdad, pretender lo mismo de una pedagogía (en este caso de la catástrofe) significaría cancelar la dimensión polémica de la memoria (Ibídem).



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

del período; otras profundizan en la acción de recordar el pasado en general. Finalmente, algunas escuelas optaron por efectuar actos temáticos donde se privilegia un aspecto del pasado traumático: la desaparición de libros, de personas, la música prohibida, etc.

- En una de las escuelas se trabajó con la noción de recuerdo y se convocó a los alumnos para que acercaran al frente del acto juguetes históricos de los años setenta. Así, reflexionaron en torno a estos objetos. En las notas del registro de campo consta: *“La profesora, mientras contaba y hacía una reseña histórica del 24 de marzo, puso el acento en el gesto de recordar. Rememoró la trayectoria de Chicha, la abuela de Clara Anahí Mariani, y mientras contaba que ella había llevado su lucha a varios lugares del mundo y además se había traído juguetes de todos los lugares que visitó, los alumnos de cuarto año A se fueron acercando al escenario con juguetes. Se hizo alusión a las distintas formas de recordar. Fue un acto muy emotivo”*.⁹ Este tipo de acto pone de manifiesto la creciente importancia que están adquiriendo otras formas de hacer memoria de la dictadura, más en clave “metafórica” que persiguiendo la intención de reproducir literalmente lo que sucedió.
- Por último, creemos que es fundamental, como punto diferenciador, la presencia o no de *emprendedores de memoria*, entendidos como una diversidad de actores, instituciones, organismos que se inscriben en el campo de las luchas por la memoria tratando de definirlo con contenido propio (Jelin 2002). En algunos casos este lugar es ocupado por docentes o directivos, en otros por el centro de estudiantes, esto último es característico del colegio dependiente de la Universidad.¹⁰

Voces de docentes o cuando un mandato estatal habilita a la transmisión de la experiencia

⁹ Registro confeccionado el 23 de marzo de 2009 en la Escuela de Enseñanza Media N° 432.

¹⁰ Para ampliar este punto véase Caldo y Scalona, 2009.



El día del acto se pronuncian discursos, se acude al análisis o exposición de elementos de la cultura (cine, música, literatura, fotografías, etc.), aparece la cita¹¹ con los testigos y, en general, cierta veta emotiva y sensible atraviesa las prácticas conmemorativas.

En términos generales pudimos observar que los entrevistados 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 la participación de los docentes como así también la de los alumnos. Una de nuestras entrevistadas 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”*.¹² Nos interesa la expresión “conflicto visible” puesto que alude a una tensión que anidaría en el fuero interno de cada actor institucional sin alcanzar visibilidad institucional. En este sentido, se compromete el que quiere y el que lo siente, quedando al margen aquellas voces disonantes. Un profesor aseveró al respecto: *“ese es un acto emblemático, y más para los docentes, la mayoría de los docentes, si hay alguno que tiene un pensamiento distinto no lo va a decir”*.¹³ Esta situación vuelve a reiterarse en otros relatos. Es decir, quienes no aceptan, lejos de disentir, optan por el silencio. Justamente, una docente de literatura nos cuenta que, en la escuela donde trabaja, el vicedirector, excombatiente de Malvinas, no acuerda con el acto por ser fiel admirador de la cultura militar, pero que, sin embargo, lo habilita. El único detalle es su ausencia el día del evento.¹⁴

De esta suerte, mientras algunos docentes piden explícitamente elaborar el acto, otros niegan su participación utilizando el silencio y las ausencias, y eso también es dar

¹¹ De las interpretaciones de Francisco Naishtat respecto de la obra benjaminiana se desprende que la “cita” – la palabra “citation” que Benjamin escribe en francés– “tiene el doble carácter de “cita” (en el sentido de un texto) y de “citación” (en el sentido de un testimonio o de un testigo) (...) La cita viene a interrumpir, como el testimonio incómodo que se filtra a pesar de la autoridad, y no a favor de esta última (...) El pasado no viene, como quizás en Arendt a convalidar una continuidad, una tradición, ni a consolidar, como en Ricoeur, una identidad, sino que viene a desarreglarla, a ponerla en cuestión” (Naishtat, 2009: 2).

¹² Entrevista realizada a la Profesora de Lengua y Literatura Stella Stangaferro el 12 de marzo de 2010. El resultado es nuestro.

¹³ Entrevista realizada al Profesor de Música Sergio Foresi, julio de 2009.

¹⁴ Entrevista realizada a la Profesora de Lengua y Literatura Mariela Roldán el día 20 de marzo de 2010.



testimonio. Empero, también algunos docentes prefieren hablar. Por caso, cuando pedimos a una de nuestras entrevistadas que nos relate alguna anécdota compleja vivida en sala de profesores, ella recuerda un comentario: “una profesora me dice “este acto de m..., otra vez lo van a hacer si no lo hace ninguna escuela”.¹⁵ Ante lo dicho, la profesora de lengua tiene que apelar a las jerarquías y entonces explica que para el caso de aquellos docentes que no acuerdan con la conmemoración deben entender que, así como se cumple con tantas disposiciones ministeriales, esta debe ser leída en la misma clave. Es decir, no es un capricho o una decisión personal sino un mandato ministerial. En este punto, 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 estos tienen digamos otra mirada”.¹⁶ 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 la experiencia vivida?

Sin dudas, 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.

Ahora bien ¿Quiénes son los que se involucran en la transmisión de la experiencia? Advertimos que la palabra “compromiso” resuena para caracterizar a estos sujetos. 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 este punto,

¹⁵ Entrevista realizada a la Profesora de Lengua y Literatura Mariela Roldán el día 20 de marzo de 2010.

¹⁶ Entrevista realizada a la Profesora de Historia Graciela Vallé el 29 de agosto de 2009.



revisaremos ambas cuestiones. Aludiremos al vínculo de los docentes con el pasado que se conmemora y cómo ese compromiso los posiciona en el presente.

Para estudiar la primera cuestión es preciso ahondar en la historia de la formación y en la historia de vida de los docentes. En su mayoría, ellos 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 desaparecidos
- Quienes tienen 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 palabras para describir a la profesora más comprometida con la fecha en la escuela que dirige: “*Las dos cosas, es de mi generación (vivió su juventud en los setenta) y se formó en Humanidades, ya está, todo dicho*”.¹⁷
- Quienes sin haber sido testigos directos, tienen militancia gremial, política o en organismos de derechos humanos.

Pareciera ser que la historia individual se cuele en las decisiones tomadas al momento de transmitir el pasado. Por caso un docente nos dice: “*La que se hace cargo, generalmente, este año fue Estela, se hizo cargo ella sola, es amiga mía y no sé que materia da, tiene una hermana desaparecida, generalmente se encarga de ese acto, o está colaborando, ayudando, siempre está cercana, el 24 le gusta mucho esa fecha, trata de que se recuerde*”.¹⁸ ¿Es sólo una cuestión de gusto?... Después de haber observado el acto que Estela organizó, tuvimos la posibilidad de conversar con ella. En esa ocasión la mujer se asumió heredera de una misión: *la de hacer justicia en nombre*

¹⁷ Entrevista realizada a la Profesora de Lengua y Literatura Stella Stangaferro el 12 de marzo de 2010.

¹⁸ Entrevista realizada al Profesor de Música Sergio Foresi, julio de 2009.



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

del pasado, un pasado que la obligó a exiliarse, a trastocar su mundo cotidiano, a perder sus raíces. Así, quienes se encargan de transmitir construyen desde su presente los ases de sentido con que construirán su discurso. Entonces, si la docente citada persigue el objeto de hacer justicia en nombre de un pasado que la golpeó, otros profesores elaboran su discurso con la carga semántica puesta en los valores democráticos.

Por otra parte, pese a que estos docentes planifican y ponen voz y cuerpo en la realización de los actos, en su mayoría, dudan acerca de la validez de la efeméride entendida como feriado nacional. En este punto son ilustrativas las reflexiones con que un profesor de teatro inicia su entrevista: “(El acto del 24) *Tiene una doble entrada para mí. Pasa a ser un asueto más, una fecha donde no se trabaja y por otro lado un reconocimiento al Día de la Memoria. Sucede que en nuestra historia escolar el 24 de marzo siempre fue un espacio luchado por los estudiantes con alguna actividad. Al pasar a ser un acto de forma, obligatoriamente quedó en medio de las efemérides patrióticas, del fallecimiento del prócer, etcétera. No obstante depende de cada institución. Aquí los estudiantes todavía lo valorizan el día previo. Al pasar a ser un acto de forma, feriado, asueto, es una cuestión contradictoria*”.¹⁹

Nos interesa la idea de *ambivalencia* que el docente incorpora como característica de este acto. Es decir, para los jóvenes organizadores, en tanto la conmemoración se inscribía como consigna de lucha del Centro de Estudiantes revelaba una valoración y un compromiso que fue resignificado al inscribirse como actividad institucional.

Asimismo, el carácter ambivalente también se revela cuando la fecha irrumpe por un lado, como un día de duelo, pero, por otro, como un feriado más. Cada escuela hará gravitar este o aquel de los lados según la historia institucional que la distinga, entrelazada esta con los itinerarios biográficos de los docentes. Sin dudas, el profesor de teatro se desempeña como docente en una de las escuelas históricas de la ciudad que cuenta con mayor número de jóvenes desaparecidos durante la dictadura. Hay una carga institucional que habilita a la transmisión. Es digno de mención el lugar que los jóvenes ocupan en el diseño y puesta en práctica del acto. Es el Centro de Estudiantes quien operacionaliza las actividades. Aquí, parecen ser los jóvenes, en un ejercicio de

¹⁹ Entrevista realizada al Profesor de Teatro Alejandro Pérez Leiva el 12 de marzo de 2010.



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

empatía, quienes transmiten un pasado que no vivieron en lo personal pero que se cuela en ellos por medio de la memoria colectiva de la institución. La presencia de los jóvenes en la organización de algunos actos nos permite pensar en los lugares de los que parte el ejercicio de la memoria. Experiencia vivida en el caso de algunos profesores y transmitida en el caso de los profesores más jóvenes y de los alumnos, inciden en el plano de los discursos y representaciones efectuados. Los estudiantes del presente forman parte de una generación que nació en democracia y quiere saber acerca de un pasado acerca del cual perciben muchas sombras. El concepto de *posmemoria*, aportado por los teóricos anglosajones Marianne Hirsch y James Young tiene la potencialidad de dar cuenta de esta singular experiencia que atraviesan las generaciones herederas del trauma. “Utilizado por estos autores para tematizar los relatos sobre el Holocausto producidos por hijos y nietos de los sobrevivientes, resulta igualmente pregnante para interrogar las narraciones que producen los jóvenes actuales sobre el pasado dictatorial en la Argentina (...)La posmemoria es una memoria de segunda generación, que nombra los intentos de recobrar un pasado no vivido, de reconstruir un mundo perdido y simultáneamente hacer el duelo por él. Desprovista de la experiencia directa como motor del recuerdo, la posmemoria debe servirse de la imaginación y la creación para salvar esa carencia. Sin embargo, sería un error pensar en la posmemoria como una actividad radicalmente distinta de la memoria. En todo caso, como escribe Hirsch, “la posmemoria debería repercutir sobre la memoria revelándola como igualmente construida, igualmente mediada por procesos de narración e imaginación. La posmemoria no es ausente ni vacua: está tan llena y tan vacía como la propia memoria” (Molina y Vedia, 2007: 11).

La diferencia, entonces, no residiría en un acceso más o menos directo al pasado, sino en el carácter de las mediaciones. Así, tanto la memoria como la posmemoria apuntan a recobrar la trama de un pasado fugitivo, y ambas activan, en esa tarea, disposiciones imaginarias. La memoria del sobreviviente explora, sin embargo, un territorio que ha transitado y que ha dejado marcas, acaso inconscientes en su cuerpo (Ibídem).

Esta diferencia constitutiva entre memoria y posmemoria encuentra un terreno de negociación y traspasos en la transmisión cultural, como espacio de conexión polémica



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

entre generaciones (Ibídem). Quizás en ese traspaso generacional se pueda poner a funcionar una experiencia transmitida, más allá de la experiencia vivida.

Para Benjamin la cultura moderna, fundamentalmente a partir de la Primera Guerra Mundial eclipsó la *experiencia como transmisión* en beneficio de la *experiencia vivida* (Traverso, 2007 en Caldo y Sacalona, 2009). Sin embargo, en estos últimos años, en el campo pedagógico y cultural, ha tenido lugar una fuerte reivindicación del concepto de “transmisión”. La figura del “narrador” benjaminiano es así convocada, en algunas ocasiones de modo despolitizado y aggiornato, para “ilustrar” la muerte de la transmisión en aras del impulso asumido por las pretensiones inventivas. La muerte del narrador, en conjunción con la desaparición de la experiencia, representaban enunciados que contaban entre sus fines el de constatar una desaparición que ejercía sus efectos en las sociedades contemporánea²⁰. En este fenómeno confluyen, entre otras cuestiones, una crítica a las corrientes constructivistas en auge en los '80 y la consideración de las consecuencias, en el plano de la filiación intergeneracional, de la desaparición de gran parte de la generación que debía llevar adelante la discusión de lo sucedido en los años '70.

Retornando al carácter ambivalente del 24 de marzo, este vuelve a ser reafirmado por un profesor de psicología quien nos dice: *“el acto fue asimilado como uno más, bueno, es una situación en la que yo no estoy de acuerdo, porque fue un poco confuso, es un poco confuso, acerca de lo que es un feriado, aquí el feriado es un festejo, no tengo que ir a la escuela, entonces el acto se transforma en eso, no voy a la escuela y el alumno se confunde... La independencia del país o se festeja qué..., por un lado eso, como contradicción, ¿no? Tal vez, hubiera sido el advenimiento de la democracia, el momento de instaurar una efemérides como el momento se seguir con un festejo, por otra lado, entiendo que es hacer una marca en el tiempo, porque estas generaciones no vivieron la dictadura y no saben lo que es, ni saben lo que pasó y ha marcado mucha*

²⁰ Estas cuestiones se discuten en Pierella, María Paula, “La construcción supone la destrucción. Reflexiones en torno al principio constructivo del materialismo benjaminiano”. Ponencia a ser presentada en las presentes Jornadas en la Mesa N° 2: “¿Qué significa leer? Benjamin y la problematización del criticismo”. Coordinadoras: Gisela Catanzaro y Jung Ha Kang.



gente, más a los docentes, que tienen cierto resquemor, cierto miedo, inseguridad... ¿Qué pasa entonces? llega el acto, la bandera, el himno, rapidito, cómo si fuera el día de San Martín, Belgrano, un acto más... Cuando es un día de duelo, eso es complicado, complicado para el alumno, me parece a mí, pero la estrategia política de ponerlo con un momento de parate, es importante que esté, si no se pierde en el tiempo y volvemos a los mismos errores, a los mismos pensamientos sobre lo que es la ultra derecha”.²¹

En su relato el docente pone sobre el tapete dos cuestiones. Por un lado, el carácter “confuso” del evento. Por otro, el temor de los docentes. En cuento al primer punto, vuelve a instalar la tensión entre lo que significa en el imaginario escolar “un feriado”, descanso, diversión, celebración, y la carga semántica que contiene el 24 de marzo, duelo, respeto, memoria del terror. Es una fecha difícil de enunciar por su contenido pero también por las vetas biográficas que toca y remueve en el interior de la comunidad educativa. Este docente en particular no vacila en emplear el término “miedo”. Una herencia del pasado con la que carga gran parte del personal docente. Entonces se pregunta: qué hacer: sistematizar y que todo pase rápido. Sus palabras sobre los hechos no contradicen el registro obtenido durante la observación del acto. Cuatro alumnos se reparten la tarea de lectura entre glosas y en menos de treinta minutos se resuelve la situación.

Consideraciones finales

Nos quedamos con la idea de ambivalencia y nos preguntamos ¿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. Como dijimos, estamos asistiendo al nacimiento de una nueva efeméride que gravita en la historia argentina con el peso del pasado reciente traumático.

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: 25 de mayo, 9 de julio, 17 de agosto, etc. es

²¹ Entrevista realizada al Profesor de Psicología Carlos Ruggeroni en el mes de marzo de 2010.



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

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.

De cualquier manera, en varias de las instituciones fue posible observar que la “forma” es similar a la de los demás actos, evidenciándose una especie de mecanización en la puesta en escena, debido al carácter de rutina asumido por los actos escolares en las últimas décadas (Amuchástegui, 2000), independientemente de que en el plano del “contenido” se utilicen versiones críticas de la dictadura, como la lectura de la Carta Abierta a la junta, de Walsh, o textos de Galeano. Podríamos arriesgar que en estos casos la forma “acto” condiciona la transmisión quitándole “explosividad” a un contenido polémico.

Hay casos paradigmáticos en los que actores de la institución se instalan, en términos de Jelin como “*emprendedores de memoria*” y en los que se evidencia una pasión puesta en la transmisión y en la necesidad de recordar.

Estamos así, ante un presente abierto en el que tensiones, antagonismos, posibilidades y expectativas confluyen y en el cual tienen lugar conflictivas tramitaciones entre experiencia vivida y experiencia transmitida.

En relación con estas cuestiones una vez más pensamos en las sutiles diferenciaciones a partir de las cuales Benjamin piensa el tiempo y la historia. 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”.

Siguiendo la interesante lectura realizada por Pablo Oyarzún Robles sobre este pasaje, creemos que es fundamental preguntarse por el *modo* de la fuerza. ¿Cómo trae el presente al pasado, cómo se relaciona con él? ¿Con fuerza “fuerte” o con fuerza “débil”? se relaciona con el pasado ¿Cómo pensar una fuerza, que sin dejar de ser fuerza, sea débil?

Se pregunta el autor: “¿Cómo opera una fuerza fuerte con respecto al pasado? Lo trae al presente. Este traer puede revestir formas muy diversas, de las cuales la tradición es la más general. En este tipo de relación late la voluntad de no admitir la simple preterición de lo sido, pero también una selectividad que acoge de lo pretérito precisamente aquello en que la fuerza del presente puede y quiere reconocerse. La “fuerza fuerte” proyecta el presente al pasado como un haz de luz que sólo destaca los perfiles que corresponden a los rasgos de dicho presente. En la medida en que trae a presencia el pasado de este modo, una “fuerza fuerte” es una fuerza presente, y es el presente de la fuerza. Pero el presente de la fuerza es, como operación de esta última, dominación (...) En cambio, la “fuerza débil”, es aquella que acepta el pasado *en cuanto* pasado. Su simultánea debilidad y fuerza estriba en esta aceptación: *acoge* lo pasado del pasado, lo *recibe* (y conforme a esta receptividad es “débil”) y, a la vez *resiste* su inversión (su capitalización) en presente (y en esa medida es “fuerza”). Resistir esa inversión es resistir a la “fuerza fuerte”, aquella que precisamente domina (en) el presente” (Oyarzún Robles, 2000: 31-32).

El texto de Benjamin polemiza con las tendencias “progresistas” de su época resaltando la discontinuidad en la historia En un contexto muy diferente creemos que sus palabras siguen siendo filosas como para poder hacer 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 lo que se va



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

sedimentando en ese lugar de encuentro entre generaciones desde el cual se le abre el camino al futuro.

Bibliografía consultada

Amuchástegui, Martha, “El orden escolar y sus rituales” en Gvirtz, Silvina (comp.) Textos para repensar el día a día escolar. Santillana, Bs. As., 2000, pp 59-77.

Benjamin, Walter, “Apuntes sobre el concepto de historia” (1940). En: La dialéctica en suspenso, trad. Pablo Oyarzún Robles, Arcis-LOM, Santiago de Chile, 2000.

Benjamin, Walter, “Sobre algunos temas en Baudelaire” (1939), trad. J. Aguirre, Editora Nacional, Madrid, 2002.

Caldo, Paula y Scalona, Elvira, “La tensión “enseñanza-transmisión” en el tratamiento del tema “última dictadura militar argentina” en las escuelas. Un estudio de casos, Rosario 2009”, VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales, Rosario, 2009.

Jelin, Elizabeth, Los trabajos de la memoria. Siglo XXI, Madrid, 2002.

Jelin, Elizabeth, “La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado”. En: Franco, Mariana y Levin, Florencia (comps.) Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Paidós, Bs. As., 2007, pp. 307-340.

Link, Daniel, “Qué se yo. Testimonio, experiencia y subjetividad”. Versión on line en: <http://linkillodraftversion.blogspot.com/2006/03/qu-s-yo.html>.

Oyarzún Robles, Pablo, “Cuatro señas sobre experiencia, historia y facticidad” en Benjamin, Walter, La dialéctica en suspenso, Santiago de Chile, Arcis-LOM, 2000.

Molina y Vedia, Miguel, “Relatos de la posdictadura en la Argentina: testimonios y transmisión generacional” Tesina de Licenciatura. Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2007.

Naishtat, Francisco, “Walter Benjamin y Carl Schmitt: contrapunto sobre soberanía y teología política. La herejía interpretativa de Benjamin”. Primeras Jornadas Internacionales de Hermenéutica, La Hermenéutica, ¿un paradigma agotado? Texto, lenguaje, mundo. Biblioteca Nacional, Bs. As, 2009.

Traverso, Enzo, “Historia y memoria. Notas sobre un debate”. En: Franco, Mariana y Levin, Florencia (comps.), Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Paidós, Bs. As., 2007, pp.67-96.



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. *Escrituras de la Memoria*.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

Rabotnikof, Nora, “Memoria y política a treinta años del golpe”. En: Lida, Clara; Crespo, Horacio y Yankelevich, Pablo (comps.) Argentina, 1976. Estudios en torno al golpe de Estado. Fondo de Cultura Económica, México, 2007, pp 259-287.