

**Citar como:**

Falchini, Adriana - "La escuela como un actor social en la construcción de la memoria colectiva del pasado reciente", ponencia presentada en el *IV Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas*, Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, 22 al 24 de octubre de 2008. Edición en línea en <http://www.narrativas-memoria.com.ar/>, agosto de 2010.

## La escuela como un actor social en la construcción de la memoria colectiva del pasado reciente

Por Adriana Falchini

La escuela ha ido paulatinamente tomando en consideración la responsabilidad ineludible de intervenir en la producción social de significaciones en torno al pasado reciente. En principio, hemos podido correr el riesgo de la escena *'de eso no se habla'* y estamos transitando el desafío de crear condiciones en las escuelas para elaborar conocimiento y discurso sobre lo sucedido en nuestro país en la década del 70. A los treinta años, por decisión estatal, el 24 de marzo de 1976 pasó a ser una fecha institucionalizada, un tema que hay que recordar. Esta fecha –como todas las fechas *patrias*– se instala en la escuela como un ritual que hay que significar e interpela con mayor fuerza el ¿para qué, cómo y qué recordar?

Estas cuestiones necesitan ser pensadas por todos los actores que participan de la cultura de la escuela pero también ameritan ser articuladas con los debates producidos en otros ámbitos: el movimiento de los derechos humanos, políticos, sociales y disciplinares (la historia, la sociología, la filosofía, las ciencias políticas y jurídicas, la psicología, el análisis del discurso, el arte, entre otras). En cada uno de esos ámbitos se han elaborado ideas y prácticas que los caracterizan, los articulan y los diferencian. La escuela ha tardado más en definir la especificidad del conocimiento y praxis respecto de los temas del pasado reciente en la Argentina. La enseñanza de un contenido no implica trasladar los saberes producidos ni elegir uno en detrimento de otro sino que requiere la producción de una epistemología propia. Esa epistemología supone atender a la jerarquización y articulación de saberes interdisciplinarios en función de la finalidad del *trabajo* en las aulas: construcción y producción del conocimiento.

Los docentes que formamos parte del proyecto de extensión 'Historia y Memoria: Problemas didácticos y disciplinares' hemos participado en estos últimos veinte años de diferentes colectivos en los que se ha estudiado, pensado y diseñado acciones educativas respecto de estos temas. Una revisión y sistematización de esa experiencia se ha puesto en circulación en los seminarios realizados en la ciudad de Santa Fe, Rafaela, Reconquista durante los años 2006, 2007 y 2008.

La intención de este apartado es realizar una recuperación de acuerdos teóricos y metodológicos construidos centrando la mirada en un tema de nuestro interés: *la gestión, producción y circulación de textos/discursos en el marco de proyectos educativos ligados a la memoria e historia del pasado reciente*

### El lenguaje de las aulas

Proponemos retomar preguntas didácticas emergentes de las conversaciones con los educadores y a partir de ellas presentar algunos razonamientos con el fin de ordenarlas productivamente. Las preguntas más frecuentes son ¿qué voz construye el docente en la clase? ¿con qué materiales? ¿qué temas elegir? ¿cómo se enfrentan los temas 'difíciles': la tortura, la lucha armada, las desapariciones, la complicidad civil, entre otros? ¿cómo enfrentar las distintas experiencias en relación al tema?

Estas preguntas orientan hacia distintas problemáticas, la primera es *el problema de la mediación de los adultos en la transmisión -producción -elaboración del conocimiento-* y convoca una cuestión crucial en la enseñanza: el lenguaje de las aulas y los mecanismos de responsabilidad enunciativa que se construyen en ellas.

En principio acordaremos con Bruner que el lenguaje de la educación nunca puede ser neutral al construir un punto de vista para acercarse al mundo al que se refiere y también por sobre cómo se piensa que opera el pensamiento en relación con ese mundo. La tradición en la escuela de palabra 'neutra' que no lo pertenece a nadie y a, su vez, a todos solapa el problema central en la constitución de autorías: la creación de responsabilidades enunciativas.

Cuando hablamos de conceptos sociales no podemos pensar que ellos estén en el mundo, en personas o textos que los posean tal como advierte Bruner "las realidades sociales no son ladrillos que tropecemos al andar o que nos hagan daño si les golpeamos con el pie, sino significados que obtenemos al compartir nuestras cogniciones humanas". Esta concepción de cómo opera el lenguaje en la construcción de significados implica atender a que el significado de algo no está en la suma de proposiciones verdaderas que puedan formarse sobre un acontecimiento sino en la elaboración que cada sujeto realice en ciertas condiciones de pensamiento y lenguaje. En principio, tendríamos que prever que los participantes tengan un papel activo en la elaboración y reelaboración de significados en lugar de ser 'espectadores amaestrados'

que desempeñan sus papeles estereotipados de acuerdo con una regla cuando se les presenta la clave apropiada'.<sup>1</sup> (Bruner,1989: 200)

El concepto de *elaboración de la cultura* difiere de *transmisión* de la cultura fundamentalmente al desarmar la visión tradicional de adultos que saben más sobre un tema y se lo transmiten a personas más jóvenes que están desprovistos epistémica y déonticamente. En el primer caso el conocimiento se presenta como provisional, sujeto a reescrituras y alejado de afirmaciones taxativas; se permite la modalización de la duda y la posibilidad; la responsabilidad enunciativa está distribuida en distintas voces. Por el contrario, en el segundo caso el mundo se presenta como preestablecido, la modalización de la certidumbre construye una palabra que tiene dos extremos: la palabra neutra (repetitiva y resumidora) o la palabra opinativa con modalizaciones apreciativas con pocos datos que sustenten lo dicho. En un caso, se habla provocando otro texto y en el otro se presenta una verdad concluida que poco tiene en cuenta al otro que escucha..

Entendiendo, entonces, a la escuela como un lugar de elaboración de cultura y a la cultura como un texto en permanente construcción será necesario pensar el sentido de la actividad que proponemos en las aulas que se proponen 'conversar' sobre el pasado reciente.

### ¿Por qué y para qué recordar en la escuela?

La memoria en la Argentina está en permanente tensión y discusión. Como se ha hecho referencia en otros apartados de este libro es necesario reconocer que hay varias memorias que dialogan y a veces disputan entre ellas. En contraste con ese contexto existen también voluntades de olvido.

Pareciera en estos últimos años que existen consensos acerca de que la escuela no puede ni debe olvidar. Es interesante pensar las razones de esa decisión y si es posible elaborar algunos consensos acerca de cómo y para qué recordar.

La filosofía contemporánea (Hannah Arendt, Ricoeur, Levinas) ha razonado acerca de cómo la educación se convierte en un acontecimiento ético tras las experiencias dramáticas de los totalitarismos modernos. Totalitarismos que subvierten la manera tradicional de la manera de pensar la educación y la cultura. En ese sentido, proponen repensarlas desde *la memoria herida de la civilidad y de la cultura*.

La formación de la ciudadanía- tema inherente a la educación- no se podrá plantear marginando la atención del pasado reciente – como si fuesen hechos de un pasado clausurado o de un accidente de la historia- ni eludiendo esos dramáticos acontecimientos cuya horrible novedad- dice Harendt<sup>2</sup>- consistió en volver superflua la vida humana. De otro modo, Agamben también lo explicita en referencia a las víctimas del nazismo "habiéndoles hurtado la posibilidad de tener derechos se les privó del derecho a gozar de cualquier clase de derechos reconocidos, y con ello sus vidas acabaron siendo *una nuda vida*, es decir la vida de aquel a quien cualquiera puede matar sin cometer crimen por ello ni ser juzgado como asesino"<sup>3</sup>. En ese sentido, definirá que los totalitarismos modernos tienen su fundamento entre la identidad entre vida y política.

Si pensamos que la escuela es un lugar de construcción de ciudadanía, esto implica pensar cómo *producimos razonamiento y actividad de pensamiento* sobre hechos del pasado que sucedieron no sólo en Europa sino en nuestra escuela, nuestra familia, nuestras calles, nuestros barrios, nuestros amigos, nuestra ciudad. Y en esa voluntad, tal vez sea necesario reconocer, que no es posible pensar la educación y la cultura al margen del espíritu trágico de nuestra época.

Atender a una perspectiva ética y filosófica puede ser el principio de convocar el pasado desde una necesidad del presente: aprender de nuevo a pensar la ciudadanía y la educación 'con el hilo de la tradición rota y con la conciencia formadora de una historia discontinua'<sup>4</sup> (Bárcena-Melich. 2000). Desde la perspectiva de la educación como acontecimiento ético estos autores revisan las concepciones tradicionales de ciudadanía (legal, política, social) como derechos otorgados a los ciudadanos y propone considerar otra dimensión: la ciudadanía simbólica. La ciudadanía no será algo dado sino una actividad que compromete la propia identidad personal, como habitante de una ciudad y que depende de una manera pública de ver y estar en el mundo. Un ciudadano es, entonces, quien construye la ciudad con su acción y con su palabra.

Par poder pensarnos en esa ciudad, será necesario, articular memorias, confrontar otras y proponer marcos para construir memoria en las instituciones escolares. Hoy reconocemos memorias en plural: memorias estatales, de las víctimas, de los museos, de los memoriales, de las organizaciones de derechos humanos, de los centros académicos, de los medios masivos de comunicación. A su vez cada una de ellas se ha transformado y recreado en estas tres décadas. La escuela no tiene que elegir una de ellas ni hacer una síntesis- que aún no se ha realizado en la memoria colectiva- sino asumirse como un actor social privilegiado en la construcción de ciudadanía

---

<sup>1</sup> Bruner, Jerome.(1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza .1989

<sup>2</sup> Arendt,H. *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid, Taurus, 1998

<sup>3</sup> Agamben,G. *El poder soberano y la nuda vida*. Valencia .Pretextos. 1998

<sup>4</sup> Bárcena,F-Melich,J.C *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona. Paidós.2000

## La escuela como un lugar de memoria

Cuando hablamos de la escuela como un lugar, resulta inevitable aludir a las identidades y tradiciones fundacionales que con mayor o menor fuerza perviven en ella. No se trata de pensar idealmente en 'dar un tema nuevo' en 'clases innovadoras' ni en la tarea aislada de un maestro o profesor sino construir acuerdos esenciales que sustenten las decisiones didácticas que sumarán múltiples variantes según el espacio curricular, los estilos profesionales, los proyectos institucionales y aúlicos, los contextos grupales y sociales, las relaciones interinstitucionales, entre tantas variables.

Hasta aquí hemos presentado cuestiones básicas que debieran ser consideradas en una propuesta educativa en relación con la historia y la memoria del pasado reciente: la escuela como un lugar de elaboración de cultura, la cultura como un texto en permanente construcción, la dimensión ético-filosófica que implica la acción didáctica, la escuela como construcción de ciudadanía y la memoria como actividad necesaria en esa construcción

Estos tópicos ponen en tensión una tendencia constitutiva de la educación más formalizada: dificultades en relacionar la escuela y las realidades históricas pasadas o presentes. La rutinización y naturalización de las clases solapa una cuestión básica en cualquier actividad humana: los acuerdos colectivos sobre la finalidad que deben ser explicitados y renovados en forma permanente por los participantes de un grupo. Finalidad que motiva y justifica las acciones que se realizan para cumplir esa finalidad. El acuerdo más tangible en la actividad de la clase, es pregunta- respuesta, hacer y entregar un trabajo, exponer lo leído o investigado, resumir lo dicho por otro. Si preguntamos a un grupo de estudiantes ¿qué está haciendo? Es frecuente encontrar respuestas del tipo de 'haciendo el trabajo de historia' 'dando el tema de la dictadura' 'haciendo una monografía sobre la dictadura militar'. Estas respuestas aluden a las acciones que se realizan pero, es probable, que hayan perdido el sentido de la actividad: comprender hechos históricos, conceptualizar sobre procesos sociales, investigar qué es una dictadura. Esos mismos estudiantes llegan a las bibliotecas con preguntas genéricas que del mismo modo son respondidas por los bibliotecarios, por ej *necesito para hacer una monografía libros sobre la censura*.

En este contexto es pertinente referirse, entonces, a los riesgos de la transmisión del pasado reciente en las aulas, desde la perspectiva inicialmente presentada: el lenguaje de las aulas. Plantearemos algunas recurrencias relevadas con maestros y profesores a partir de la observación de planificaciones, manuales, carpetas escolares que nos ha permitido tipificar algunas clases:

a- transmisión de visiones cristalizadas centradas en lo que se *debe enseñar* que congelan significados, eluden el análisis y con él la apropiación de la historia. Esta transmisión se organiza en un tipo de actividad de lenguaje: respuestas de los estudiantes a preguntas del tipo -¿Qué es? ¿Cuándo y cómo? ¿por qué? ¿cómo actuaron? ¿por qué crees? o a consignas tales como identifique, lea comprensivamente, realice un esquema conceptual, buscar en el diccionario, explique-a partir de la lectura del texto qué papel juega el movimiento de los derechos humanos en la Argentina. La escritura en este tipo de actividades es instrumental, los escritos de otros o propios son vistos como concluidos. La clase se piensa en términos de actividades que no se recuperan en un texto propio, nuevo. La actividad de leer supone localizar datos, resumir información, cambiar de forma lo dicho por otro. Los textos son punto de llegada y quedan interpretativamente clausurados.

b-La banalización de contenidos complejos. La clase se organiza de la clase en relación a *contenidos o temas a desarrollar*. El lenguaje que se produce es de gran saturación informativa, yuxtaposición de ideas, relaciones débiles entre la información que no se jerarquiza en torno a un concepto englobante o a un tema central. El tratamiento de los temas responde a una visión extremadamente, abarcadora, amplia y general. Por ejemplo una secuencia didáctica en torno a los siguientes temas Periodización del devenir histórico argentino 1976-1983, características político, económico, sociales y culturales de la etapa, Doctrina de la Seguridad Nacional, Terrorismo de estado y terrorismo de mercado, disciplinamiento de la sociedad argentina, La resistencia del terror: el movimiento de los derechos humanos. En estos casos, los textos escritos o leídos también se representan como concluidos, como 'verdades históricas'. En síntesis, relatos tan totalizadores como fragmentados.

c- Tratamiento superficial de materiales auténticos: Se seleccionan fuentes o materiales tales como charlas, películas, material periodístico, canciones, testimonios pero los mismos no son puestos en tensión con conceptos o marcos interpretativos construidos previa o posteriormente. La perspectiva de observación y de lectura de cualquier texto construye el significado del texto. Los materiales no 'hablan' por sí mismos. Pensemos la productividad de este tipo de preguntas, después de la proyección de la película 'La Noche de los Lápices'

*¿Qué opinas sobre lo sucedido a los jóvenes detenidos y desaparecidos en lo que se conoce como Noche de los Lápices? ¿Qué preguntas les harías a esos jóvenes que tenían la misma edad? ¿Por qué crees que hicieron lo que hicieron?*

Construir opinión sobre hechos de la historia y la política argentina sin información ni marcos interpretativos disciplinares para hacerlo se convierte en una operación de pensamiento 'ingenuo'-en términos de Perkins- que solapa, además, fases previas tales como la comprensión y la interpretación. Los materiales sensibles y fuentes históricas no son textos cerrados sino por el contrario, son valiosas puertas de entrada que establecen relaciones con otros materiales y voces. La selección de materiales es un tema

importante pero ellos no garantizan en sí mismos la actividad de descubrimiento o comprensión. No se trata de que el alumno el alumno descubra algo que desconocía previamente, ya que eso sucede por definición en todo aprendizaje, sino que pueda encontrar, por su propia acción mental una nueva organización o estructura en los materiales de aprendizaje que no se hallaba explícita en sí mismos. Y eso dependerá de la organización de la actividad que el educador prevea en relación con esos materiales. Si los estudiantes no se implican en una actividad intelectual –procesos psicológicos de distinto orden – ni entran ese material en un contexto, la interacción con un video, un testimonio, una carta, un periódico puede convertirse en una actividad rutinaria y repetitiva como la más tradicional de las clases.

d- Rutinización, simplificación y subestimación del trabajo de escritura en investigación que supone géneros específicos para cada actividad, por ejemplo informes de observación, de lectura, de investigación; ensayos académicos, literarios, filosóficos; exposiciones orales o escritas, exposiciones argumentativas, formulación de problemas, de hipótesis; elaboración de conclusiones; escrituras del estado de la cuestión de un tema.

La identificación de este problema deriva en otro: la indefinición de géneros que organizan la escritura de los textos. A modo de ejemplos, observemos algunos enunciados de consignas.

*Con la ayuda de tus profesores de Historia, de Lengua y Literatura e Informática deberás producir un “ensayo” sobre los derechos humanos en la historia reciente de la Argentina que será presentado y debatido en un “café literario”. Para ello, ten en cuenta las siguientes indicaciones*

*a- siguiendo las orientaciones que te brinde tu profesor de Historia investiga acerca del Proceso de Reorganización Nacional que comenzó el 24 de marzo de 1976. Recorre diferentes bibliotecas, consulta los sitios web sugeridos en clase y recuerda evitar la Enciclopedia Encarta*

*b- Sigue las instrucciones de tu profesor de Informática para agilizar tu búsqueda en Internet*

*c- Consulta con tu profesora de lengua y literatura como se elabora un ensayo y comienza a producirlo*

*d- Finalmente, elabora un folleto Publisher que sintetice tu producción y que a la vez, sirva de presentación para el “café literario”. Trata de ser creativo, para llegar de manera eficaz captando la atención del público presente.*

El alumno que se enfrenta a estas ‘instrucciones’ se encuentra que tiene que ‘resolver’ un problema:

Lograr seguir esos pasos que suponen nada más ni nada menos que seguir orientaciones e instrucciones en ningún momento se piensa desde ‘operacionalización’ de conceptos y de prácticas específicas como interpretación de hechos históricos; identificación de fuentes; selección y jerarquización de la información; producción de ensayos o folletos. El sentido de la actividad está centrada en el ‘hacer’ y ‘mostrar’ lo hecho sin alusiones a procesos de conocer, comprender y exponer. Por lo tanto, la escritura aparece como un hecho instrumental y qué se resolverá si se siguen los pasos.

El profesor de historia se encontrará frente a un problema disciplinar en la propia consigna, dado que la denominación *Proceso de Reorganización Nacional* fue creada por los militares para justificar su accionar y que, justamente, cómo nombramos ese período es un tema central en función del abordaje que se propone. La responsabilidad enunciativa está en problemas desde el inicio. No será difícil colaborar para el profesor de informática siempre y cuando sea un hábito en sus clases trabajar con identificación de fuentes académicas y si los alumnos cuentan con un problema/ una hipótesis/ una guía. El profesor de letras se encontrará, a su vez, con un dilema ¿qué tipo de ensayo es el que se expone en un café literario y que luego pueda transformarse en un folleto? ¿qué significa ‘que sea eficaz’ tratándose de la última dictadura militar en la Argentina?

La representación que subyace es un modelo de enseñanza basado en la idea de que se aprende recibiendo información, leyendo, escuchando o escribiendo: las actividades prácticas no tienen como función producir aprendizaje sino comprobar que se ha leído. El género elegido se presenta como una forma ‘entretenida’ de mostrar lo que se ha investigado. Investigación, en estos casos, es sinónimo de buscar información ‘acerca de’.

- Construcción de Seudoexplicaciones. La tarea de un educador se orienta- en esencia- hacia poder construir explicaciones adecuadas de los fenómenos que decidimos estudiar. Los marcos disciplinares que se convocan en función de los temas elegidos constituyen la ‘vigilancia epistémica’ del tipo de preguntas, razonamientos, fuentes, textos que se movilizan en el aula. Cuando este control se debilita

Aparece lo que Humpel (1979) denomina seudoexplicaciones. Estas se producen cuando las premisas ni reúnen suficientes datos, resultan circulares, son extraídas de ‘teorías’ que no tienen carácter científico o suponen algún tipo de causa indeterminada.

La cuestión de disponer de datos suficientes para poder explicar, comprender e interpretar resulta, entonces, central en función de promover ‘auténticas explicaciones’. Esos datos además deben poder contrastados y relacionados con otros. Los hechos singulares se ponen en relación con ideas más generales y viceversa, los conceptos con datos, hechos, historias que los problematizan.

Pensemos la explicación que supone una actividad de este tipo:

*Te has preguntado qué son los derechos humanos? Para ayudarte a responder esta pregunta, te proponemos resolver las siguientes actividades:*

*- determina el significado de la palabra dignidad*

-analiza y comenta con tus compañeros el significado de frases tales como “recibir un salario digno” “ser digno de un premio o de una distinción”

-explica ahora, que crees qué significa “dignidad humana”.

-lee las síntesis de los pensadores griegos que aparecen a la izquierda. Determina qué elementos contribuyen a pensar la dignidad humana

-relee la definición de Derechos Humanos ¿Qué relación puedes establecer entre Dignidad humana y derechos humanos?

Estas cinco acciones no están promoviendo una conceptualización ni una reescritura sino respuestas fragmentadas que no podrán ser sino incompletas y simplificadoras porque proponen operaciones complejas como determinar, analizar, establecer relaciones sin datos suficientes ni orientaciones específicas. En los tipos de clases hasta aquí presentadas el lenguaje que predomina es instruccional, regulativo e instrumental. Estas funciones son inherentes a la clase pero sólo suponen un paso para que los estudiantes puedan desarrollar otros lenguajes relacionados con el trabajo del aula: comprender, investigar, estudiar y producir conocimiento. Estas fases no han sido consideradas.

La noción de lenguaje que sustente nuestras aulas tendrá estricta vinculación con el mundo que representaremos en ella. Si la actividad del alumno es responder a instrucciones, producir textos cerrados sin discusión ni revisión, opinar sin fundamentar, resumir sin explicar, dar cuenta de lo leído o estudiado, establecer relaciones simples entre la información; la escritura será neutra, repetitiva y muy pocas veces el lenguaje y el pensamiento personal serán un problema. Tampoco, lo será la historia de un pasado complejo, doloroso que interpela nuestro presente.

Halliday (1982)<sup>5</sup> analiza profundamente la relación del lenguaje y el hombre social y-del mismo modo que Bruner- plantea que la lengua es lo que las personas tienen que hacer con ella. Si pensamos esa relación en función del desarrollo de los sujetos se hace necesario pensar en las funciones más complejas del lenguaje; además de las funciones pragmáticas ya aludidas los jóvenes tienen que desarrollar su potencial de lenguaje en sus funciones heurísticas (explorar y explicar el mundo) imaginativa (pensar mundos posibles) informativa (sobre la base de una presuposición intersubjetiva: producir conocimiento a partir de otros saberes y otras voces). Estas funciones potenciales en todos los sujetos desde niños son esenciales en el trabajo académico y son a su vez reguladas por otra que las atraviesa: la función metalingüística y metacomunicativa. Bruner la define ‘el volver sobre el propio uso del lenguaje para examinarlo o explicarlo, al modo analítico de filósofos y lingüistas, que consideran las expresiones como si fuera, por decirlo así, objetos opacos que pueden ser examinados y no ventanas transparentes a través de las que miramos afuera, hacia el mundo’.

Estas consideraciones son fundamentales para que los estudiantes puedan encontrar en la escuela oportunidades de formarse como un ciudadano que construye la ciudad con su acción y con su palabra a través de la participación en proyectos educativos que lo impliquen activamente en la producción de *razonamiento y actividad de pensamiento* sobre un pasado colectivo.

Estar advertidos y reconocer los riesgos de la escuela como lugar de memoria es una reflexión inevitable que ocurre, también, en otros espacios que se empiezan a constituir e instituir en nuestro país: museos, sitios, memoriales. Schmucler<sup>6</sup> analiza las tensiones de los lugares que se proponen la memoria institucional y las liga al acto voluntario de recordar algo que se supone olvidado. Es decir, no basta con decidir un lugar, hay que construir colectivamente la significación que le damos a ese lugar. Y en ese sentido advierte que lo que importa es que la memoria produzca el espacio porque existe un riesgo: que los espacios perduren y la memoria se diluya. La memoria necesita de los acuerdos de un grupo para activar el pasado. Y nunca podrá ser una memoria total, en todo caso un diálogo de memorias para comprender el presente. Analiza un caso para graficar las tensiones aludidas “los museos suelen tener el grave inconveniente de mostrarnos todo sin decirnos prácticamente nada. El museo puede ser algo congelado por lo cual nosotros podemos conocer sin comprometernos. Y aquí está en juego la memoria como compromiso con nuestra vida hoy y la memoria como simple evocación de los hechos (...) Si los espacios, los lugares pueden ayudar a que el interrogante no cese nunca. Bienvenidos los lugares.”

Si empezamos a considerar a la escuela como un ‘lugar de la memoria’ deberemos revisar el repertorio tradicional instituido para ‘no correr el riesgo de transformar la interpelación necesaria en banalización obligada’. Guelerman<sup>7</sup> enuncia el problema y contrapone al sostener que la interpelación debe brindar a las nuevas generaciones instrumentos de análisis que les resulten útiles para la percepción de futuras realidades que se aprestan a vivir y contribuir activamente en la constitución de sujetos capaces de analizar determinadas situaciones y de construir un discurso propio antes que sumarse a discursos desde los cuales se los interpele sin necesidad de análisis previo. Desde la pedagogía advierte -tal como Schmucler sobre los museos- de los peligros de toda transmisión “así como una transmisión lograda es capaz de construir subjetividades, una mala transmisión puede reforzar los mecanismos de identificación, en un proceso de

<sup>5</sup> Halliday, M. *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica. México, 1982

<sup>6</sup> Schmucler, H. *La inquietante relación entre lugares y memoria*. Presentación en el taller ‘Uso público de los sitios históricos para la transmisión de la memoria’ organizado por Memoria Abierta. Bs As. 2006

<sup>7</sup> Guelerman, S. *Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible*. En Memorias en presente. Norma. Bs As. 2001

apropiación de la herencia que llevará a la repetición de aquello que se intentaba transmitir. El legado, así, se torna mandato y la herencia no es tesoro sino carga a sobrellevar” (Guelerman, 2001: 49)  
Escribir y leer la historia del pasado reciente en la escuela implicará, entonces, desarmar algunas tradiciones de relatos totalizadores, de estudio basado en el cuestionario y en las instrucciones para recuperar otros sentidos de la tarea interpretativa.

### **Sobre el arte de interrogar**

En la Argentina no es sencillo recordar el pasado reciente, lo deja muy claro Albertina Carri en su película *Los Rubios* ¿cómo recordar sin se han borrado todos los rastros?. ¿cómo recordar en un país donde *la desaparición* fue posible? Podemos agregar otra dificultad : las planificaciones políticas sobre que hay que recordar y qué hay que olvidar. Schmucler en un ensayo “Formas del Olvido”, que se publicara en la Revista *Confines* N° 1 dice *No es la "verdad histórica" lo que intenta olvidarse, sino la responsabilidad de preguntarse porqué el crimen se hizo posible. No lo que ocurrió, sino cómo ocurrió.* Esta pregunta se vuelve necesaria en la perspectiva de pensar un ‘mundo común’ desde el reconocimiento de una herida social producida por totalitarismos cuya originalidad, tal como lo plantea H.Arendt “no reside en que haya introducido una nueva idea del mundo: el mal político ya lo hemos conocido antes de los campos de exterminio. Más bien reside en haber pulverizado todas nuestras categorías de pensamiento, juicio y reflexión moral. Se trata de un *acontecimiento* tan incomprensible e inimaginable que por fuerza nos debe hacer pensar”<sup>8</sup>

La decisión de recordar se vuelve, como ya hemos hecho referencia- entonces, en una decisión ético-política. Sobre esta cuestión se expone Waldo Ansaldi en el artículo ‘Una cabeza sin memoria es como una fortaleza sin guarnición’ Frente a tanto horror y barbarie no es posible escudarse en pseudoargumentos de la historiografía clásica, tales como la ausencia de documentos y la proximidad temporal de los hechos. Frente al crimen no hay argumento válido para no investigarlo. El pasado puede ser una cárcel de larga duración –para decirlo parafraseando a Fernand Braudel-pero no tenemos por qué ser siempre prisioneros de él. Una buena forma de liberarse –sin condenarlo al olvido inexorable es asumirlo, recuperarlo sin usarlo instrumentalmente y ponerlo ‘a servicio del presente como la memoria y el olvido se han de poner al servicio de la justicia’ (Todorov 2000: 59)”<sup>9</sup>

Si la escuela se piensa como lugar de memoria recupera, entonces, la politicidad de sus acciones en el sentido de ‘pensar el mundo común’ y la historia como parte de ese mundo no como sucesos que ocurrieron a otros y en un tiempo lejano. La historia habitada por experiencias de grupos sociales y de sujetos con identidad individual y colectiva con múltiples resonancias en el presente de los estudiantes, los profesores, la escuela y las comunidades. La memoria se constituye como posibilidades o exigencias de un existir hoy y esa actitud nos vuelve responsables a cada uno y colectivamente de esa memoria. Es decir, somos responsables de lo que recordamos.

En este marco se vuelve legítima la pregunta didáctica ¿cómo recorreremos ese pasado? Empezamos a responderla cuando presentamos la dimensión ética de la memoria, la responsabilidad de los mediadores del pasado y la relación pasado-presente para vivificar los sentidos de lo vivido como experiencia colectiva. Estas cuestiones nos obligan a desarmar las escenas de aula antes compartidas y rearmarlas desde otros acuerdos.

Las ideas y acciones de memoria no podrán ser en la escuela una actividad cómoda y tranquilizadora sino, por el contrario, deberán promover una reflexión inquietante que ponga en cuestión nuestros propios pensamientos y nuestra propia existencia. “Y esa inquietud de reflexionar sobre nosotros mismos, sobre lo que hemos sido y lo que somos, tal vez sea el camino más oportuno, el más valioso para encontrar nuevos senderos, si es que queremos encontrar nuevos senderos. Entonces, inquietante por esto, porque moviliza, porque no nos deja tranquilos, porque nos aumenta permanentemente las preguntas. Y toda pregunta hecha seriamente inquieta, mueve.”(Schmucler.op.cit)

Tal como lo definió Legendre<sup>10</sup> toda sociedad debe construir un arte de interrogar sin pretender hacer desaparecer-negándolas pura y simplemente- las preguntas peligrosas e imposibles. Estas preguntas pueden ser respondidas de diferente manera y en forma provisoria iniciando un texto que se completará a medida que se cuente con mayor información, experiencias, lecturas, conversaciones, vivencias personales y colectivas relacionadas con los temas políticos y sociales de la comunidad de pertenencia.

Estas consideraciones interpelan tradiciones de la enseñanza de la historia tales como la transmisión de un cuerpo de conocimientos y datos ya establecidos que promueven en los alumnos un ‘asociacionismo ingenuo’ según el cual el saber consiste en reunir datos, ideas sin establecer relaciones especiales entre ellos. El resultado de ese modo de presentar la historia –como ya hemos ejemplificado- es una clase de reproducción del conocimiento en la que los esfuerzos se centran en ¿qué contenidos seleccionar y cómo ordenarlos? sin atender que el reordenamiento de los hechos en la mente y percepción de los adolescentes es un tema más complejo, más gradual y sólo es posible con tiempos, espacios y recursos para la relación, integración y elaboración de la información.

<sup>8</sup> Arend, H. Comprensión y política en *De la Historia a la acción* . Barcelona. Paidós. 1995.

<sup>9</sup> Ansaldi, W. Agora. Revista de Ciencias Sociales. Nueva Epoca . N ° 7.Valencia .2002.

<sup>10</sup> Legendre, P(1996), *El inestimable objeto de la transmisión*. Lecciones IV. Siglo XXI, México.

Considerar el arte de interrogar como punto de partida de la configuración de una clase nos posiciona en otra perspectiva y los esfuerzos se dirigen hacia otros objetivos que implican la pregunta *¿qué condiciones deben darse en el aula para que los estudiantes pasen de ser ‘espectadores’ de la historia a ser sujetos agentes o investigadores de la misma?* Se trataría de que el alumno aprenda a ‘hacer’ historia en vez de enseñarle directamente el saber histórico. Las clases se organizan, así, en función del dominio progresivo de una metodología de investigación en general e histórica, en particular, por parte de los alumnos. La historia del pasado reciente se justifica, entonces, en el currículum no porque aporte una cultura general sino porque constituye un método insustituible para el análisis de los problemas sociales reales.

En este marco, aparece la necesidad de especificar algunos acuerdos disciplinares y metodológicos que presentamos a modo de orientaciones para la elaboración de proyectos o secuenciacines didácticas:

- *Construcción de preguntas epistémicas* que permitan iniciar un proyecto de investigación y producción. Las preguntas que se formulan para encontrar problemas no para resolverlos requieren un tiempo de elaboración, de reescritura y aparecen en las fisuras que dejan los relatos y las fuentes; surgen en lo incompleto de lo dicho por el otro, en la intervención de ‘lo hablado’ y ‘referido’.

- *Diseño de proyectos de investigación* organizados desde la lógica y los métodos de la/s disciplina/s marco de la actividad: historia, comunicación, arte, derecho, filosofía, entre otras. Las preguntas o problemas que inician un proyecto se habrán de mantener y recuperar a lo largo de todo el proceso como motivación intelectual en la investigación y en la producción discursiva. En algunos casos, la misma investigación reformula la pregunta inicial, desglosa o especifica el texto inicial.

- *Evaluación de diferentes fuentes y materiales* que serán utilizados para establecer hechos y construir explicaciones. La información disponible es un tema central en un proyecto de investigación. Esa información no sirve para investigar si la encontramos en forma neutra, digerida por otros y muchos menos si no tiene autores ni época reconocible (como sucede en la lectura de textos manualizados o ‘bajados de internet’). Las fuentes se construyen no están dadas de antemano: es decir están en estrecha relación con los objetivos, el problema y las hipótesis de la investigación. Las fuentes permiten el acceso a diferente tipo de información: experiencias, datos, conceptos, procesos, contextualizaciones y resultan un problema en el inicio, en el desarrollo y en la producción final. Algunas colaboran a definir el problema o las preguntas; otras a elaborar explicaciones o establecer relaciones y están aquellas que nos permiten reforzar o desarrollar una idea, fundamentar una afirmación, encontrar evidencias, construir analogías y comparaciones.

La búsqueda de fuentes debe ser guiada y orientada por el profesor en función de los objetivos generales del trabajo y la calidad del mismo. Y en muchos casos, las fuentes son construidas por el profesor y la orientación se dirige al trabajo con ellas. En ningún caso, pueden ser casuales, espontáneas o azarosamente elegidas.

La diversidad es inevitable en un proyecto de memoria histórica en la que se intenta recuperar y reconstruir distintos momentos de la memoria colectiva de una comunidad, de una cultura. Se impone en este tipo de trabajos la confluencia de fuentes escritas y orales que puedan dar cuenta de la experiencia en toda su complejidad. No se tratará de cantidad sino de calidad de materiales que permitan especialmente establecer relaciones y derivaciones que permitan comprender la relación entre continuidad y cambio; las múltiples causas y consecuencias de los hechos; el rol de los individuos, los colectivos y las instituciones. También, deben permitir ir más allá de los hechos tal como son presentados en los textos escolares y, en todo caso, desarmar esos textos en una tarea de reescritura a partir de la confrontación con otras informaciones.

Los diarios, sitios históricos, documentos, cartas, testimonios, fuentes orales, la divulgación académica pueden dialogar productivamente con narrativas históricas diferentes escritas por historiadores que han dado distinto peso a las causas políticas, culturales o económicas de los hechos. Uno de los problemas-releva Schwartztein<sup>11</sup>- fundamentales para la comprensión de los procesos históricos se plantea cuando se intenta buscar una única respuesta correcta, el hecho esencial, la interpretación de mayor autoridad. Por el contrario- sigue diciendo- si bien la causalidad es fundamental en la reconstrucción de los procesos históricos, es importante insistir en una visión que enfatice en las múltiples motivaciones de las causas de los hechos y sus consecuencias. Las fuentes orales: los testimonios gráficos o visuales; textos personales como cartas, poemas, alegatos en la justicia, expresiones en la prensa; producciones literarias, musicales, periodísticas o cinematográficas permiten, en muchos casos, incorporar temas de la historia social difíciles de abordar desde otra perspectiva y focalizar en problemáticas como la vida cotidiana en la dictadura; la experiencia en la cárcel o el exilio; la represión; la desaparición, entre tantas otras.

Los materiales no son autosuficientes ni resuelven en sí mismo ningún problema de investigación y es un problema didáctico su contextualización, su conexión y la construcción de marcos interpretativos que los transformen en materiales para elaborar un conocimiento.

n-*Implicación de conceptos inherentes a cada disciplina* convocada en el proyecto de modo de que en su desarrollo se puedan reconocer diversas ‘formas del conocimiento’ por ejemplo la historia (cambio social, causalidad histórica) política (actores sociales, democracia, dictadura, responsabilidad política, estado, sociedad,

---

<sup>11</sup> Schwartztein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires

terrorismo de estado, desaparición de personas ) derecho ( leyes, instituciones, funcionamiento de la justicia, legalidad, tratados, apropiación de niños, tortura, cárcel, juicios ) sociología (hegemonía, memoria, teoría de los dos demonios, violencia, mecanismos de control social, prácticas políticas, violencia, identidad ) psicología (subjetividad , efectos del terrorismo de estado, mecanismos de control social)

- *Creación de itinerarios o recorridos relevantes y pertinentes* a la experiencia formativa del grupo, el marco de la asignatura, la coyuntura institucional, comunitaria o social, los objetivos de aprendizaje previstos en cada asignatura o en espacios integrados. Por ejemplo, estudio en profundidad de algún período de tiempo en relación con algún tema por ejemplo: los medios de comunicación en la dictadura, la censura en la cultura, el arte y la educación, la desaparición de personas, la cárcel y la tortura, la apropiación de niños, las etapas de la justicia, construcción histórica de los derechos humanos, las organizaciones políticas y sociales de la década del 60, la política internacional, terrorismo de estado, complicidad cívico-militar, el movimiento estudiantil, el exilio, historización del problema democracia-dictadura, los movimientos sociales, las construcciones simbólicas del movimiento de derechos humanos (la ronda de las Madres, los pañuelos, los escraches, las siluetas de los desaparecidos). El recorte de un tema permite vehicular problemas y conflictos sociales y ‘espejar’ la organización social y política de una época.

- *Vinculación del presente y el pasado*. No se trata sólo de estudiar los fenómenos políticos sino de vincularlos con la vida cotidiana de los niños, adolescentes, estudiantes, militante políticos, sindicales, sociales, las mujeres y los hombres inscriptos en la dinámica de su tiempo y puestos en relación con la actualidad. La historia vista como actividad humana vivida por personas y grupos en la confluencia de diversas variables. En relación con esta dimensión, Aróstegui<sup>12</sup> propone el concepto de *historización de la experiencia* como procedimiento constitutivo de un presente histórico. Pero, advierte, que se trata de un proceso particular de interpretación de los significados de doble ángulo: por un lado, la experiencia vivida por individuos y grupos como hecho subjetivo y por el otro, la experiencia como elaboración intelectual de conocimiento historiográfico. La historización de la experiencia es, entonces, la convergencia de una subjetividad propia de nuestro tiempo y su traducción y conversión en un proceso objetivo. Más precisamente, podemos hablar de *historización de la memoria* que nos permite comprender y escribir el presente en un proceso autoreflexivo e interpretativo que pone en tensión las memorias vividas y las transmitidas.

- *Tiempos y espacios específicos en las programaciones didácticas para la planificación, producción, revisión, reescrituras, relecturas, publicación y circulación de textos*. Consideración de la especificidad de los géneros discursivos académicos implicados en la actividad de estudiar e investigar: entrevistas, relatos, informes, trabajos monográficos, divulgación académica, exposiciones orales, debates, conversaciones.

Aunque no consideremos los escritos producidos como definitivos, deben ser escritos desde la lógica de la claridad conceptual y lingüística. Hay una lógica en los escritos que no es sólo lingüística sino disciplinar. Esta doble mirada debe activarse y sistematizarse-en función de un saber perdurable y disponible en próximas experiencias- a través de la formalización de hábitos de trabajo en el aula tales como clara explicitación de los objetivos/intencionalidad del escrito; espacio de consultas; desarrollo de contenidos específicos que se relevaron –en esas consultas- como demandas del grupo; devoluciones del profesor en forma pública en relación con las recurrencias de aciertos /problemas observadas en la lectura o escucha de producciones; reescritura a partir de esas recurrencias; intercambio de textos entre los estudiantes de modo de poder constituirse como lectores; enunciar esas lecturas y elaborar criterios; cotejo de diferentes modalidades de resolución escrita; experiencias de escritura colaborativa, experimentación de la puesta pública de las producciones en el aula, en la escuela y en otros espacios tales como publicaciones impresas o electrónicas.

La historia no puede explicarse de un modo unívoco sino que variados son los modos que puede encontrar en función de la comprensión de lo sucedido. En relación con la representación de los estudiantes como aprendices en el oficio de hacer y escribir historia también debemos poder referirnos a explicaciones provisionarias, incompletas, parciales; en otras palabras el relato que se puede construir con los tiempos, las experiencias y la información disponible. El pensamiento y el discurso sobre el tema que hemos convocado en las clases continuará en la historia personal de cada estudiante si en ellas él ha podido encontrarse “con herramientas de análisis que le permitan apropiarse del legado y construir subjetividad. La simple transmisión de datos sin las herramientas que les permitan hacer algo con ello cumple una función similar a la de los lingotes de oro de Fort Knox: existen pero no pueden utilizarse para ningún fin concreto. El sentimiento de indignación que pueda lograrse jamás podrá reemplazar a los efectos de una transmisión lograda; sólo estará señalando la impotencia del acto, el momento en que los detalles usurpan el espacio de lo inolvidable. Sin significados cristalizados, sin verdades históricas indiscutibles, el sujeto emergente tendrá la posibilidad de rechazar su inclusión en futuros discursos desde los diferentes autoritarismos y demagogias intentarán interpelarlo (...) sujetos capaces y necesitados de la duda.” (Guelerman, 2001: 47)

---

<sup>12</sup> Aróstegui, J.-(2004)- *La Historia Vivida. Sobre la historia del presente*. Alianza. Madrid