ISSN 2346-8645

Horizontes Sociológicos

Revista de la Asociación Argentina de Sociología

Publicación Internacional de Ciencias Sociales
Año 3 | Número 5 | Enero-Junio de 2015

HS



AAS

Asociación Argentina de Sociología

Horizontes Sociológicos

Revista de la Asociación Argentina de Sociología

Año 3 | Número 5 | Enero-Junio de 2015

Publicación Internacional de Ciencias Sociales de periodicidad semestral

Asociación Argentina de Sociología

Franklin 6, 3° B Ciudad de Buenos Aires

Correo Electrónico: horizontessociologicos@gmail.com

Web: http://www.aasociologia.org.ar/

Centro de Formación e Investigaciones Sociales

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Revista Horizontes Sociológicos

Directora- Editora Responsable
Alicia Itatí Palermo

Coeditora
Silvia Castillo

Coordinador Editorial
Francisco Favieri



Diseño isologo revista (Horizontes Sociológicos): Francisco Favieri
Diseño isologo AAS (Asociación Argentina de Sociología): Gerardo Larreta

Diagramación: Francisco Favieri

La obra en tapa "Cuadrado" y las obras en páginas 9, 19, 141 corresponden a la serie "Improvisaciones" de Nora Giannattasio

Copyright by AAS
Hecho el depósito que marca la ley
Registro de la propiedad intelectual Nº 5123935
ISSN 2346-8645
Buenos Aires, 2013

Registrada en Directorio LATINDEX, Folio Nº23826
Registrada en BINPAR, Nº 118490
Pertenece a la Red de Revistas de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)

Asociación Argentina de Sociología

Comisión Directiva

Palermo, Alicia Itatí
Presidenta

Clot, Mónica Mabel
Vice presidenta primera

Zaffaroni, Adriana
Vice presidenta segunda

Dardo Rocha, Norberto
vicepresidente tercero

Maresca, Bernardo Raúl
Secretario general

Naveda, Alicia Beatriz
Secretaria de Relaciones Institucionales

Giannattasio, Alicia Nora
Tesorera

Gastrón, Liliana
Lynch, Gloria
Guido, Luciana Mónica
Lago, Silvia
Vocales

Comisión Revisora de cuentas

Javier Hermo
Beatriz Wehele
Miembros titulares

Francisco Favieri
Miembro suplente

Representaciones regionales y sus coordinadores

La AAS, en función de representar a los/as sociólogos/as de todo el país, ha establecido coordinaciones regionales, que abarcan toda la Rep. Argentina.

Región NOA **Adriana Zaffaroni** (Universidad Nacional de Salta)
Región NEA **Ana María Pérez** (Universidad Nacional del Nordeste)
Región Cuyo **Alicia Naveda** (Universidad Nacional de San Juan)
Región Pampeana **Gloria Lynch** (Universidad Nacional de Luján)
Región Patagónica **Norberto Rocha** (Universidad Nacional del Comahue)

Revista Horizontes Sociológicos

Directora - Editora responsable
Alicia Itatí Palermo (AAS, Universidad Nacional de Luján)

Coeditora
Silvia Castillo (AAS, Universidad París-Sorbona, Francia)

Coordinador Editorial
Francisco Favieri (Universidad Nacional de San Juan)

Coordinadora de Redacción
Luciana Guido (CONICET)

Comité editorial

Gloria Lynch, Universidad Nacional de Luján
Adriana Zaffaroni, Universidad Nacional de Salta
Norberto Rocha, Universidad Nacional del Comahue
Alicia Naveda, Universidad Nacional de San Juan
Gabriela Gómez Rojas, Universidad Nacional de Mar del Plata
Ana María Pérez, Universidad Nacional del Nordeste
Marcelo Langieri, Universidad de Buenos Aires
Pablo Vommaro, Universidad Nacional de Buenos Aires
Eduardo Sandoval Forero, Universidad Autónoma del Estado de México
Bernardo Maresca, Asociación Argentina de Sociología
Andrea Gastrón, Universidad de Buenos Aires
Stella Maris Mas Rocha, Universidad Nacional de San Martín
Eugenia Martín, Universidad Nacional de Cuyo
Graciela Colombo, Universidad de Buenos Aires

Asesor Editorial
Eduardo Andrés Sandoval Forero,
Universidad Autónoma del Estado de México

Asistente de Redacción
Florencia Bianchi

Correctora
Erica Lander
Universidad de Buenos Aires

Comité Académico Internacional

Belén Álvaro, Universidad Nacional del Comahue
Dora Barrancos, CONICET
Alberto Bialakowsky, Universidad de Buenos Aires
Graciela Castro, Universidad Nacional de San Luis.
Néstor Cohen, Universidad de Buenos Aires
Graciela Cousinet, Universidad Nacional de Cuyo
Alcira Daroqui, Universidad de Buenos Aires
Zulma García, Universidad Nacional de San Juan
Liliana Gastrón, Universidad Nacional de Luján
Silvia Grinberg, Universidad Nacional de San Martín
Silvia Lago Martínez, Universidad de Buenos Aires
Valeria LLobet, Universidad Nacional de San Martín
Ana Matus, Universidad Nacional del Comahue
Enrique Andriotti, Universidad Nacional de Mar Del Plata
Fernando Nápoli, Universidad Tecnológica Nacional
Susana Novick, Instituto Gino Germani, Universidad de Buenos Aires
Julieta Oddone, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Azucena Reyes, Universidad Nacional de Cuyo
Silvia Rodríguez, Universidad Nacional de Santiago del Estero
Susana Roitman, Universidad de Villa María
Lucas Rubinich, Facultad de Ciencias Sociales, UBA
Virginia Sabattini, Universidad de Villa María
María Cristina Tortti, Universidad Nacional de La Plata
Virginia Trevigani, Universidad Nacional del Litoral
Beatriz Wehle, UNQ, Facultad de Ciencias Económicas UBA
Sara Victoria Alvarado, CINDE, Universidad de Manizales, Colombia
Nancy Berthier, Universidad París-Sorbona, Francia.
Daniel Camacho Monge, Universidad de Costa Rica
María Isabel Domínguez, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, CENIAI, Cuba
Jean-Paul Duviols, Universidad París-Sorbona, Francia
Consuelo Flecha García, Universidad de Sevilla, España
Julio Fuentes Fuentes, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú
Nora Garita, Universidad de Costa Rica
Teresa González Pérez, Universidad de La Laguna, España
Frédérique Langue, Centre National de la Recherche Scientifique, Francia
Adriana Marrero, Universidad de la República, Uruguay
Julio Mejía Navarrete, Universidad Nacional de San Marcos Perú
Paulo Henrique Martins, Universidad Federal de Pernambuco, Recife, Brasil
Brígida Pastor, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España
Jaime Preciado, Universidad de Guadalajara, México
Gabriel Restrepo, Universidad Nacional de Colombia
Jorge Rojas, Universidad de Concepción, Chile
Marta Nélida Ruíz Uribe, Universidad de Tijuana, México
Beatriz Schmukler, Instituto Mora, México
Laura Canestraro, Universidad Nacional de Mar Del Plata

Horizontes Sociológicos
Revista de la Asociación Argentina de Sociología

Contenidos

Revista Horizontes Sociológicos | AAS | año 3 | número 5 | Enero-Junio de 2015 | ISSN: 2346-8645

8 **Editorial**

9 **Sección Permanente SUR-SUR.** Coordinadores: Alberto Bialakowsky y Alicia Palermo

10 **Ximena Sánchez, Estela Arcos y Antonia Vollrath.** *"Pobreza y jefatura de hogar femenina, dimensiones de la desigualdad"*

19 **DOSSIER: Experiencia, memoria y formación.** Coordinadora: Silvia Grinberg

20 **Presentación**

24 **Mario di Paolantonio** *"Roger Simon como un pensador de los restos"*

36 **Marcela Arpes** *"Aproximación a un protocolo teórico de la experiencia para pensar el arte y la cultura"*

46 **Valeria Llobet** *""Y yo, ¿dónde estaba entonces?". Infancia, memoria y dictadura"*

58 **María de la Paz Rozados** *"Resonancias del trauma social en los relatos construidos por jóvenes de la ciudad de Buenos Aires (2011-2012) en torno al proceso sistemático de exterminio perpetrado durante la última dictadura cívico-militar argentina"*

69 **Martha Ruffini** *"Memoria, proscripción y exclusión política en Río Negro (1955-1966)"*

81 **Eli Henn Fabris, María Cláudia Dal'lgna y Sandra de Oliveira** *"Experiencia, Memoria e formacao em um programa brasileiro de iniacao a docencia"*

95 **Margarita Sgró** *"Benjamin, rememoración y justicia"*

106 **Viviana Beatriz Sargiotto** *"La narración de la experiencia como forma de tratar con el pasado. Aportes de Hannah Arendt y Walter Benjamin"*

116 **Virginia Todone, Magalí Catino y Pablo Pierigh** *"Procesos de formación en la construcción del lazo social: aportes para pensar las prácticas sociales como prácticas educativas"*

Horizontes Sociológicos
Revista de la Asociación Argentina de Sociología

Contenidos

Revista Horizontes Sociológicos | AAS | año 3 | número 5 | Enero-Junio de 2015 | ISSN: 2346-8645

126 **Sandra Mabel Llosa** *"La reconstrucción de las biografías educativas: un ejercicio de memoria y formación"*

141 **Reseñas**

142 **María Margarita Alonso Alonso** *"PRE-ALAS México 2015"*

149 Pautas de publicación

Horizontes Sociológicos
Revista de la Asociación Argentina de Sociología

Editorial

El título del dossier que presentamos en este número de Horizontes Sociológicos, Revista de la Asociación Argentina de Sociología, nos convoca a un ejercicio de reflexión y memoria, en este caso sobre el rol que ha venido cumpliendo nuestra Asociación y más específicamente nuestra revista, en el contexto de la sociología latinoamericana.

Decíamos en el editorial del primer número que desde su fundación, en diciembre de 2009, pusimos el acento en constituirnos en un verdadero referente y espacio de encuentro y de reflexión crítica sobre temas de las ciencias sociales y más específicamente de la sociología, a nivel nacional e internacional.

Diferentes acciones y propuestas confluyen en ese propósito: la creación del Centro de Estudios e investigaciones Sociales, centro miembro de CLACSO; la organización como una de las instituciones locales del II ISA Forum; la organización y auspicio de los Foros de Debate Sur Sur (ya vamos por el IX en poco más de dos años); los congresos nacionales de nuestra asociación y la participación como auspiciantes en jornadas de sociología y eventos pre ALAS; los boletines mensuales y otros medios de difusión, comunicación e intercambio, que se han constituido en un verdadero referente de la sociología y las ciencias sociales a nivel latinoamericano; nuestra participación en la red de asociaciones nacionales del ALAS, y por supuesto, nuestra revista, que tiene el objetivo de constituir un espacio de debate e intercambio acerca de las complejas realidades de Latinoamérica y el Caribe, en diálogo con el contexto internacional, desde una perspectiva crítica. Hemos publicado en los números anteriores artículos de cientistas sociales de Argentina, Brasil, México, Perú, Colombia, Chile, Francia, Estados Unidos y España, sobre temas de variadas disciplinas y diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

El dossier "Experiencia memoria y formación", cobra relevancia no sólo porque estos conceptos "son abordados aquí como vértices de un triángulo que atraviesan y son atravesados por debates y campos diversos de las ciencias sociales y humanas", como afirma su coordinadora, la Dra. Silvia Grinberg, en la presentación, sino también porque el entrecruzamiento entre ellos ha cobrado vigencia en los últimos años, permitiéndonos reconstruir una memoria del pasado, que implique esperanza en el futuro.

Así, la memoria que puede ser también alternativa: esa memoria esperanza y utopía, es sólo posible, desde la perspectiva de Walter Benjamín que se menciona varias veces en este dossier," "desde los desesperanzados, desde los vencidos, desde los que están esperando ser recordados" (Osorio Correa, 2011).

Nos lo recuerda Mario Benedetti, en su poema: "Ese gran simulacro"

"... el olvido está tan lleno de memoria
que a veces no caben las remembranzas
y hay que tirar rencores por la borda
en el fondo el olvido es un gran simulacro…"

Los/as invito a leer los artículos de este dossier.

Alicia Itatí Palermo
Editora HS- AAS
Presidenta AAS



Asociación Argentina de Sociología

Sección Permanente
Sur Sur

Horizontes Sociológicos
Revista de la Asociación Argentina de Sociología

POBREZA Y JEFATURA DE HOGAR FEMENINA, DIMENSIONES DE LA DESIGUALDAD[1]

XIMENA SÁNCHEZ
ESTELA ARCOS
ANTONIA VOLLRATH

XIMENA SÁNCHEZ: Socióloga (Universidad de Chile), Magister en Ciencias Sociales con mención en Modernización (Universidad de Chile). Profesora Titular Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Sociología Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Correo electrónico: xsanchez@upla.cl

ESTELA ARCOS: Matrona (Universidad de Chile), Licenciada en salud Pública (Universidad de Chile), Magister en Desarrollo Rural (Universidad Austral de Chile.) Profesora titular Facultad de Enfermería, Universidad Nacional Andrés Bello, Chile .

Correo electrónico: marcos@unab.cl

ANTONIA VOLLRATH: Enfermera (Universidad de Talca), Magister en Enfermería (Universidad Nacional Andrés Bello, Chile). Profesora Asistente Facultad de Enfermería Universidad Nacional Andrés Bello, Chile. .

Correo electrónico: avollrath@unab.cl

RESUMEN

Se presentan en este trabajo un conjunto de antecedentes conceptuales y empíricos que dan cuenta de la compleja situación de la jefatura de hogar femenina en contextos de pobreza en Chile. Se complementa la investigación con datos primarios y secundarios, referidos al sistema de protección social, en especial el Programa Chile Crece Contigo y las dificultades para intervenir exitosamente en los contextos de pobreza dura.

PALABRAS CLAVE:

Jefatura femenina | Pobreza | Desigualdad | Protección social | Política pública

ABSTRACT

Are presented in this paper a set of conceptual and empirical background, that account for the complex situation of female heads of household, in contexts of poverty in Chile. Research is complemented with primary and secondary data, referred to the system of social protection, especially Chile Grows with You Program and difficulties intervene successfully in the context of harsh poverty.

KEYWORDS:

Female heads | Poverty | Inequality | Social protection | Public policy

1.- Una versión inicial de este trabajo fue presentada como ponencia en el Congreso PreALAS Patagonia. VI Foro Sur-Sur: Estado, Sujetos y Poder en América Latina. Debates en torno de la desigualdad. Mesa 11: Géneros, sexualidades y educación en América Latina.

I. INTRODUCCIÓN: LAS DESIGUALDADES Y SU CONTEXTO[2]

Los procesos de liberación económica fueron presentados al mundo en desarrollo, en especial a América Latina, como la mejor manera de aprovechar plenamente las oportunidades que ofrecía la globalización. Esto generó un profundo cambio estructural frente al escenario que se había conformado en los países con procesos de industrialización tardía, en los cuales la constitución de un Estado protector, aún se encontraba en incipiente desarrollo (Chile entre ellos). Algunos autores señalan que las transformaciones macroeconómicas y políticas de fines del siglo XX e inicios del siglo XXI han impactado fuertemente, tanto en el escenario mundial como en el latinoamericano, contribuyendo al aumento de la desigualdad y falta de equidad (Pizarro 2001). La pobreza material, la desigualdad distributiva, la falta de acceso a la salud y a la educación y la falta de oportunidades para el desarrollo de las personas, son variables que reproducen la desigualdad y la falta de equidad. En América Latina, el actual escenario de la desigualdad se caracteriza además por una fuerte crisis de cohesión social: procesos de fragmentación de la sociedad, pérdida o ruptura de lazos sociales primarios, falta de participación y una crisis de desgaste político unido a un proceso de desconfianza en las estructuras tradicionales de la política, como es el caso de los partidos. Un ejemplo de ello lo constituyen las movilizaciones estudiantiles en Chile, que paralizaron las universidades públicas y privadas[3] con aporte estatal por casi seis meses durante el año 2011; unido a la crisis política, que la administración anterior debió asumir, con la renuncia de dos ministros de educación en rápida sucesión. En esta región la falta de equidad se expresa básicamente en desigualdad económica, pobreza material y desigualdad de oportunidades de desarrollo de las personas. Estas son las variables que, en mayor medida, han contribuido a la reproducción de la desigualdad, junto con la falta de apoyo familiar.

Según Arriagada (2006), lograr crecimiento con equidad no es posible en los actuales escenarios, se requiere de una competitividad que se fundamente en recursos humanos más calificados que puedan incorporar más conocimiento intelectual y así aumentar el progreso técnico necesario para el desarrollo.

Datos recientes señalan que –en aquellos países en los con que se cuenta con información actualizada–el 10% -en promedio- más rico de la población recibe el 32% de los ingresos totales, mientras que el 40% más pobre recibe el 15% de esos ingresos. Entre los países con mayor concentración distributiva encontramos a Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, Honduras y Paraguay. El Índice de Gini, que mide la desigualdad, ubica a Chile –a nivel internacional– entre los 15 países con la peor distribución: 0,52 (Banco Mundial 2014).

II. POBREZA Y JEFATURA DE HOGAR FEMENINA. ANTECEDENTES GENERALES DEL PROBLEMA

Antecedentes estadísticos señalan que prácticamente en casi todos los países de América Latina al menos, uno de cada 5 hogares en las zonas urbanas está a cargo de una mujer; quienes son, en mayor medida solteras, viudas, divorciadas o separadas. El aumento del número de hogares a cargo de mujeres se ha asociado a la disminución paulatina del número de hijos y al tamaño de los hogares. En relación a lo anterior se señala que, entre los años 1999 y 2011, en los hogares considerados como indigentes la proporción de los que están encabezados por mujeres aumentó del 18% al 28% (CEPAL 2012). Esta misma fuente plantea que si bien el aumento se dio en todos los estratos, los mayores porcentajes de jefas de hogar se sitúan en los grupos pobres y de mayor vulnerabilidad, a pesar de la reducción global de la pobreza (14%) en la región.) Según antecedentes existentes, en los estratos medios y altos también se observa un importante aumento de los hogares encabezados por mujeres, no afectados por condiciones tan difíciles desde el punto de vista económico, pero igualmente enfrentados a las responsabilidades de la crianza y el cuidado de los hijos e hijas.

En el caso de Chile, resultados provenientes tanto de estudios empíricos de carácter descriptivo, como de análisis de bases censales y de las Encuestas de Caracterización Socioeconómica[4], Casen (2009-2011), dan

2.- Se presentan en este artículo resultados relacionados con un estudio realizado en el contexto del Convenio de Desempeño UPA 1301 de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso Chile y antecedentes de los proyectos UNAB DI-204-12/I, UNAB 2012-2013 de la Universidad Nacional Andrés Bello de Chile.

3.- La referencia es para las universidades tradicionales pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH).

4.- Es una encuesta realizada por el Ministerio de Desarrollo Social. En particular, estima la magnitud de la pobreza y la distribución del ingreso; identifica carencias y demandas de la población en las áreas señaladas; y evalúa las distintas brechas que separan a los diferentes segmentos sociales y ámbitos territoriales, además de evaluar el impacto de la política social: estimar la cobertura, la focalización y la distribución del gasto fiscal de los principales programas sociales de alcance nacional entre los hogares.

cuenta de un aumento progresivo de la jefatura de hogar femenina. Esta condición se hace más preocupante en los estratos más bajos y en las familias de alta vulnerabilidad, pues se asocia con el deterioro de las pautas de crianza, con las características del proceso de socialización primaria, que permite la internalización social de la realidad y, en general, con la estructura de los aprendizajes de la primera infancia. Los antecedentes que se presentan en este artículo plantean la problemática de la reproducción generacional de la pobreza y la falta de equidad en el acceso a los beneficios del crecimiento, especialmente salud y educación, en hogares con jefatura de hogar femenina en el país.

En Chile, resultados de la Encuesta Casen 2009 señalan que la jefatura de hogar femenina presentaba un 33% del total de la población y, según datos de 2011, habría aumentado a un 39%. Esta cifra muestra que en los últimos 20 años las jefas de hogar se han duplicado, pasando de 20% (de acuerdo a Casen 1990), a 39% según datos de la última medición, que permiten plantear que en los últimos 2 años el número de hogares a cargo de una mujer aumentó en 390 mil, alcanzando casi a 2 millones de hogares (Ver gráfico N°1)

Gráfico n° 1:
Evolución de hogares con jefatura femenina 1990-2000-2011 en porcentajes



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social Chile. Casen, años respectivos.

En el caso de los hogares pobres, la jefatura femenina se aproxima al 51%, en comparación con los hogares indigentes, en los cuales el porcentaje llega a un 55%. Lo anterior muestra un escenario de difícil intervención para la política pública, en el cual la reproducción generacional de la pobreza se perpetúa, ahondándose, así, los problemas educativos de los niños y niñas, de salud de la madre y del grupo familiar a cargo. Según Salamé (2004), es en los hogares encabezados por una mujer, donde los ingresos autónomos del trabajo constituyen la parte más importante del ingreso familiar, por ello, señala la autora, las dificultades que la jefe de hogar debe enfrentar para lograr un puesto de trabajo constituyen un factor de riesgo, dado que las menores probabilidades de poder generar ingresos propios dificultan, y ponen en riesgo, la subsistencia del grupo familiar.

III. Desigualdad de género y salud

Las desigualdades y las diferencias de género persisten en Chile (PNUD 2014) pese a todas las medidas tomadas: se han realizado importantes cambios en las políticas públicas, que buscan la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres; se ha incorporado el control de la variable género en el análisis de las estadísticas oficiales y, además, se han implementado programas con perspectiva de género en prácticamente todos los niveles del Estado. Las desigualdades y las diferencias de género siguen siendo altas y representan un gran desafío. Además, es interesante señalar que estas desigualdades se mantienen en el país incluso en el contexto de los imaginarios colectivos. (Al respecto ver Gráfico n° 2)

Gráfico n° 2: Análisis Multivariante



Fuente: Encuesta Desarrollo Humano 2009.

El gráfico anterior permite señalar que la reproducción desigual de las representaciones de género se mantienen en la sociedad chilena: las formas de socialización existentes en las familias –en especial de los estratos más bajos y en muchos casos del estrato alto– ayudan a mantener las desigualdades y las diferencias entre hombres y mujeres, a través del aprendizaje de los roles y la internalización de las categorías de la cultura, necesarias para avanzar en la superación de las desigualdades. Las diferencias entre hombres y mujeres con respecto a su condición de género se aprenden y se trasmiten en el proceso de socialización, especialmente el primario, y repercuten claramente en las representaciones sociales. Los datos presentados nos muestran una sociedad fuertemente segmentada con respecto a la búsqueda de la igualdad de género.

A partir de la década de los años noventa, las organizaciones internacionales, y los principales centros de estudio e investigación en las Ciencias Sociales, reconocen que existe un fuerte proceso de integración de la mujer a la sociedad y que, en ese contexto, la tarea más importante es mejorar cuantitativa y cualitativamente su inserción (CEPAL 1997). Es decir, no sólo es necesario considerar la posición que las mujeres tienen según su ubicación en el sistema de estratificación de la sociedad, sino, además, y especialmente, la consideración y el análisis del modelo de comportamiento asignado por el sistema social, dada su condición de mujeres. Es así que desde los años setenta la perspectiva de género se plantea como una búsqueda y también como una respuesta a las preguntas que, desde diferentes marcos conceptuales y planteamientos metodológicos, intentan describir, explicar o interpretar las diferencias entre hombres y mujeres en función de su sexo. Según Rico (1993), los trabajos y estudios realizados tanto desde el análisis de las posiciones y relaciones sociales como de los sistemas de poder, han contribuido a obtener conocimiento referido a las mujeres y a entregar antecedentes que permiten vincular, de mejor forma, este tema con otros temas relevantes en el análisis social. Al respecto se señala que "la institucionalidad de género en el Estado está apelando a una determinada concepción sobre el carácter desigual de las relaciones entre hombres y mujeres y a la necesidad de transformar esas relaciones en el sentido de una mayor igualdad y equidad, y el ejercicio de la ciudadanía". (Rico 2008: 2).

Con respecto al tema de la salud, en Chile, desde la perspectiva de un Estado subsidiario definido desde el modelo económico vigente, el Estado puede intervenir sólo para regular los problemas que existan donde la acción del privado no es rentable, en este caso especialmente, en salud, educación y vivienda de las clases medias bajas, clases bajas y de los grupos en situación de pobreza.

La ausencia de un rol protector y responsable, por parte del Estado, en la protección de la salud, en especial para los grupos más vulnerables –entre ellos las mujeres en condición de pobreza–, es un tema no

resuelto. El debilitamiento de las instituciones de protección social es una característica que se repite en distintos escenarios. En los últimos años, el debate sobre las desigualdades ha adquirido un carácter algo más pluralista, empiezan a surgir nuevas visiones del desarrollo. Al respecto, se señala que se observan nuevos énfasis, tales como, la concepción del desarrollo como un concepto valorativo que implica acceso a la educación, a la salud y a la justicia social. Existe también un intento de incorporación institucional en las redes de protección social, en el "sentido de pertenencia" y de participación de las personas en las políticas de desarrollo.

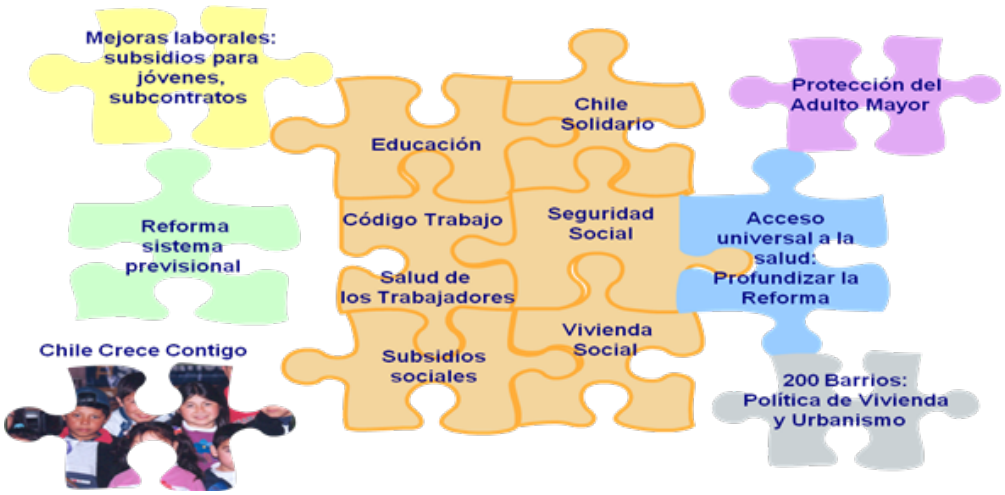
En Chile se ha implementado un conjunto de políticas sociales que, a juicio de algunos autores, son consideradas como instrumentales o compensatorias (Sánchez 2013). Los antecedentes y estudios evaluativos sobre estas políticas señalan que muchas carecen de integralidad y, además, plantan que los distintos actores encargados de elaborar, implementar y conducir los diferentes programas y líneas de acción de las políticas, tienen desconocimiento de las características culturales, que condicionan comportamientos y afectan la relación de las personas en situación de pobreza con la sociedad. Lo anterior se fundamenta en que –con independencia de la acción beneficiosa de las políticas públicas para algunos grupos sociales– no logran generar cambios permanentes tanto en la situación de salud como en las relaciones familiares y la crianza de los hijos. Se advierte que están elaboradas sólo para intentar corregir parte de las adversidades (*o perversidades*) del modelo económico imperante en el país, por eso, carecen de integralidad y no logran generar cambios en las condiciones estructurales de la vida de las familias, en situación de pobreza.

Antecedentes empíricos

En relación al contexto expuesto y a los antecedentes presentados, el equipo que presenta este artículo, ha estado investigando hace cinco años las características y el impacto de los programas que integran el Sistema de Protección Social, entre ellas el programa *Chile Crece Contigo* (ChCC), cuyo ámbito de acción incluye a un número de mujeres madres jefas de hogar en alta condición de vulnerabilidad. En este trabajo se exponen parte de los resultados de investigaciones de tipo descriptivo y de análisis de datos secundarios realizadas en la Región Metropolitana y en la Región de Valparaíso de Chile, en dos comunas urbanas, una de ellas centrada en un sector específico de la comuna de Valparaíso denominado barrio de Playa Ancha.

Con respecto al Programa *Chile Crece Contigo* (ChCC), se detallan algunos antecedentes sustantivos del programa para su mejor comprensión: El Sistema de Protección Integral a la Infancia tiene como misión acompañar, proteger y apoyar integralmente, a todos los niños, niñas y a sus familias, a través de acciones y servicios de carácter universal, así como focalizando apoyos especiales a aquellos que presentan alguna vulnerabilidad mayor: a cada quien según sus necesidades. Forma parte del Sistema Intersectorial de Protección Social (Ley 20.379) y está en línea con los compromisos asumidos por el Estado de Chile al ratificar, en 1990, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Su objetivo principal es acompañar y hacer un seguimiento personalizado a la trayectoria de desarrollo de los niños y niñas, desde el primer control de gestación hasta su ingreso al sistema escolar en el primer nivel de transición o prekinder (4 o 5 años de edad). (Al respecto ver Gráfico n° 3 sobre Sistema de Protección Social)

Gráfico n°3: Sistema de Protección Social, programas y líneas de acción



Fuente: Elaboración propia

Considerando las características del desarrollo infantil y reconociendo que en él influyen aspectos biológicos, físicos, psíquicos y sociales del niño/a, es que el Programa *Chile Crece Contigo*, consiste en la articulación intersectorial de iniciativas, prestaciones y programas orientados a la infancia, para generar una red de apoyo para el adecuado desarrollo de los niños y niñas hasta los 4 o 5 años de edad (primera infancia). De esta manera, a un mismo niño o niña se le estará brindando apoyo simultáneo en las distintas áreas que se conjugan en su desarrollo: salud, educación preescolar, condiciones familiares, condiciones de su barrio y comunidad, entre otros. Esto es lo que se llama "integralidad de la protección social" (Sánchez 2013: 23).

IV. PRINCIPALES HALLAZGOS Y RESULTADOS

Los resultados obtenidos en una comuna urbana pobre de la Comuna de Santiago (Región Metropolitana) [5]–correspondiente a madres ubicadas en deciles I y II de distribución del ingreso, que durante su embarazo y parto se atendieron en los centros de salud familiar (CESFAM)– arrojan los siguientes datos: un 91,4% de las familias eran vulnerables, ubicándose el 51,4% en la categoría de extrema pobreza. El 42,0% de las embarazadas presentaba riesgo psicosocial, falta de apoyo familiar, síntomas depresivos, violencia de género, abuso de substancias y conflictos con la maternidad. Además, las mujeres presentaron condiciones laborales precarias, problemas de habitabilidad, discapacidad, alta tasa de dependencia, importantes porcentajes de jefatura de hogar femenina e ingreso promedio per cápita que las ubicó bajo la línea de pobreza (Arcos E, Muñoz LA, Sánchez X, Vollrath A, Latorre C, Bonatti C, Jauregui J. 2011). Las prestaciones integradas de los programas asociados sólo favorecieron al 56% de las familias en extrema pobreza, a pesar de lo esperado por el compromiso y orientación de la política pública vigente.

Se señala, además, que falta integralidad en los programas, pues al hacer el análisis de cómo se transfieren los beneficios –en los estudios descriptivos realizados en la región metropolitana del país– se observa, con no poco asombro, que los beneficios no llegan en su totalidad y que existe falta de conexión entre los diferentes programas de la Red. Se ilustra gráficamente con el acceso a los beneficios del programa Puente, al cual debieran acceder la totalidad de quienes se ubican en el contexto de la pobreza dura. (Al respecto Gráfico n°4).

5.- Parte de estos antecedentes fueron discutidos en el VII Congreso Chileno de Sociología. Octubre 2012, Pucón, Chile /UFRO, SOCIORED. PREALAS.

Gráfico n° 4: Transferencias del Programa Puente a las familias según vulnerabilidad

NIVEL DE VULNERABILIDAD				
Prestación Puente	Pobreza Dura	Percentil 20%	Percentil 40%	No vulnerable
SI recibe	12,2%	10,9%	6,9%	2,8%
NO recibe	87,8%	87,1%	93,1%	97,1%
TOTAL	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia

En el caso de Valparaíso, según datos oficiales del Ministerio de Desarrollo Social (2012) existe un 36,1% de jefatura de hogar femenina, en comparación con el total nacional que es de 33,1%.En el caso del barrio de Playa Ancha –que ha constituido el universo de estudio de la segunda parte del trabajo que aquí se presenta, a partir de datos secundarios– cuenta, en términos poblacionales, casi con un tercio del total de habitantes de la comuna[6], la que tiene 275.982 habitantes. Estos datos permiten establecer proyecciones interesantes y preocupantes con respecto al comportamiento de la variable jefatura de hogar femenina. Según información proveniente de la Corporación Playa Ancha Siglo XXI[7], existe un alto porcentaje de mujeres jefes de hogar –en especial en espacios territoriales altos– ubicado en sectores de mayor vulnerabilidad. Se dispone de datos provenientes del Plan Comunal de Salud, que corresponden sólo a quienes concurren a los establecimientos de Salud Familiar Respectivos (CESFAM). No existe seguimiento estricto con respecto a la realidad de las direcciones y situación de allegados, lo cual es un tema de importante estudio para una mejor orientación de la política pública en especial a las mujeres pertenecientes a los grupos más pobres de la comuna y del barrio.

En el barrio de Playa Ancha existen dos Centros de Atención de Salud Familiar (CESFAM): CESFAM "Quebrada Verde", y CESFAM "Puertas Negras", atendiendo este último a una población altamente vulnerable y a un importante número de niños comparativamente con otros centros de salud familiar del sector. Según datos obtenidos, durante el año 2013 fueron atendidos en los CESFAM, de Playa Ancha, 460 niños y niñas en la modalidad del programa de apoyo al desarrollo biopsicosocial, por los problemas que presentaban, lo que podría explicar la existencia de una cantidad importante de mujeres en edad fértil y jefas de hogar con alta vulnerabilidad. Un número no menor de los habitantes de ese sector está compuesto por hogares con jefatura femenina, los cuales presentan problemas asociados, tales como violencia intrafamiliar, problemas de salud mental, empleos precarios y hacinamiento. Variables que, en todos los casos, repercuten en el rendimiento escolar y en la reproducción generacional de la pobreza.

6.- Esta comuna fue fundada como Nuestra Señora de las Mercedes de Puerto Claro de Valparaíso. Posee una población de 275.982 habitantes distribuidos en una superficie de 402 km², de los cuales 140.765 son 275.982 habitantes distribuidos en una superficie de 402 km², de los cuales 140.765 son mujeres y 135.217 son hombres. Valparaíso acoge al 17,92% de la población total de la región. Un 0,30% (841 habitantes) corresponde a población rural y un 99,70% (275.141 habitantes) a población urbana.

7.- Fundación con personalidad jurídica que preside la Universidad de Playa Ancha y que agrupa a organizaciones de la sociedad civil, organizaciones funcionales y territoriales, públicas y privadas del barrio de Playa Ancha.

Se señala, finalmente, que es necesario para superar la inequidad de género especialmente en contextos de pobreza, integrar las demandas del género femenino desde una perspectiva global y de largo plazo. Existe, a pesar de los estudios realizados en el país, poco conocimiento –en especial por parte de quienes aplican los programas sociales– sobre dónde, cómo y por qué se producen las desigualdades. En ese contexto, la investigación es fundamental para la planificación, elaboración y reorientación de las políticas existentes. Los procesos de socialización y de educación tienen tareas fundamentales, los datos expuestos acerca de las representaciones sobre la condición de género, no sólo hablan por sí solos, sino que deberían constituir un alerta sobre cómo se piensa y cómo se percibe la desigualdad de género en nuestra sociedad. Los desafíos asumidos por la política social deberían considerar el pasaje, desde un sistema de protección social de las condiciones mínimas de vida, hacia una lógica de derechos sociales garantizados y de participación ciudadana (Hardy, 2009; Raczynski, 2008). En el país se ha señalado que la igualdad de oportunidades no es exclusiva responsabilidad del Estado –que se define como subsidiario-, de igual forma se argumenta que si una política pública aspira a tener efectos sobre las personas vulnerables, debería garantizar –sin discriminar la calidad de sus intervenciones en la estructura– la continuidad, la efectividad y el impacto de sus procesos (Raczynski, 2007; Colomer-Revuelta, 2004).

Es importante, además, establecer que en la medida en que se puedan integran esfuerzos y estrategias que se proyecten en el tiempo, será posible considerar la equidad de género entre los objetivos permanentes del desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arcos, E.; Muñoz, LA.; Sánchez, X.; Vollrath, A.; Latorre, C.; Bonatti, C. y Jauregui, J. (2011). Vulnerabilidad social en mujeres embarazadas de una comuna de la Región Metropolitana. *Revista Médica*, 139, 739-747.

Arriagada, I. (2006). *Cambios en las políticas sociales: políticas de género y familia.* CEPAL- División de Desarrollo Social. http://www.cepal.org/es/publicaciones/6122-cambios-de-las-politicas-sociales-politicas-de-genero-y-familia

Banco Mundial (2014). Datos consultados el día 5 de Octubre de 2014. Disponible en: http://datos.bancomundial.org/node/31

CEPAL (2012). *Panorama Social de América Latina* - Santiago de Chile. Disponible en: http://www.cepal.org/es/publicaciones/1247-panorama-social-de-america-latina-2012

CEPAL (1997). *Panorama Social de América Latina* - Santiago de Chile. Disponible en: http://www.cepal.org/es/publicaciones/1254-panorama-social-de-america-latina-1997

Colomer-Revuelta, C.; Colomer-Revuelta, J.; Mercer, R.; Peiró-Pérez, R. y Rajmil, R. (2004). La salud en la infancia. *Gac Sanit*, 18 (Supl 1), 39-46.

Hardy, C. (2009). Avances y desafíos en torno a la autonomía económica de las mujeres. Ponencia presentada en el Panel Avances y Desafíos en torno a la Autonomía Económica de las mujeres. Seminario Género en el Poder: el Chile de Michelle Bachelet. Organizado por el Observatorio de Género y Equidad. Disponible en: http://www.observatoriogeneroyliderazgo.cl/seminario/wp-content/uploads/2009/04/clarisa.pdf.

Ilustre Municipalidad de Valparaíso. Plan Comunal de Salud 2012-2014.

Informe sobre Desarrollo Humano (2014). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Ministerio de Desarrollo Social (2011). Encuesta de Caracterización Socioeconómica. Casen. Santiago de Chile.

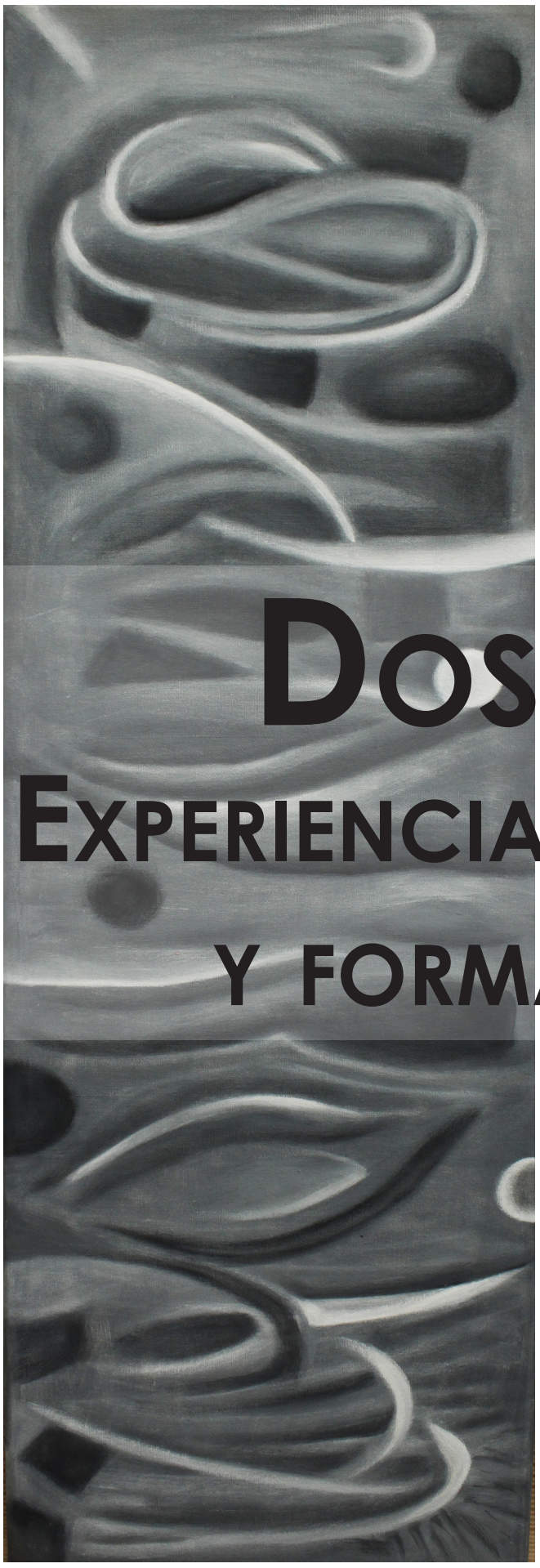
Pizarro (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina. En E*studios estadísticos y prospectivos.* División de Estadística y Proyecciones Económicas. Serie 6. Santiago de Chile: CEPAL.

Selamé, T. (2004). Mujeres, brechas de equidad y Mercado de Trabajo. Santiago de Chile: Oficina Internacional del Trabajo y Programa de Naciones Unidas.

Rico, N. (1993). Desarrollo y Equidad de Género una Tarea Pendiente. http://www.cepal.org/en/publications/5832-desarrollo-y-equidad-de-genero-una-tarea-pendiente-development-and-gender-equity, CEPAL.

Rico, N. (2008). Los mecanismos para el avance de la mujer. XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, noviembre. Buenos Aires, Argentina.

Sánchez, X. (2013). Desigualdades y políticas compensatorias en salud: los desafíos para enfrentar las adversidades del modelo económico en Chile". En *Democraticao e Novas Formas de Sociabilidad em saúde no contexto Latino- Americano*. Brasil: Alda lacerda, Felipe Machado, Francini Guizardi.



Asociación Argentina de Sociología

Dossier
Experiencia, memoria y formación

Horizontes Sociológicos
Revista de la Asociación Argentina de Sociología

PRESENTACIÓN DOSSIER EXPERIENCIA, MEMORIA Y FORMACIÓN

SILVIA GRINBERG

CONICET/CEDESI-EH, UNSAM. UNPA

grinberg.silvia@gmail.com

Experiencia, memoria y formación son abordados aquí como vértices de un triángulo que atraviesan y son atravesados por debates y campos diversos de las ciencias sociales y humanas. Muchos de ellos constituyen ejes de los trabajos que se publican en este dossier. Nociones, nudos de problematización que articulan y se ensamblan desde muy diferentes tonos y búsquedas algunas de ellas específicamente metodológicas y otras enfatizando uno de esos puntos, o, interconectándolos. En todos los casos, si bien se trata de una temática que tiene ya larga tradición, cada una y en su conjunto, en los últimos años se ha visto revitalizada quizá por la necesidad de mirar hacia el pasado, tal vez porque pareciera que estamos condenados a vivir en una suerte de eterno presente pero, también, porque cada vez más estos términos componen vértices de un debate que se interroga no sólo por quiénes somos, sino por aquello que estaremos en condiciones de dejar a quienes vendrán. Si, como ha señalado Huyssein, la búsqueda de memoria contrasta con la búsqueda de privilegiar el futuro, en los últimos años la pregunta por eso por-venir ha adquirido cada vez más relevancia.

La interrogación en torno de la posibilidad de experiencia y su transmisión, así como la necesidad de memoria, surcan, desde hace algunos decenios, el devenir de la pregunta política por nuestra actualidad. Un pasado que no termina de pasar, tanto como un presente que necesita realizarse y proyectarse en y a partir de eso que está dejando de ser pero que amenaza con repetirse, constituyen claves de lectura que el presente dossier se propone poner en tensión.

Las postrimerías del siglo XVIII así como el despliegue del siglo XIX han visto conjugarse estos términos de muy diversos modos, tanto por el hecho de haber franqueado la experiencia en el experimento, como por la apuesta romántica por la formación. El siglo XX encontró, ya en sus albores, el embrión de aquellas tragedias que se constituyeron en ejes de una discusión donde las promesas decimonónicas se realizaban al calor de la constitución de una vida social, que dejaría a autores muy diversos cuestionando la posibilidad de experiencia, así como buceando en la memoria y su transmisión de las condiciones para redimir al futuro de las tragedias del pasado y del presente. Encantamiento y desencantamiento del mundo se volvieron piezas clave de este triángulo. Un conjunto muy amplio de autores se instalan en esta triada: la promesa contenida en la *bildung* así como el temprano cuestionamiento de la educación que realiza Nietzsche; la imposibilidad de narrar y el enmudecimiento de la experiencia que Benjamin identifica en quienes vuelven de las trincheras; el reproche que los adultos incapaces de experiencia depositan en los jóvenes que grafica Agamben; la idea que los sufrimientos pueden ser soportados si consiguen ser puestos en una historia que Arendt recupera de Dinensen, así como el agente que se revela en el discurso; la educación como aquella que puede contribuir a evitar la repetición de Auschwitz que reclama Adorno. Estas son algunas de las tantas imágenes que construyen las líneas de este triángulo, cuya trama se parece mucho a aquellos hilos a los que no parece ser posible encontrarles la punta del ovillo.

Desde fines del siglo XX estos debates se han visto revitalizados tanto respecto de la memoria como de la posibilidad misma de la experiencia y de su transmisión. Im/posibilidades que están asociadas a las escenas trágicas del siglo XX, así como a aquellas propias de este ya no tan nuevo siglo. La inevitable y cada vez más

imperiosa pregunta por el futuro que nos enfrenta y tensiona desde el pasado hacia el porvenir.

En nuestra convulsionada actualidad *el grito* enmudecido de Munch tanto como el *ángelus novus* de Klee vuelven a estar en escena como imágenes que con claridad nos colocan en algunos de los puntos de este debate. Algo así como un mandato de memoria nos enfrenta trágicamente a lo que fue pero también a lo que está siendo; memoria que al decir de di Paolantonio reclama convertirse colectivamente en recuerdo. En un siglo que se define como aquel que ha erigido, o vuelto a erigir, al conocimiento en su reinado, volvemos a situarnos frente al oráculo, instalados en las líneas de este triángulo, llamados a enfrentar eso por-venir, en una puja que ya no es con los dioses sino con nosotros mismos.

La precariedad de la vida social, la precariedad que resalta Butler como lo propio de lo humano, requiere ser recolocada en este triángulo como exhortación y modo de encontrar/nos con la pregunta por los cuerpos que importan, aquellos cuerpos que en el mundo globalizado muchas veces no parecen tener prensa o sólo tienen mala prensa. Gubernamentalidad global que encuentra múltiples vasos comunicantes en los modos que asumen las políticas sobre la vida en nuestra actualidad. Es en este punto que retomamos la pregunta de Butler por aquello que "cuenta como humano, las vidas que cuentan como vidas y, finalmente, *lo que hace que una vida valga la pena*" (2006: 46). De muy diversos modos esto adquiere especial valor, entre otros, en ese lugar donde parece que los traumas del pasado, a veces, parecen estar obstinados en repetirse como si nada de lo ocurrido hubiera dejado su moraleja. Y es allí donde memoria, experiencia y formación vuelven a encontrarse. En ese instante/espacio donde aquello que amenaza la posibilidad de experiencia no sólo es plausible y se abre la interrogación del pasado y eso que fue, sino que trágicamente nos intercepta en quienes estamos siendo y quienes deseamos ser. Es allí que estos vértices se componen como líneas de fuerza donde la memoria modula como memoria del presente.

El mandato de memoria corre el riesgo de volver su mirada hacia el pasado con el peligro de embalsamarlo en aquello que, como muchos autores advierten, puede devenir en espectáculo; al que mucha veces los museos pueden someter a las políticas de la memoria. Como señala en este dossier, Di Paolantonio, recuperando al pedagogo Roger Simon, es importante enfatizar que el hecho de ocuparse del pasado no es una forma de escapar de nuestro tiempo. Para Simon, el pasado nos ofrece esa posibilidad amenazadora y débil, ir al pasado para acercarnos a la esperanza y la posibilidad de aprender de un encuentro inesperado, radicalmente inesperado.

Y es allí que algo como ese mandato de memoria, que involucran a los hilos con los que tejer en el presente el futuro, vuelve a encontrarse con la necesidad de la articulación histórica del pasado, que, como Benjamin lo ha señalado, involucra al peligro que amenaza tanto la existencia de la tradición como a quienes la reciben. El debate alrededor de esta imagen benjaminiana es vasto por demás, y es también objeto de amplias reflexiones que ocupan un importante lugar en este dossier.

En el siglo XXI, nos encontramos en un mundo donde vivir al día, vivir el hoy se vuelve *leitmotiv*; como quien ha aceptado que no puede controlar el mundo en que vive, la incertidumbre se vuelve objeto de cálculo de riesgo y gestión estratégica; el presente aparece como punto neurálgico que nos llama a preocuparnos por un hoy que muchas veces parece un continuo que no se interrumpe por las fuerzas del pasado, ni del futuro. Si bien es cierto que esto es y/o podría ser celebrado como quien es llamado a vivir libremente sin ataduras ni deber ser. Por el otro esta suerte de eterno presente en el que, aunque no sólo ni de modo privativo, la era del *management* y la *new age* nos llama a instalarnos, hipoteca la posibilidad de tensionar quienes estamos siendo con las líneas del pasado, su memoria y su transmisión, pero también con las líneas de quienes queremos ser. Sin esas líneas, retomando a Arendt, quienes llegan al mundo están condenados a empezar siempre de cero. Ese eterno presente, ese vivir al día que parece no necesitar de los hilos con los que tramar la propia historia, ponen en jaque la posibilidad misma de pensar hoy e imaginar un mañana que puede ser diferente. Ese sobre-interés por el instante se irradia como despreocupación política por lo que vendrá a la vez que hipoteca el debate político sobre nuestra

actualidad.

Mientras por un lado en un presente que nos llama a ocuparnos del hoy, a hacernos y auto-hacernos sin la presión del pasado, ni la preocupación por el futuro, un creciente número de publicaciones se ocupan de la cuestión. De hecho, a medida que el siglo XXI va avanzando, una particular preocupación por el pasado se asienta, a la vez, sobre las ruinas de aquello que fue como sobre aquello que está siendo. Es entre ese pasado y futuro, que Arendt reconocía como la posibilidad de la diagonal que se teje como presente, que se abren las brechas de la memoria, la formación y la experiencia que este dossier procura y pone en tensión.

Es en este marco que el trabajo de di Paolantonio abre las puertas de un debate donde a la vez que despliega la obra de un pedagogo, Roger Simon, aun escasamente visitado, recorre los hilos de este triángulo asentándose en la intersecciones entre la ética, la memoria y las prácticas de la estética cultural. Si bien, la pregunta pedagógica recorre y es pivote de este trabajo ofrece una mirada que rebasa a este campo. Cultura y transmisión de la cultura se constituyen en el puente en sí del presente debate.

Seguidamente, retomando a Raúl Antelo, Arpes, parte de la noción *crítica acéfala* como alternativa metodológica para la investigación de arte y cultura y en esa búsqueda propone un itinerario que discute la declaración apocalíptica de la experiencia para articular esta noción con aquello que supone experimentar *en* y *por* el acontecimiento artístico.

Valeria LLobet, desarrolla un proceso de conceptualización y problematización de la memoria en un lugar escasamente abordado hasta el momento: la memoria de la dictadura militar argentina desde el punto de vista de la experiencia infantil. Memoria y experiencia se ensamblan aquí exactamente en ese instante de peligro. La narración de la biografía de quienes fueron entonces niños y niñas se vuelve el eje para la discusión teórica sobre infancia y memoria. Rosados María de la Paz parte de la pregunta por la memoria de la última dictadura cívico-militar pero, en este caso, atendiendo a las continuidades y puntos de quiebre entre los relatos construidos por estudiantes de los dos últimos años del secundario de la C.A.B.A. y atendiendo a las matrices narrativas-explicativas sobre esa dictadura. Se ocupa de la transmisión inter-generacional como modo de problematizar los puntos de reactivación y resistencia al trauma social.

Desde otra mirada, el texto de Martha Ruffini aborda la memoria como interpretación colectiva de los hechos, ligada con los modos en que a partir de ella se produce la exclusión política. En este caso se ocupa de la provincia de Río Negro (Argentina) creada en 1955 donde, como señala, la construcción de la memoria histórica se relacionó estrechamente con la necesidad de justificar la proscripción política, en este caso del peronismo. Así, la memoria es pensada desde otro lugar ya no como modo de evitar la tragedia sino definiendo el sentimiento de continuidad que cohesiona grupos, define lugares, oposiciones y exclusiones.

A través de la obra de Foucault y recuperando la noción de matriz de experiencia Fabris, Dal'Igna y Oliveira procuran mostrar cómo la memoria sobre la docencia que se produce en esa matriz queda cristalizada. Nuevamente, la memoria es entendida no como recuerdo sino como característica humana que contribuye a mantener, conservar y/o se consolida como parte de una orden de un discurso. Aunque desde una búsqueda diferente a la de Ruffini resaltan también la reconstrucción que implica la memoria en tanto que fijación y cristalización de sentidos. En ese camino analizan el Programa brasilero de formación de docentes, desarrollado en el programa brasileño Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Articulando el triángulo al que convoca este dossier Sgró propone una lectura de los conceptos de "justicia" y "rememoración" a través de la obra de Benjamin desde y/o atravesada por la mirada habermasiana. Lectura que propone como un camino para repensar la formación y ampliar el horizonte en el que es pensada la pedagogía contemporánea, de tal modo, que pueda dar cuenta del pasado y de la posibilidad de construcción,

siempre compleja, del presente. Esta búsqueda que realiza Sgró para la pedagogía, es también retomada por Sargiotto quien propone modos de leer a Benjamin y a Arendt, así como instalarse en el diálogo entre sus obras como un camino para pensar a la escuela como espacio político, donde la palabra juega un papel protagónico como portadora de la experiencia vivida y de reposición de lo humano. La transmisión intergeneracional vuelve a ser objeto en el trabajo de Todone, Catino y Pierigh quienes a partir de prácticas socio-culturales de comunicación se ocupan de la memoria colectiva y aquello que se elige olvidar en el ejercicio de transmisión intergeneracional. La formación es pensada como experiencia social de formación de la subjetividad, íntimamente ligada en la inscripción de las memorias locales.

El artículo de LLosa, por último, cierra este dossier abordando estos vértices en y desde la educación pero aportando también una mirada de corte metodológica en el proceso de trabajo con biografías educativas. Asentada en el campo de la educación de adultos, presenta un estado de la cuestión junto con una perspectiva epistemológica y metodológica de investigación, pensada como parte de un continuo formación/transformación, donde se recuperan las experiencias educativas de personas adultas tal como son recogidas en el ejercicio de la memoria como parte de la reconstrucción de sus biografías educativas.

En qué medida experiencia, memoria y formación se abren para que entre sus hilos brote algo de esa máxima benjaminiana, varias veces visitada en este dossier, que reclama adueñarse del recuerdo que relampaguea en ese instante de peligro ya que, como señaló, prácticamente de un modo premonitorio, si el enemigo triunfa ni los muertos estarán seguros, y ese enemigo no ha cesado de triunfar. Probablemente, ese espacio de lo común que rememora di Paolantonio del espacio que crearon junto con su maestro Simon, ese "estar junto a otros", en tanto que espacio de aprendizaje y cuidado se constituye en una apuesta clave. Una formación que actúe a contrapelo de los procesos de individualización, que no sólo acompañan y articulan la vida social sino también las retóricas de la sociedad del conocimiento, que apelan a una construcción de sí, de la que muchas veces no queda claro cuál es el camino de vuelta hacia algo que involucre ese estar juntos.

La pregunta por el pasado, su memoria tanto respecto de cómo evitar que la cultura asociada a la barbarie se repita, nos enfrenta con lo que ha sido pero también trágicamente con aquello que está siendo. Barbarie que como supone señalar Benjamin, es también un documento de cultura así como los procesos de su transmisión. Si esas prácticas de la transmisión de la cultura han sido pensadas, desde aquel ideal propio de la *paidea*, como el camino para hacer del mundo un lugar mejor, esta imagen benjaminiana nos arroja un modo diferente a pensar cultura, barbarie y transmisión. ¿Puede la formación conseguir algo diferente respecto de nuestro pasado y aquello que estamos siendo?, ¿puede ese ejercicio de memoria, ese estar juntos, generar otras condiciones políticas de la experiencia? De ningún modo este dossier pretende dar respuesta a estos interrogantes sino, más bien, los abre al debate, esperando contribuir al pensamiento de esa precariedad que involucra también ese estar juntos.

ROGER SIMON COMO UN PENSADOR DE LOS RESTOS

MARIO DI PAOLANTONIO

MARIO DI PAOLANTONIO: Doctor en Educación (OISE, Universidad de Toronto). Profesor Asociado en la Facultad de Educación, York University, Toronto Canada.

Correo electrónico: mdipaolantonio@edu.yorku.ca

RESUMEN

La obra de Roger Simon, radicado en Canadá y recientemente fallecido, nos deja con un repertorio de trabajos que podemos leer y releer para pensar, entre otras cosas, sobre las intersecciones entre la ética, la memoria y las prácticas de la estética cultural en el campo de la educación. Pero su muerte nos deja también un silencio, su silencio, que no puede responder a nuestras lecturas ni explicarnos más sobre sus ideas. Lo que nos ha quedado es, quizás, algo similar a lo que Simon llama el "don terrible". Este término, empleado por Simon en sus últimos trabajos, hace referencia a ese difícil momento de enfrentar la tarea de heredar los restos dejados por otros que están ausentes. Una tarea difícil de aceptar pero también esperanzadora por su capacidad de configurar el mundo desencadenado por el sentido que encontramos en las huellas de lo que ha quedado atrás. Hay muchos aspectos del pensamiento de Simon que podrían ser subrayados. Sin embargo, el punto de abordaje más apasionante para comenzar a considerar su legado en el campo de la educación y más allá, reside en su preocupación por el difícil trabajo de recibir y transmitir, de darle una expresión, a las huellas dejadas por los ahora ausentes. De hecho, durante los últimos veinte años de su trabajo académico, Simon nos empujó a considerar las apuestas pedagógicas lo que implica forjar una relación viva y ética con los restos de los males sociales del pasado y aquellos que aún se encuentran sin resolver. Profundamente consciente de que las prácticas de la memoria corren el riesgo de caer en aplazamientos o promesas fáciles, Simon enfatizó la importancia del trabajo de "aprender a recordar", que consiste en recibir y traducir éticamente los restos de un pasado difícil de forma que nos permita pensar minuciosamente nuestra época. Sin duda, como expongo más adelante, Simon estaba profundamente interesado en promover un pensamiento sobre los restos como una manera de pensar el momento contemporáneo y comprometerse con él. Este artículo proporciona una síntesis de cierto aspecto del pensamiento más reciente de Simon, en particular retoma su interés sobre i) la importancia de privilegiar la *alteridad* del pasado a la hora de pensar lo contemporáneo; ii) algunas de las trampas a las que se enfrenta nuestro intento de recibir y transmitir en nuestro tiempo los restos de un pasado difícil; iii) la obtención de un sentido de la estética y la curaduríaque pueda intervenir críticamente y fomentar la aparición de restos para nuestro trabajo de aprendizaje del recuerdo; y iv) la importancia del "estudio colectivo" para recibir y ocuparse de los restos de un pasado inquietante con el fin de lidiar de forma colaborativa con los desafíos de dar testimonio éticamente del trauma histórico.

PALABRAS CLAVE:

Roger Simon | Aprender a recordar | Restos | Memoria | Ética

ABSTRACT

The recent passing of the Canadian based educational thinker, Roger Simon, leaves us with a repertoire of works that we can read and re-read to help us think about, among other things, the intersections of ethics, memory, and cultural-aesthetic practices in education. But, his passing also leaves us, of course, with a silence, his silence, which cannot respond back to our readings or tell us more. We are left with something perhaps akin to what Simon terms the "terrible gift." Often employed by Simon throughout his later works, the "terrible gift" attests to a difficult moment when one comes face to face with the task of inheriting the remnants left by absent others. A task that is both painful to acknowledge, given the loss, and hopeful, given the world-forming capacity unleashed by our finding significance in the traces of what has passed. While there are many aspects of Simon's thought that can be privileged, one of the most compelling points of entry for beginning to consider his legacy in the field of education, and beyond, lies with his concern for the difficult work of receiving and transmitting, of giving countenance to, the traces of those now absent. Indeed, in the last twenty years of his scholarly work,

Simon pressed us to consider the pedagogical stakes in forging an ethical living relation with the remnants of past and presently unsettled –ongoing – social wrongs. Keenly aware of how memorial practices risk falling into facile assurances and deferrals, Simon emphasized the important work of "remembrance-learning," where the task is to learn how to ethically receive and translate the remnants of a difficult past in our present, so that we might be able to more thoroughly think our time. Indeed, as I discuss below, Simon was profoundly concerned with fostering a thinking of the remnants as a way of thinking and engaging our contemporary moment. This article provides an overview of a certain tendency in Simon's later thinking, in particular taking up his concerns around i) the significance of privileging the *alterity* of the past for thinking the contemporary; ii) some of the pitfalls facing our attempt to receive and transmit the remnants of a difficult past in our time; iii) drawing out a sense of aesthetics and curation that can critically intervene and foster the appearance of remnants for our remembrance-learning work; and iv) the significance of "collective study" for receiving and attending to the remnants of an unsettling past, for collaboratively grappling with the challenges of ethical witnessing of historical trauma.

Palabras clave:

Roger Simon | Remembrance learning | Remnants | Memory | Ethics

I. Pensar los restos, pensar la contemporaneidad

Una preocupación constante ocupó la última fase del pensamiento de Simon, un interés que se vio claramente en su libro *Teaching Against the Grain (Enseñar a contrapelo)*, de 1992, aunque su origen es anterior. Simon se concentró crecientemente en delinear una capacidad de respuesta pedagógica a los sufrimientos del pasado, a una herencia de injusticias, vidas descartables e historias de desolación que siguen lastimando y afectando nuestro presente. En contraste con la forma más común de entender el pasado, es decir a través simplemente de las necesidades sociales, emocionales y políticas del presente, Simon buscó enfatizar las posibilidades éticas que surgen cuando el pasado se vuelve nuestro consejero. En su pensamiento, hay una cierta prioridad y alteridad que el pasado debe retener por sobre el presente. En su libro *Touch of the Pasta (El toque del pasado)*, de 2005, Simon cita a Alain Finkielkraut para recordarnos que, "la memoria no consiste en subordinar el pasado a las necesidades del presente. Quien busca reunir los materiales del recuerdo se pone al servicio de los muertos, y no al revés" (p. 52). Es importante enfatizar que Simon insistió en que el hecho de ocuparse del pasado no es una forma de escapar de nuestro tiempo. La suya fue una compleja apreciación de nuestra necesidad de pensar a través de nuestro momento contemporáneo; según su punto de vista, trabajar con el pasado equivalía a preservar el aprendizaje crítico y la esperanza en el presente.

Giorgio Agamben (2009) nos dice que un pensador de lo contemporáneo es alguien que percibe en la oscuridad de nuestro tiempo una luz que intenta pero no logra alcanzarnos. Un pensador de lo contemporáneo puede reconocer lo que se nos escapará pero, de todas formas, es capaz de señalarnos un rastro de luminosidad que a pesar de venir de otra parte, persiste, vagamente, en medio de las oscuras condiciones del presente. Ser contemporáneo es aferrarse incondicionalmente a un destello inoportuno, muchas veces inesperado, que puede rehacer el mundo y permitirnos actuar en nuestro tiempo. Para Simon, el pasado nos ofrece esa posibilidad amenazadora y débil. Más precisamente, como un pensador de lo contemporáneo, Simon nos lleva al pasado para acercarnos a la esperanza y la posibilidad de aprender de un encuentro inesperado (radicalmente inesperado). Simon entendió que a través de nuestra convocatoria y reunión para ocuparnos del pasado –como algo nuevo— podemos aprender a mirar para luego actuar en nuestro presente: apoyándonos en el pasado para hacer frente, desplazar e interrumpir lo que se espera en el aquí y ahora. A lo largo de su pensamiento de los últimos años, enfatiza sistemáticamente que el pasado "enseña" solamente cuando "viene a mí, viene al presente, desde afuera", como algo distinto, "pues sólo aquello 'que no soy' (lo que no pienso, lo que no soy todavía capaz de pronunciar) tiene la capacidad de enseñarme" (2005, p. 112).

En este período de su trabajo encontramos un método de estudio, un enfoque, digamos, para los restos. Su punto de vista nos incita a estar cerca y extender el cuidado y la atención a los detalles del sufrimiento no redimido, a los fragmentos materiales del pasado que permanecen en el borde de la legibilidad, dispersos,

enigmáticos, solitarios y que por esa razón constituyen una entrada (inesperada) para nuestro presente. Gran apreciador del pensamiento de Walter Benjamin, Simon supo invocar las palabras y los modos del filósofo alemán para ayudarnos a acercarnos a los restos. A través de su trabajo, nos pide que consideremos la reflexión de Benjamin que dice "vivir significa dejar rastros" (1986, p.155). Siempre, y de forma única, vamos dejando los restos de nuestra vida cotidiana para los tiempos por venir. Es más, los restos mismos, poseen la oportunidad de una vida posterior, contienen la capacidad inherente de permitir otros sentidos posibles con el paso del tiempo y bajo condiciones culturales cambiantes. Aunque Simon reconoce que los restos poseen una cierta durabilidad, él también comparte una sensibilidad melancólica con Bejamin respecto a la forma en que los restos –las imágenes, historias y materiales dispersos de otros tiempos—son siempre parciales, frágiles y pueden perderse en medio del llamado curso de la historia. Y como Benjamin, Simon también se preocupa por los terrenos amenazantes e inhóspitos sobre los que los restos son recibidos en nuestro tiempo.

II. El espectáculo, la identidad, el dominio: Los riesgos de recibir los restos en nuestro presente

Basándose en la frase de Benjamin, frecuentemente citada, "cada imagen del pasado que el presente no reconoce como una de sus preocupaciones, corre el riesgo de perderse de manera irreparable" (1968, p.255), Simon se hace cargo de ese punto difícil y complejo. Nos empuja a admitir que reconocer el pasado como una preocupación propia está lejos de ser algo simple, es un proceso cargado de problemas, nunca completamente seguro. Cualquier pedido o urgencia para que el presenta reconozca lo que queda del pasado debe necesariamente tener en cuenta que las prácticas de la memoria corren el riesgo de caer en promesas fáciles, asimilaciones, defensas e idealizaciones. Con esto en mente, permítaseme señalar las tres preocupaciones críticas que Simon entendió como impedimentos para nuestras prácticas éticas de "aprendizaje del recuerdo".

En un nivel, existe el riesgo de caer en lo que Simon denomina espectáculo: la condición contemporánea que estructura nuestra observación del pasado; nuestra manera de recibir y transmitir, comprender y reconfigurar los restos de la historia[1]. Para Simon, el espectáculo transforma el pasado en rápidos encapsulamientos y unidades de información que pueden circular fluidamente por los canales de los medios masivos. Simon señala los límites de esa forma de atención, y nos incita a reconocer que esa tendencia actual disminuye, antes que cultivar, un cuidado por las diferencias y los nudos incrustados en el pasado que no encajan con la forma presente de mediación. Al circular a través de la corriente principal de información, las imágenes e historias de otra época tienen la duración del momento y corren el riesgo no solo de que su forma se comprima sino también de quedarse sin tiempo, de ser despojados del tiempo que necesitan para establecer un punto de contacto que les permita hacer su reivindicación transaccional en el presente.

En otro nivel, a pesar de apreciar la intensidad afectiva y la conexión al pasado que las afiliaciones y las identificaciones comunes permiten, Simon nos pide que pongamos en práctica una vigilancia crítica cuando nuestra identidad se transforma en la base para evocar el pasado. Especialmente cuando tratamos con recuerdos comunesde sufrimiento, corremos el riesgo de caer en un cierto conservadurismo compulsivo, un cierto auto encierro mimético y una política del recuerdo competitiva[2]. De esta forma, las prácticas conmemorativas movilizadas principalmente por la identidad y la semejanza tienden a apoyarse en el pasado solo para hacerlo confirmar lo que ya sabemos sin que problematice nuestra identidad. Aunque las conexiones con el pasado hechas en base a la identificación "parecen un elemento inevitable de sociabilidad, algo que no se puede –ni querríamos— eliminar por completo" (Simon 2001, p.12), los efectos excluyentes de la forma en que la identidad y la afiliación propias motivan nuestra conexión con el pasado necesita nuestra atención constante. Para evitar que clausuremos un aprendizaje y una esperanza críticos que puede venir de lo que nos desafía y excede nuestros términos.

1.- Ver: Simon, Di Paolantonio, Clamen, 2002; Di Paolantonio, 2010.

2.- Ver: Simon 2001, pp. 11-12; Simon, de próxima aparición.

Aun en otro nivel, Simon se ocupa de la actual propensión a la transmisión factual que impulsa muchos proyectos conmemorativos: la creencia común de que necesitamos conocer la mayor cantidad de información posible para evitar la repetición de las peores atrocidades. En todos los proyectos conmemorativos da la impresión de que los imperativos "¡No olvidemos nuca!" y "¡Nunca más!" enmarcaran siempre la forma en que valoramos y desplegamos el aprendizaje y el recuerdo de un pasado terrible. En un gesto que recuerda la crítica hecha por Ernst van Alphen a la educación convencional sobre el Holocausto (2005), Simon señala que los proyectos conmemorativos que tienen una confianza demasiado grande en una forma de representación coherente y realista, y pedagógicamente redentora, corren el riesgo de dominar y, finalmente entorpecer, el encuentro con el pasado irresuelto. El intento de hacernos recordar la mayor cantidad de hechos posible para vacunarnos contra la repetición de los males del pasadorevela, en realidad, una cierta instrumentalización de la memoria. Más específicamente, la lógica operativa que impulsa este tipo de pedagogía conmemorativa supone, como nota van Alphen "el colapso de dos formas de control: conocer y dominar. Si el pasado se conoce, el futuro puede ser dominado, mantenido bajo control" (Alphen 2005, p. 186). Bajo prácticas pedagógicas tales, la fuerza del pasado es desbaratada; el excedente problemático e impredecible de la historia (precisamente su *alteridad*) queda excluida por la exigencia de los fines educativos. En otras palabras, un enfoque tan calculado de la memoria despoja al pasado de sus llamados disruptivos, es decir, de ese sentido de lo incalculable y lo incongruente que hace posible que el pasado nos enfrente (y nos obligue) como algo diferente al presente, como algo distinto al tema de una clase que esperamos y comprendemos de antemano.

El problema es: ¿Cómo recibir el "terrible don" del pasado? O, más precisamente, el problema es cómo reconocer un pasado difícil como "una de nuestras preocupaciones," sin canibalizar y comprimir su *alteridad* dentro de los términos del espectáculo, la identidad o el control. ¿Cómo podemos fomentar una respuesta particular a los restos de modo que el pasado retenga para nosotros algo que no se agote en la mera información ni se transforme en más de lo mismo? ¿Cómo podemos trabajar con el pasado de forma que pueda *enseñarnos, enfrentarnos y desafiarnos* como algo realmente distinto al presente que de todas formas nos interpela profundamente en el presente? ¿Cómo podemos fomentar y apoyar el toque del pasado más allá de cualquier forma de sujeción y control?

Simon hizo el intento de responder a estas preguntas en términos estéticos y pedagógicos. En efecto, la novedad de su enfoque reside en su insistencia por conceptualizar el recuerdo como algo inherentemente pedagógico. Así, nos pide que tengamos en cuenta las posibilidades estético pedagógicas que se presentan gracias al ordenamiento cuidadoso de artefactos dentro de los espacios de aprendizaje, las prácticas textuales y el trabajo curatorial que reciban lo inesperado y activen el *toque del pasado*. Y nos recuerda que al trabajar con imágenes e historias difíciles del pasado, debemos revisar lo que estamos aprendiendo; no sólo sobre lo que afligió a otros en el pasado, sino también sobre lo que se está aprendiendo de los problemas y las molestias inherentes a la comprensión de eventos aún no resueltos en el presente.

Antes de abordar de forma más íntima su énfasis en el "estudio colectivo" como una forma colectiva de comprometerse con los restos del trauma histórico, me gustaría detallar la importancia que Simon le da al registro estético. En la sección que sigue, en particular, analizo la forma en que Simon concibe la obra de arte y su *mise-en-scène* como una forma de abordar críticamente y superar las limitaciones pedagógicas que suelen encontrarse en sitios conmemorativos convencionales.

III. Intervencionismo estético. Aprendizaje del recuerdo

Interesado en "entender los términos y las condiciones según los cuales las imágenes [estéticas] hacen posible las prácticas de la mirada que intervienen en las capacidades de percibir, juzgar, sentir y nombrar el pasado" (2005, p.33), Simon advierte sobre el potencial de las imágenes artísticas y su ordenamiento curatorial para suscitar o provocar un compromiso y una atención afectivos. Esa atención, explica, logra desafiar la

instrumentalización que suele encontrarse en las prácticas conmemorativas. Simon reconoce que los proyectos conmemorativos convencionales tienden a basarse en prácticas de la conmemoración que privilegian la literalidad y un sentido de la representación auténtica (Young 1993), y busca apreciar la forma en que las obras de arte conmemorativas y su exhibición trascienden el mero reconocimiento o la simple representación de la veracidad de un evento pasado. Están en juego aquí al menos dos formas de comprometerse y abrir los límites de pedagogías conmemorativas convencionales a través del *afecto disruptivo* y la *auto reflexión compleja* que la obra de arte permite en potencia. Mencionemos brevemente algunos de los límites que suelen estar presentes en sitios y pedagogías conmemorativos para luego analizar –de forma especulativa—las dos formas en las que Simon comprendió el potencial inherente de las imágenes estéticas para fomentar la aparición de los restos de un modo que puedan impulsar el "aprendizaje del recuerdo" en nuestro tiempo.

La demarcación de espacios para recordar y conmemorar atrocidades pasadas suele contener los fragmentos dispersos de un pasado traumático y su repetición disruptiva a través de un entorno de aprendizaje construido conscientemente y cargado de hechos. Tales entornos, que generalmente emplean una forma realista de representación, intentan fomentar la transmisión de una narrativa probatoria que pueda comunicar los horrores del pasado con transparencia, muchas veces de forma redentora y tranquilizadora. En efecto, existe una cierta moral y una garantía histórica que acompañan este tipo de memoriales. Como señala Kyo Maclear, "confirmar la verdad o la precisión [probatoria] de una imagen o testimonio nos permite proclamar una relación segura con la historia que se investiga. Si la ventana es transparente, el observador tiene una perspectiva social y moralmente confiable… [para] conferirle coherencia a los acontecimientos a pesar de su carácter fragmentario y horrible" (1999, pp. 80-81).

Para corregir esta práctica conmemorativa potencialmente entorpecedora Simon invoca la necesidad de una "memoria viva": el intento de realizar un memorial interpretativo que pueda abrir el presente a las fuerzas y los llamados (el toque) del pasado. Esto implica establecer una conexión con los restos que no esté "en relación con el control, sino a través del trabajo con los materiales del recuerdo de forma que produzcan algo nuevo" (Simon, 2005, p.33). Al abordar nuestro trabajo con los restos como algo diferente a una repartición fácil de hechos transparentes y coherentemente ordenados, utilizados para contener el pasado traumático, Simon enfatiza la importancia de fomentar un compromiso afectivo así como una preocupación interpretativa con el pasado que estén más allá de las expectativas cognitivas. De esta forma, es la posibilidad de ser tocado, incluido, afectado por la *fuerza de pasado* como algo más allá del control o la anticipación lo que nos otorga el potencial de ser interpelados y cuestionados por lo que "todavía no se ha dicho o sigue estando socialmente y físicamente reprimido" (Simon, 2005, p.35). En otras palabras, nuestras prácticas de la memoria deben apreciar la mismísima *alteridad* (la fuerza disruptiva de la otredad) que las numerosas dispersiones de los fragmentos del pasado pueden traernos, pues allí reside la esperanza de abrirnos a lo nuevo y a lo que se encuentra fuera de nuestras delimitaciones aseguradoras del presente.

Tenemos entonces, una práctica del recuerdo que alberga la esperanza de entablar y mantener una relación con lo que nos cuestiona y a la vez nos reorienta hacia una nueva apreciación de quienes podemos ser. En este sentido, Simon habla de una "práctica conmemorativa insurgente" (2005). Esta es una forma de ocuparse del pasado que preserva una relación no sincrónica entre el pasado y el presente (donde las diferencias entre pasado y presente se mantienen desde lo ético y no son predecibles) mientras se promueven "*puntos de conexión* entre la gente en relación con un pasado y su toque reconocible" (Simon, 2005, p.89).

El registro estético se encuentra posicionado de forma única para fomentar un compromiso conmemorativo insurgente. Simon analiza (2005, pp.33-34) cómo la "potencia asociativa" inherente a la obra de arte puede proveer un recurso muy rico para confeccionar una práctica de aprendizaje del recuerdo insurgente que pueda alejarnos del espectáculo o de cualquier identidad y control seguros, para que enfrentemos nuestra propia implicación en la forma de cargar con las esquirlas de un pasado difícil. De manera particular, los matices,

las complejidades y las contradicciones, que con frecuencia subvierten y desplazan cualquier sentido literal y figurativo dentro de una obra de arte, nos ayudan a comprometernos con las elisiones y grietas evocados por el pasado traumático en lugar de taparlas. La potencia de las asociaciones puestas en movimiento a través de la negación de la obra de arte a significar una sola cosa –la negación de la obra de arte a clausurar o completar la ambigüedad—nos permite traer a primer plano y externalizar las ambivalencias y las resonancias afectivas de los recuerdos que no se acomodan fácilmente a un relato lineal o a un sentido celebratorio de quiénes somos.

Es más, la complejidad interpretativa que el arte desencadena nos puede enseñar, como escribe Maclear a "enfrentarnos con eventos que rasgan la tela de nuestra forma cotidiana de consciencia, que nos colocan en un sentido de la percepción menos literal y más incierto" (1999, p. 187). Esta complejidad resulta particularmente importante a la hora de fomentar una "memoria con sentido" que pueda transmitir la pérdida y el trauma más allá de las estructuras de una narrativa probatoria que relate la historia anestesiada de otra catástrofe histórica más. La "potencia asociativa" trabaja entonces para desarmar la tendencia epistemológica de investigar el pasado en busca de eventos que se ubiquen cómodamente dentro de las formas familiares de la recepción histórica. En medio de las elisiones, los grietas y la riqueza connotativa que la obra de arte promueve encontramos un punto de entrada, un momento en el que debemos hacer una pausa y pensar distinto, para soportar y elaborar las perturbaciones rebeldes y sensuales, y las contradicciones que surgen cuando nos enfrentamos a las restos de un pasado difícil que sigue teniendo un efecto en nuestro presente.

En este sentido, las obras de arte investidas de una fuerza conmemorativa insurgente no sólo exponen la instancia *aporética* del momento en que la transparencia y la coherencia de la narrativa histórica flaquean, sino que también nos empujan a cuestionar nuestros propios deseos de evidencia, cronología, conclusión, redención, identificación y control. La importancia de la obra de arte para las prácticas de aprendizaje del recuerdo reside, entonces, en la fuerza que desencadena antes que en la forma que propone. Pero no se trata de priorizar las cualidades intrínsecamente formales de la obra de arte por sobre el contexto histórico; lo que importa, más bien, es la fuerza interpretativa que la obra de arte evoca y libera. Una fuerza que puede romper potencialmente cualquier relación fija entre figura y concepto, o entre representación e identidad, interponiendo una grieta, una pausa, un intervalo en el sentido, desde el que podamos interrogar las formas de ver y de recordar que habitualmente orientan nuestras relaciones sociales. Como señala Simon, dada la "potencia asociativa" desencadenada por la obra de arte "existe una cualidad que nos alienta a aferrarnos a los recuerdos y a los fragmentos de conocimiento cuyo carácter politemático puede provocar un giro interrogativo en la dinámica de la memoria" (2005, pp. 34-35).

Tan importante como la "potencia asociativa" desencadenada por la obra de arte es la "el interés visual extendido" que ayuda a sostener. Simon escribe que "las imágenes con una fuerza conmemorativa insurgente producen un derrame de las preocupaciones visuales no resueltas obtenidas por discontinuidades estructuradas en una composición gráfica (2005, p.35). Las mimas elisiones, grietas y discontinuidades que impiden que la obra de arte se instale en un significado único proporcionan un "golpe de incongruencia" que suscita una preocupación visual extendida por lo que está potencialmente presente, pero no se muestra por completo, es decir los restos. En otras palabras, la obra de arte demanda un tiempo y una atención particulares, pues el arte no nos dice directamente qué es o qué quiere. En consecuencia, dado que el arte no se revela ni se nos entrega de forma definitiva o completa, posee el potencial de fragmentarse y retirarse de la forma instrumental con la que normalmente percibimos el mundo; puede suspender la manera práctica y resuelta con la que repartimos nuestro tiempo entre las cosas que vemos. Maclear expresa concisamente la temporalidad que genera el trabajo de mirar arte cuando escribe, "el arte… tiene el potencial de introducir un ritmo nuevo para los ojos acostumbrados a escanear diarios y pantallas de televisión. En el medio de la embestida de los medios y el comercio, el arte nos pide que bajemos la velocidad, que nos desacoplemos de los chaperones de la historia apresurados" (1999, p.75).

"Mirar" arte equivale a comenzar a tomarnos "nuestro tiempo". La observación del arte nos prepara para que le demos tiempo a lo que no puede comprenderse por completo, a lo que no puede ser completamente

revelado, a lo que huye y se encuentra en peligro de desaparecer entre las estructuras de nuestro tiempo. Nuestra capacidad de otorgarle tiempo al arte, de bajar la velocidad y mirar más allá de cualquier fin práctico, promueve un sentido no instrumental de la temporalidad que tal vez tenga el poder de abrirnos los ojos. En otras palabras, nuestros ojos se abren potencialmente al mundo por la preocupación visual extendida y el cuidado que aprendemos a darle a lo precario, a lo que se está retirando de nosotros y no es completamente representable o no se aviene con nuestros términos presentes de visualización a través del espectáculo.

La preocupación visual extendida evocada por la obra de arte es particularmente importante a la hora de fomentar prácticas conmemorativas atentas que se preocupen por lo que hoy se ha quedado sin tiempo, o, más precisamente, por un pasado que amenaza con desaparecer entre las exigencias del momento. Dada la forma en que la conmemoración convencional suele comprimir y despojar al pasado de su *alteridad* particular, a través de nuestros deseos presentes de afirmación personal o colectiva, la preocupación visual extendida por lo que no es completamente comprensible y representable promueve una atención particular que "se abre a un pasado que excede la idea que tengo de él en el presente (en mí mismo)" (Simon, 2005, p.112). Un modo tal de atención le otorga tiempo y consideración a un pasado que puede no amoldarse a lo que pensamos que somos, o no replicar triunfalmente los restos que interrumpen las narrativas redentoras y celebratorias que suelen estar en juego en sitios y prácticas conmemorativos. La conmemoración es, entonces, repensada a través de los términos de una modalidad ética, como una estructura particular de atención que "interrumpe lo dado del presente, abriendo la posibilidad de aprender no sólo sobre el pasado sino también de él" (Simon, 2005, p. 112). Lo que está en juego, entonces, es un ensamblaje responsable, a través del cual, al aprender a "tomarnos nuestro tiempo" gracias a la obra de arte, al otorgarle cuidado y atención a lo que excede nuestras estructuras actuales de recepción histórica, podemos darle lugar a la posibilidad de una forma insurgente de recuerdo que irrumpe en el presente con algo que nos preocupa y desestabiliza nuestra seguridad. Una práctica del recuerdo tal, entonces, alberga la posibilidad de comprometernos con la fuerza disyuntiva de los restos como un *recurso constructivo* que nos permita plantearnos nuevas preguntas respecto a nuestro tiempo y nuestra identidad colectiva (ver: Simon, de próxima publicación).

A través de estas ideas –que son a su manera una compleja extensión de la ética de Lévinas-, Simon le otorga a la imagen estética el potencial de enfrentarnos; el potencial de poner en movimiento una forma de sentido única que es intrínsecamente ética. Para Simon, la imagen estética nunca está meramente presente, lo que hace, más bien, es estar siempre auto presentándose, apareciendo ante nosotros, interpelando y convocando a sus espectadores. Una imagen es visual de forma muy específica; se diferencia profundamente de la mera visualidad que emiten los objetos. A diferencia de los objetos, una imagen estética nunca está meramente presente sino que siempre se muestra intrínsecamente unida a su condición de estar siendo observada.

Para Simon, lo que hace que la aparición de los restos sea algo que trasciende la mera ilustración de un evento social, lo que le da fuerza y vitalidad más allá de la didáctica probatoria, tiene que ver con lo estético, con la materia en la que los objetos estéticos pueden aparecer y enfrentarnos como imágenes con una estética particular. Basándose en la revisión actual del lugar de la belleza en el mundo del arte, Simon nos pide que consideremos que sin un sentido de lo bello las obras de arte conmemorativas no son más que un comentario interesante sobre las prácticas culturales de la memoria que sólo duran un momento (2010). Su capacidad de enfrentarnos se reduce severamente. Sin embargo, al acceder a lo bello, se logra una "preocupación visual extendida" que difiere del momento pasajero de la información y los hechos. Pues lo bello provoca un deseo de permanecer por un tiempo con una imagen, de hacerla parte de la propia vida, al sentir que nos ofrece algo que no podemos rechazar y, así, nos obliga a experimentar su testimonio (Simon, 2010). Ciertamente, la fuerza de lo bello y la potencia asociativa que desencadena depende crucialmente de la pedagogía de la curaduría, de la creación de una *mise-en-scene* en la que un objeto descartado o abandonado puede aparecer con precisión como una imagen estética que suministre un "punto de conexión" percibible.

Trabajando en base a las ideas de Boris Groys (2009), Simon reconoce que la curaduría tiene la capacidad de remediar la falta de poder de un objeto, de rescatar la incapacidad del objeto para mostrarse a sí mismo, por sí mismo, al transformarlo en una imagen que podemos percibir y dotar de sentido (Simon, 2010). En otras palabras, gracias a la *mise-en-scène* curatorial, un resto se puede transformar en una imagen que nos haga sentir y cuestionarnos, y que no sea solamente un objeto que simplemente observamos, verificamos y catalogamos. Basándonos en las ideas de Andreas Huyssen (1995), podemos decir que los restos dispersos del pasado son, entonces, traídos al presente a través de la mirada y el sentido que los toca, y el secreto que pueden contener nunca se encuentra exclusivamente del lado del objeto en algún estado de pureza, sino que siempre está intensamente localizado del lado del espectador: un espectador que, por supuesto, puede ser potencialmente enfrentado por una imagen a través de los accesos pedagógicos que ofrece la curaduría: (ver: Simon, de próxima aparición; 2011; 2011 a).

Para Simon, la esperanza pedagógica que surge de curar un pasado difícil reside en la posibilidad de forjar una relación vital compleja –una constelación en lugar de consternación—con los restos de un pasado sin explicación que está decayendo y desapareciendo, y se revela en los rastros y ruinas que deja tras de sí. En lugar de presentar el pasado de forma mimética o de excavar y exhibir directamente objetos del horror en crudo (sin un ordenamiento), el arte de curar, el arte de forjar una constelación conlleva el trabajo de re-componer el pasado para transformarlo en una relación interpretativa viva con el presente que nos permita sentir el pasado y su importancia. Así, es a través del arte del ordenamiento (y no a través de una presentación de hechos transparente o el señalamiento negativo de objetos horribles) que una imagen del pasado puede enfrentarnos y aparecer de forma significativa iluminando un punto de conexión entre el pasado y el presente. Este sentido de la curaduría –en clave Benjaminiana—aspira a preparar y ordenar para reenmarcar y expandir lo que puede percibirse en el presente, evocando un "flash" o una "imagen" que genera una relación nueva y diferente con el pasado y el futuro, imaginables y pensables.

IV. Estudio colectivo

Al mirar en retrospectiva, vemos que la profunda mirada de Simon sobre el pensamiento de las condiciones estéticas y las prácticas curatoriales que podrían promover y facilitar no sólo la aparición de los restos, sino también nuestra relación con ellos, se encontraba unida a su pedagogía y a su preocupación con el "estudio colectivo". En esta sección voy a ocuparme de la visión de Simon del "estudio colectivo" como una forma de lidiar con las complejidades éticas implícitas en la recepción y la transmisión de los restos en nuestro tiempo.

A fines de los noventa, trabajé con Simon en su premiado proyecto "Vilna", auspiciado por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá. Este proyecto de investigación reunió a un número de estudiantes de doctorado e investigadores de la Universidad de Toronto en un destacable espacio para aprender y curar el pasado (Ver: Simon, Di-Paolantonio, Clamen, 2002). Durante años, trabajamos juntos bajo la dirección de Simon para construir un espacio dedicado a recibir y elaborar los restos de un pasado inquietante, un espacio en el que lidiamos cuidadosamente con los desafíos de atestiguar éticamente sobre el trauma histórico. Específicamente, negociamos con las dificultados de lo que aprendimos sobre las vidas y experiencias de los habitantes judíos durante la ocupación alemana de esa ciudad entre 1941 y 1943, periodo en el que la población judía fue encerrada en guetos y sistemáticamente asesinada.

Nuestro trabajo comenzó con el montaje de un archivo temporario, compuesto de diarios, memorias, ficciones, poemas, obras de teatro, fotografías, videos, pinturas, dibujos y canciones: restos variopintos de aquel tiempo y lugar. Cada uno de nosotros se ocupó del archivo agregando nuevos materiales que encontraba, pero también trabajando regularmente sobre él y luchando para acceder a las posibilidades interpretativas y asociaciones coaguladas entre los detalles de ese pasado. En otras palabras, nuestra forma de ocuparnos del archivo no consistía únicamente en agregar materiales sino también en reunir y activar, en una suerte de práctica curatorial,

una memoria viva en relación a ese material. Nuestro aprendizaje de cómo cuidar el archivo, como lo explicó Simon, nos hizo "vagar por las ruinas semióticas", es decir escuchar, leer, mirar, lo que se ubica antes que nosotros, abrirnos a la sorpresa, al asombro, a la inquietud y a las pruebas que la yuxtaposición de detalles puede generarle no sólo a los usos históricos conocidos sino también a nuestros propios apegos transferenciales (Simon, 2005, pp.114)

El grupo de estudio, como llegamos a llamarlo, se reunía cada dos semanas. En cada uno de los encuentros, cada uno de nosotros presentaba ante el resto del grupo, un aspecto de nuestros trabajos de "aprendizaje del recuerdo".Dado que lo que nos mostrábamos unos a otros estaba hecho de varias citas y fragmentos de materiales testimoniales, denominamos "yuxtaposiciones" a nuestras presentaciones. Las yuxtaposiciones antes que ser una simple narración de los hechos transmitían los signos del propio estudio. Las elecciones concretas de las citas testimoniales y la forma en que estas se relacionaban entre sí, tenían la marca de cómo uno aprendía: presentaba una constelación de preguntas, miedos y apuestas afectivas en relación al material encontrado. Como escribimos en un artículo que detalló el método utilizado en esta forma de estudio: la yuxtaposición "intentaba exponer la propia exposición al abordaje del legado, a mi propio intento de ser responsable a ese abordaje. Esta cita de los detalles en la forma de una [yuxtaposición] es una práctica que intenta darle expresión a lo que sorprende, lo que excede mi horizonte de expectativas, lo que es contradictorio y heterogéneo" (Simon, Di-Paolantonio, Clamen,2002:n.pag).

Recuerdo que uno de nuestros colegas en el grupo de estudio presentó una yuxtaposición compuesta de múltiples imágenes y textos que documentaban la decisión tomada por los Nazis de hacer que una brigada de trabajadores judíos esclavos desenterrara y cremaran los cuerpos de unos 60.000 judíos asesinados durante la invasión alemana en Vilma. La yuxtaposición incluía fotografías de los trabajadores desenterrando los cuerpos, dibujos de la escena de cremación hechos por un sobreviviente de la brigada y testimonios dados en Nuremberg. Con la yuxtaposición, nuestra colega señaló: "lo que estoy tratando de pensar al yuxtaponer textos e imágenes de esta forma es cómo encontrar formas de activar imágenes testimoniales que trasciendan la mera información o el *voyeurismo descomprometido*".

Esta era una preocupación sintomática que solía surgir en nuestra discusión en torno a las particularidades de cada una de las yuxtaposiciones presentadas. Lo que nos preocupaba era la pregunta sobre cómo rediseñar y ordenar; cómo curar los restos del gueto de Vilna para que esa nueva constelación pudiera volver a enmarcar y expandir lo que de ese pasado puede ser experimentado en nuestro presente. Para que los restos específicos de ese pasado puedan convocarnos y tocarnos, en lugar de volverse un espectáculo o una fusión fácil con nuestros problemas y nuestros traumas.

Otro punto importante que acompañó a estas preocupaciones fue la importancia que Simon le otorgó a nuestro estudio colectivo. En contraste con la creencia de que mi recuerdo y estudio comienza y termina con mi propia interpretación solitaria de textos de archivo, el estudio colaborativo en el que nos embarcamos dependía de que el propio aprendizaje sobre los restos del pasado fuera estimulado y abordado por la dinámica del "estar junto a otros", en un espacio común de aprendizaje y cuidado. Esta forma de estudio colaborativa, entonces, no buscaba informarles a los otros sobre los hechos históricos, ni confesar detalles autobiográficos sobre las propias lecturas, sino que se transformó en la mismísima expresión del leerle al otro, que se volvía audible y visible en ese espacio intermedio.

Al aceptar la pregunta de Deborah Britzman, ¿qué quiere decir aprender *de* (en oposición a aprender sobre) un pasado difícil? (1998), Simon hizo que nos miráramos unos a otros, que volviéramos a nosotros mismos, al gueto de Vilna, al archivo, para luego volver a mirarnos los unos a los otros una vez más.

Con todos estos movimientos nos hizo ver que el pasado no se ubica de forma simple en la memoria;

sólo se transforma en recuerdo cuando es enunciado colectivamente entre unos y otros. Según su enfoque, para que los restos puedan sobrevivir deben seguir interpelándonos y provocándonos de forma que les otorguemos articulación a través de nuestro tiempo y nuestras afiliaciones. Nuestro verdadero trabajo comenzó cuando comprendimos y adoptamos el siguiente punto de Simon: legar historias e imágenes del pasado requiere algo más que expresar el contenido y la información que contienen; es necesario que hablemos unos con otros sobre la difícil experiencia de recibir y ocuparnos del pasado en nuestro tiempo presente. Nunca se cansó de pedirnos que pensáramos colaborativamente sobre lo que podía significar sentir el toque disruptivo de los recuerdos que no son familiares (Simon, 2001, p.21).

Gracias a este enfoque, Simon nos dejó importantes preguntas: ¿Qué significa pensar en un espacio –un espacio en común—donde podamos prestarle atención a la forma en que estudiamos juntos? ¿Y si la memoria necesitara no sólo que aprendiéramos, sino también que enseñáramos nuestro aprendizaje? ¿Escuchamos y leemos de forma diferente si estamos obligados a llevar a cabo algo que trascienda la recepción personal, si estamos obligados a encontrar una forma de enseñar, de transmitirles a otros cómo y qué estudiamos? ¿Cómo podemos hacer que los restos se vuelvan activos en el aquí y el ahora sin que caigan en la lógica del espectáculo, la identidad y la dominación? Lo que está implicado en estas preguntas es profundo y abre el problema de una relación dialéctica entre el saber y la actividad social de mantener una consciencia histórica. En efecto, es posible que estas preguntas sean inabordables salvo con la forma de una conversación que emprenda la renovación en proceso de la consciencia histórica, una conversación mantenida por relaciones de aprendizaje y enseñanza, por el testimonio como una forma de estudio colectivo (Simon, Di-Paolantonio, Clamen, 2002).

Al revisar en retrospectiva la totalidad de su obra, me impacta la inmensa inteligencia y capacidad de Simon como un pedagogo de los restos. Nos hizo dar cuenta de que cultivar una atención particular hacia el pasado podría despertar las fuerzas interpretativas comprimidas que los restos mantienen en el presente. Nos enseñó a confiar en los pensamientos y sentimientos que podían encenderse al reunir y seleccionar cuidadosamente algunos detalles del pasado. En muchas ocasiones las yuxtaposiciones que nos ofrecíamos los unos a los otros permitían que los detalles del pasado se reavivaran como un fósforo encendido. Pero esa chispa, antes de perderse, no sólo encendía el pasado sino también a nosotros mismos en el acto presente de estudiar, aprender e intentar comprender y ocuparnos del flujo de asociaciones desencadenado por nuestro trabajo colectivo con el archivo; con el difícil trabajo de recibir lo que está ausente y lo que ahora nos pide que hablemos.

Simon se tomó muy en serio la manera en que nuestra mismísima posibilidad de pensar lo contemporáneo nos hace lidiar éticamente con lo ausente y requiere nuestro cuidado, tiempo y atención. Frecuentemente solía señalar que lo que preserva y cultiva nuestra esperanza en el presente, y lo que nos saca de nuestro auto encierro en lo Mismo es el hecho de que la vida y muerte de los demás realmente importa. Contra la afirmación hecha por Martin Heidegger en *Ser y tiempo*, de que sólo mi propia muerte puede preocuparme genuinamente, de que la muerte de los Otros no es algo que yo pueda experimentar de forma genuina (1962, p.282), el enfoque de Simon a la memoria nos recuerda que mi muerte no puede ser nunca mi propia ni mi principal preocupación. Su enseñanza y el énfasis puesto en extender nuestra atención a la precariedad de los restos están forjados en la sincera sabiduría de que una vida sólo puede tener un término *humano* a través del cuidado y la atención ofrecidos por otros. El trabajo de Simon sobre la estética, la curaduría y el estudio colectivo está motivado por una forma de pensar fuera de lo común que da cuenta del hecho de que los muertos no pueden enterrar a los muertos. Necesitan a los que están en el presente, a los que deben hacer el trabajo y ofrecer un sentido y un final humanos a lo que permanece como resto.

A diferencia de lo que sostiene Heidegger, no estamos simplemente "junto" a los moribundos o los muertos sino que también tenemos una responsabilidad respecto a ellos. Y ese es el "terrible don" que nos ha sido legado en el presente. Así, dado que su pensamiento sobre la atención está motivado por una preocupación social y pedagógica antes que por una ontológica, Simon nos ayuda a ver que nuestra responsabilidad por la

muerte del otro no sólo otorga sentido sino que también carga el presente de esperanza: una apertura hacia el tiempo del otro; a la existencia de aquello que está antes y después de mi tiempo. Profundamente influenciado por el pensamiento de Emmanuel Levinas, Simon nos pedía que consideráramos seriamente lo que está en juego a nivel pedagógico para nuestro trabajo con la memoria cuando en su ensayo "Significado y sentido", Levinas esribe: "Ser para un tiempo quesería sin mí, para un tiempo posterior a mi tiempo, para un porvenir más allá del famoso 'ser-para-la-muerte', ser-para-después-de-mi-muerte no es un pensamiento ordinario que extrapola mi propia duración; es el pasaje hacia el tiempo del Otro" (1996, p.50).

Bibliografía

Agamben, Giorgio (2009). "What Is the Contemporary?" en: *What is an Apparatus? and Other Essays*, traducido por David Kishik y Stefan Pedatella, Stanford University Press. pp. 39-54.

Alphen, Ernst van (2005). *Art in Mind: How Contemporary Images Shape Thought*. Chicago: University of Chicago Press.

Benjamin, Walter (1986). "Paris, Capital of the Nineteenth Century" en *Reflections*, traducido por Edmund Jephcott, New York: Schocken Books. pp. 155-156.

Benjamin, Walter (1968)."Theses in the Philosophy of History," en *Illuminations. Hannah Arendt* (Ed.), traducido por Harry Zohn. New York: Schocken Books. pp. 253-264.

Britzman, Deborah (1998). *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning.* New York: State University New York Press.

Di Paolantonio, Mario (2010). "Guarding and Transmitting the Vulnerability of the Historical Referent," *The Philosophy of Education Yearbook 2009.* pp. 129-137.

Groys, Boris (2009). "The Politics of Installation," *e-flux Journal* #2, (January).

Heidegger, Martin (1962). *Being and Time.* Traducido por John Macquarrie & Edward Robinson. Southampton:Basil Blackwell.

Huyssen, Andreas (1995). *Twilight Memories: Marking Time in a Culture of Amnesia.* London: Routledge.

Levinas, Emmanuel (1996). "Meaning and Sense," en Emmanuel Lévinas: *Basic Philosophical Writings.* Adriaan Peperzak, Simon Critchley, y Robert Bernasconi (Editores.). Bloomington: Indiana University Press. pp.33-64.

Maclear, Kyo (1999). *Beclouded Visions: Hiroshima-Nagasaki and The Art of Witness.* Albany: State University of New York Press.

Simon, Roger, I. (Forthcoming). "The Dream Form of a New Poetics and Politics of Public History: A Museum Exhibition Yet To Come" en Erica Lehrer and Shelley Butler (Eds.) *Curatorial Dreams: Critics Imagine Exhibitions.*

Simon, Roger, I. (2011). "A Shock to Thought: Curatorial Judgment and the Public Exhibition of 'Difficult Knowledge'" *Memory Studies* Vol. 4, Iss. 4, pp. 432-449.

Simon, Roger, I. (2011ª). "Afterward: The Turn to Pedagogy: A Needed Conversation on the Practice of Curating Difficult Knowledge" en Erica Lehrer and Cynthia Milton (Editores.) *Curating Difficult Knowledge.* New York:

Palgrave MacMillian, pp. 193-209.

Simon, Roger, I. (2010). "Artwork, Aesthetics and Public Memorialization" *Public: Art/Culture/ Ideas* Vol. 42 pp.132-135.

Simon, Roger, I. (2006). "The Terrible Gift: Museums and the Possibility of Hope Without Consolation," *Museum Management and Curatorship* Vol. 21, Iss. 3, pp.187-204.

Simon, Roger, I. (2005). *The Touch of the Past: Remembrance, Learning, And Ethics.* New York: Palgrave Macmillan.

Simon, Roger, I., Mario Di Paolantonio, y Mark Clamen (2002). "Remembrance as Praxis and theEthics of the Interhuman," *Culture Machine* No. 4. (The Ethico-Political Issue): online journal n.pag.

Simon, Roger, I., Sharon Rosenberg, y Claudia Eppert, (Editores) 2001. *Between Hope and Despair: Pedagogy and the Remembrance of Historical. Trauma.* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Simon, Roger, I. (1992). *Teaching Against the Grain: Texts for a Pedagogy of Possibility.* Toronto: OISE Press.

Young, James, E. (1993). *The Texture of Memory: Holocaust Memorials and Meaning.* New Haven: Yale University Press.

APROXIMACIÓN A UN PROTOCOLO TEÓRICO DE LA EXPERIENCIA PARA PENSAR EL ARTE Y LA CULTURA

MARCELA ARPES

MARCELA ARPES: Doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Cursante del Posdoctorado en Humanidades y Artes del CEA-UNC. Profesora Adjunta Ordinaria de Literatura Argentina I y Literatura Argentina II del Profesorado y Licenciatura en Letras de la UARG-UNPA.

Correo electrónico: mm_arpes@yahoo.com.ar

RESUMEN

El camino de la *crítica acéfala* propuesto por Raúl Antelo (2008:13-85) para desautomatizar lo que el autor considera el discurso crítico académico, esclerosado y repetitivo, se presenta como alternativa metodológica viable al momento de encarar una investigación sobre los temas de arte y cultura. Para Antelo, la *acefalidad* como condición del crítico es "un entre-lugar teórico" (2008: 9); una brecha abierta a la "pedagogía de la diferencia" (2008: 39), "un vértigo intelectual" (2008: 46). La definición de *crítica acéfala* tiene su vinculación con lo que Bajtín proponía como método de investigación de la cultura o de las ciencias sociales, es decir, el *método comprensivo* por sobre el *explicativo*. Cuando una investigación se orienta hacia el método comprensivo "la investigación se convierte en interrogación y plática, o sea, diálogo" nos dice Bajtín (1995: 305). En ambas opciones teóricas, la investigación sobre los bienes simbólicos de la cultura plantea, a la vez que las pertinentes indagaciones estéticas, un detenimiento aunque involuntario, en la ética y la responsabilidad crítica como desagregados de la tarea, más allá y a pesar, de las insistencias sobre el carácter descomprometido o apolítico del arte y las teorías posmodernas. A su vez, un protocolo acéfalo para la indagación teórica privilegia una posición ligada estrechamente, con la noción de acontecimiento en lugar de objeto; y de *experiencia* más que de representación. Por ello, el acontecimiento estético como experiencia no guarda una relación necesaria ni de implicancia con el tipo de paradigma de representación del que se trate, aunque, según rastrea Martin Jay (2001) en las distintas acepciones que la palabra "experiencia" fue adquiriendo, a lo largo del tiempo, la crisis de la experiencia o la imposibilidad ya de experimentar, se registra como efecto de la modernidad radicalizada y arrasada.

PALABRAS CLAVE:

Experiencia | Arte | Metodología de investigación | Raúl Antelo | Teatro

ABSTRACT

The itinerary of the *acephalous criticism* proposed by Raul Antelo (2008: 13-85) in order to make the process of the sclerotic and repetitive critical academic discourse less automatic, appears as a viable alternative when addressing research on artistic and cultural issues. For Antelo, the critical condition of acephalous is an in-between place (2008: 9); a gap open to the "pedagogy of difference" (2008:39),and to "intellectual vertigo" (2008: 46). The definition of acephalous criticism has its connection with what Bakhtin proposed as a research method for culture or social sciences, that is to say the comprehensive method over the explanatory. When an investigation is oriented towards a comprehensive method "research consists of inquiry and discussion, i.e. dialogue" Bakhtin (1995: 305). In the above theoretical options, the research on the symbolic assets of culture poses at the same time, aesthetic investigations and a carefully although involuntary, ethical and critical responsibility as a disaggregated task, beyond and in spite of the uncompromising insistence on the apolitical character of art and postmodern theories. An acephalous protocol for theoretical inquiry privileges a position closely linked to the notion of event rather than object; and experience rather than representation. Therefore, the aesthetic event as experience bears no necessary relationship or involvement with the kind of paradigm of representation in question, although, according to Martin Jay (2001) research on the different meanings that the word "experience" has acquired over time, the crisis of experience or inability to experience is recognized as the effect of radicalized, devastated modernity.

KEYWORDS:

Experience | Arts | Research Methodology | Raúl Antelo | Theatre

Abramos los ojos para experimentar lo que no vemos, lo que ya no veremos.
Georges Didi–Huberman

La experiencia no tiene valor ético alguno, es simplemente el nombre que damos a nuestros errores.
Oscar Wilde

1.- ¿CRISIS DE LA EXPERIENCIA?

El 12 de noviembre de 2001 en el Instituto Goethe en Buenos Aires, Martin Jay pronunciaba su conferencia sobre la crisis de la experiencia en la "era pos-subjetiva". Allí, el catedrático de la Universidad de California, comenzaba su disertación con un inventario de decires apocalípticos de filósofos que habían vaticinado la pérdida de la experiencia y el vacío en que vivimos los sujetos del presente. Desde Adorno y sus *Notas sobre literatura*, pasando por Walter Benjamin hasta el Giorgio Agamben del año 1978, en su *Infancia e Historia* – texto en el que el filósofo italiano afirma que: "La cuestión de la experiencia sólo puede ser abordada en la actualidad si se reconoce que ya no es accesible para nosotros", la propuesta de Martin Jay en aquella conferencia fue poner en crisis la afirmación de la crisis de la experiencia. Entonces, el análisis se detuvo en la noción de experiencia en tanto concepto sujeto al devenir del tiempo, con el fin de deslindar los enredos semánticos que tensionan la noción y, a través de una reflexión de corte etimológico, tratar de explicar la ansiedad y, por qué no, la angustia, generada por múltiples estudios y desde diferentes perspectivas teóricas desde finales del siglo XX hasta esta primera década del XXI, sobre la supuesta caída de la experiencia o la imposibilidad de experimentar para los hombres de hoy.

Cuando se dice "experiencia", ¿qué se dice realmente?

En principio se enuncia una paradoja: por un lado, la experiencia se presenta como algo personal dentro del ámbito de lo cotidiano, circula por lo individual y padece de la restricción de ser intransferible o incomunicable. Pero, por otro, la experiencia, sólo es reductible o mediada por las posibilidades del lenguaje (contar la experiencia) es fruto de una relación con aquello que afecta y modifica desde el exterior a quien la vive. "El sujeto de la experiencia afirma Jay, antes que un ego soberano, narcisista, depende siempre en un grado significativo del otro tanto humano cuanto natural situado más allá de su interioridad" (2001), es decir, la experiencia es un acontecimiento empírico y conceptual a la vez y siempre está determinado por los lazos o redes con el mundo y los otros. Los otros intervienen de manera definitiva en la experiencia ya que ella es cognoscible a través de una especie de "relato ex post facto" o una narrativa llena de sentido para *uno* pero, fundamentalmente, para *un otro*.

Del rastreo etimológico emprendido por Martin Jay desde los griegos hasta las variantes alemanas de la palabra, se puede diagramar un itinerario de significados para entender de qué hablamos cuando hablamos de experiencia y comprobar si en este presente la experiencia nos es negada. De esta manera la experiencia es:

-Conocimiento empírico y experimentación
-Lo que sucede cuando "estamos abiertos" a nuevos estímulos y de qué manera esos estímulos se integran al conocimiento acumulado
-Viaje o travesía riesgosa
-Interrupción dramática en el curso normal de una vida
-Suceso intenso y no mediado

Cuando nos referimos a una proposición como puede ser "modos de la experiencia", en ella están resonando todas estas posibilidades de sentido sedimentadas en la palabra, de tal suerte que los sujetos somos susceptibles de diversos modos de experiencia: la estética, la científica, la histórica, la práctica, la religiosa, entre

otras muchas y, demasiadas veces, belicosas o contradictorias entre sí.

2.-TERRITORIOS DE ANCLAJE A PESAR DE LA CRISIS DE LA EXPERIENCIA

Si en las miradas más escépticas sobre la posibilidad de tener experiencias, el lenguaje aparece como el lugar de redención, en Foucault, por ejemplo, o aún en una postura más radicalizada en cuanto a la imposibilidad de experimentar, la que se expresa en Agamben, para quien la infancia, es decir, la etapa prelingüística, se constituye en la zona – intangible – de experimentación, el arte sigue funcionando como el ámbito para capturar una respuesta creativa ante los desesperados gritos que se alzan contra el fin de la experiencia.

Jauss (2002)[1] ha definido tres posibilidades de experiencia estética: la *poiesis*, el placer producido por las propias producciones; la *aisthesis*, el placer que produce en uno la obra de los otros; la *catarsis*, el placer en las propias emociones derivadas del encuentro estético que provoca una transformación o liberación. Las tres alternativas están impregnadas de una noción: placer, goce como el efecto primordial del arte, en una especie de defensa apasionada frente a las teorías de la negatividad. Pero Jauss va más allá de afirmar que hay goce en el arte y que se experimenta goce al entrar en contacto con él, propone la transferencia del placer de la experiencia artística en sí hacia la zona de la crítica y la reflexión teórica y académica tradicionalmente desvinculadas de esa emoción, es decir, su intención es destruir la afirmación que versa: "el arte es una *cosa* y la reflexión científica, histórica o teórica sobre la experiencia estética, *otra*":

> Y quisiera por eso restituir de nuevo la buena conciencia al investigador que disfruta y reflexiona sobre el arte, proponiendo la siguiente tesis: «La actitud de goce, que desencadena y posibilita el arte, es la experiencia estética primordial; no puede ser excluida, sino que ha de convertirse de nuevo en objeto de reflexión teórica, si actualmente es importante para nosotros justificar ante sus detractores la función social del arte y de la ciencia a su servicio, tanto frente a los intelectuales como frente a los iletrados". (2002: 31)

Restituir al investigador la buena conciencia que disfruta y reflexiona sobre el arte, y transformar esa vivencia en objeto de reflexión pareciera erigirse en una alternativa metodológica o, en todo caso, un aspecto más del protocolo teórico-crítico. Devenirse, podríamos afirmar con Deleuze (2006) en motivo, también entre otros, de intención teórica es un modo de la experiencia intelectual.

3.-UN LINAJE TEÓRICO PARA LA CRISIS DE LA EXPERIENCIA

El año pasado la revista *Celeuma* de la Universidad de San Pablo, en su Número 2 de diciembre de 2013 publica los resultados de una encuesta que había sido destinada a prestigiosos investigadores, científicos y teóricos del campo de la cultura y el arte de Brasil cuyo tema fue: el error crítico. Más que resultados, el dossier que se titula "O error crítico", es una suma de ensayos que los propios intelectuales del campo académico escribieron ante el desafío de contar sus equívocos teóricos, sus lecturas fallidas, sus incertezas. La revista apuesta aún más e "inverte o jogo", dice, al convocar a artistas para que refieran "la experiencia" de recepción de las críticas sobre sus trabajos. De esta manera, se invierten los roles y los artistas funcionarán como críticos de los críticos, discutiendo las lecturas erradas de aquellos que han tomado sus obras como objeto de juicio, estableciéndose de esta manera un grado de metacrítica muy interesante en una suerte de lecturas de lecturas y de experiencias sobre experiencias.

1.- En tal sentido Jauss, dos años después de que Adorno formulara su teoría estética (1970), escribe la *Pequeña apología de la experiencia estética* (1972) con un sentido abiertamente polémico hacia la teoría de Adorno, vincula la experiencia estética a dos nociones fundamentales: goce y dignidad cognoscitiva. La intervención de Jauss, trata de disolver un esquema polar dentro del campo del arte: por un lado, los que niegan la estética a favor del conocimiento, y por otro, los que niegan al arte una posibilidad de acercamiento al mundo, pensando la experiencia artística como pura conmoción perceptiva. Jauss, rompe con la polaridad definiendo a la experiencia artística como un primordial e insustituible acontecimiento de goce y conocimiento.

La originalidad de la iniciativa que produjo la narración, no de los aciertos, certezas y triunfos valorativos sino, todo lo contrario, habilitaron en todos los ensayos dos derivas sumamente novedosas. Por un lado, obligó a cada investigador a partir necesariamente de la noción de experiencia sobre su tarea, a interrogarse acerca de qué manera se deviene (Deleuze, op. cit.) crítico o teórico o cientista del arte, enunciando desde la zona de cercanía, de indiscernibilidad o de indiferenciación pero no ya con el objeto, sino con la propia vida puesta en la tarea reflexiva. Por otro, los ensayos revelan una condición del trabajo analítico: la potencia del error. En muchos de los relatos de experiencias la equivocación fue productiva ya sea porque logró el abandono de una rutina de investigación autoimpuesta o, logró innovar frente a un protocolo que se presentaba esclerosado, paradigmático o hegemónico en los diversos campos disciplinares.

El camino de la *crítica acéfala* propuesto por Raúl Antelo (2008, sobre todo el primer apartado "Acéfalo": 13-85) para desautomatizar lo que el autor considera el discurso crítico académico repetitivo y falto de dinamismo, es una alternativa nocional que vinculo al problema de la experiencia dentro de los protocolos e instancias de institucionalización del saber en el campo de las ciencias humanas. Para Antelo, la acefalidad como condición del crítico es "un entre-lugar teórico" (2008: 9); una brecha abierta a la "pedagogía de la diferencia" (2008: 39), "un vértigo intelectual" (2008: 46).

Es inevitable asociar la aseveración de entre *lugar teórico al devenir-se*, que propone Deleuze y que venimos comentando. La acefalía anteliana o el devenir deleuziano, instauran una zona de proximidad no ya con el objeto, sino con quien se impone la obligación intelectual de decir algo sobre dicho objeto-arte: "El devenir (de quien escribe) es siempre "entre" o "en medio" de", nos dice categórico Deleuze (2006: 14).

La noción de crítica acéfala y de devenir se conectan, en última instancia, con lo que Bajtín proponía a principios del siglo XX, como método de investigación de la cultura o de las ciencias sociales, es decir, el método comprensivo por sobre el explicativo. Cuando una investigación se orienta hacia el método comprensivo "la investigación se convierte en interrogación y plática, o sea, diálogo" afirma Bajtín (1995: 305).

En las tres opciones teóricas, la investigación sobre los bienes simbólicos de la cultura plantea, a la vez que las pertinentes indagaciones estéticas, un detenimiento aunque involuntario, en las cuestiones de ética, responsabilidad crítica y acontecimiento reflexivo como acto de experiencia. Estas zonas de detenimiento parecen ir adquiriendo cada vez más importancia o centralidad en los protocolos teóricos de las ciencias humanas, especialmente las dedicadas a pensar el arte y que no tienen que ver con las voluntarias declaraciones de compromiso político u opciones ideológicas más o menos explicitadas. Los protocolos teóricos de la experiencia son, en última instancia, menos la revelación de una eficaz manera de pensar –no ya desde una zona bien delimitada y conectada sino desde zonas 'entre' o 'en medio'–, que la ratificación de que el arte es el lugar privilegiado "de las querellas de racionalidades", para apropiarnos de una muy buena definición de Ranciere (2005). Los modos de percepción del arte y los modos de interpretación del mundo anclados en la posibilidad del discurso teórico crítico no es un lazo que ha caído en desuso, es una alianza que sigue operando hoy con sus propios desplazamientos, más allá de la sentencia de muerte al arte, y de las angustiantes imposibilidades de referir la experiencia.

Un protocolo teórico de la experiencia en el campo de la investigación estética, que tome el camino de la acefalía, del devenir o de lo dialógico (para Bajtín siempre lo dialógico es lucha, siempre lo dialógico es beligerante), convierte al investigador, en principio, en una suerte de espectador más que de sujeto ocupando un territorio que se vacía de las improntas esperables o convencionalizadas; y aún más, lo experiencial como posición del investigador remite al origen de la noción de estética. Ranciere acierta en recordarnos que dentro de los estudios ya consagrados, el origen de la noción de estética remite al año 1750, a una obra titulada precisamente, *Estética*, y a un autor, Baumgarten. Se dice que la estética designa un modo de pensamiento que se despliega a propósito de las cosas del arte y al que le incumbe decir en qué sentido estas cosas son objeto de pensamiento (2005: 22-23). Pero, acudiendo al original, resulta que Baumgarten no homologó de ninguna manera el término estética con

una teoría del arte, sino más bien, como un dominio del conocimiento sensible, "de ese conocimiento claro pero todavía confuso que se opone al conocimiento claro y distinto de la lógica" (2005: 23). Es decir, el territorio que produce el pensamiento sobre el arte está habitado por un sujeto que debe reportar un conocimiento sobre el arte a través de sus reflexiones, pero cuyo pensamiento está atravesado por lo no claro, lo indiscernible, lo confuso. En mi intención de construir un linaje entre Antelo, Deleuze y el propio Ranciere: lo acefálico, lo que está por venir y sólo se intuye.

4.-El lugar de la mirada como ejercicio de la experiencia

Al llegar acá, parece apropiado traer las consideraciones de Didi-Huberman (2010) respecto del lugar del que mira, del espectador de una obra de arte. El arte justamente por ser el territorio de destrucción de todas las racionalidades, provoca una inquietud en quien mira (el espectador, el crítico) sobre la naturaleza de lo mirado. Didi-Huberman afirma que la pregunta inquietante, que siempre rodea a las cuestiones del sentido, puede responderse de dos maneras, devolviendo al espectador a la tranquilidad sobre lo mirado. Una de ellas, se asocia con lo que el filósofo denomina *ejercicio tautológico* (2010: 21). El espectador que mira poniendo en juego el ejercicio tautológico acepta como "verdad chata" lo que se ve. Es decir, el ejercicio tautológico interviene inmediatamente para obturar la escisión, para completar el vacío, para subsanar el estado de pérdida al que la experiencia artística condujo al sujeto a través de un lenguaje de la afirmación, que el autor traduce en fórmulas renegadoras del tipo: "no hay allí nada más que un volumen o una forma" o, "ese objeto que veo es lo que veo, un punto, eso es todo" (2010: 21)[2].

La otra posibilidad, es el *modelo ficticio*, en el que el ejercicio tautológico es reemplazado por un *ejercicio de creencia* (2010: 22)[3]. ¿Qué ficción o qué creencia? La creencia de que todo es factible de reorganización y de subsistencia en *otro lado* o, en otras palabras, de resignificación en la creación de ficciones o sueños. Ambas alternativas de evitación del vacío o de esclarecimiento del pensamiento confuso, la tautología y la creencia, suponen para Didi-Huberman un "horror y una negación de lo pleno", es decir, una reacción y una resistencia al espanto de permanecer en la vivencia de lo ineluctable. Pero hay una tercera manera de proceder que evita reponer un sentido tranquilizador y es al que Didi-Huberman refiere con la noción de *ejercicio de experiencia*. El fenómeno de la *experiencia*[4] procede por tensión o pasaje del objeto a sujeto como potencia y como fuerza, a tal punto que el objeto mirado se convierte "insensiblemente en una especie de sujeto" (2010: 37) y de allí el título de su obra: *Lo que vemos, lo que nos mira*.

Didi-Huberman se deshace del dilema de oposición binaria, hallando esta tercera vía de interpretación, que se resuelve en una tensión entre lo que vemos y lo que nos mira:

> Es el momento preciso en que lo que vemos comienza a ser alcanzado por lo que nos mira, un momento que no impone ni el exceso de plenitud de sentido (el que glorifica la creencia) ni la ausencia cínica de sentido (a la que glorifica la tautología). El momento en que se abre el antro cavado por lo que nos mira en lo que vemos. (2010: 47)

2.- Justamente esta proposición o versiones similares a ella, vienen a operar a contrapelo de lo freudiano. En el hombre tautológico, Didi-Huberman reconoce el reverso de la actitud del psicoanálisis de Freud, fundamentalmente en lo que refiere a la interpretación de los sueños.

3.- Aquí el caso más elocuente que expone el filósofo es el universo creado por la creencia cristiana: "El 'arte' cristiano habrá producido entonces las imágenes innumerables de tumbas fantasmáticamente vaciadas de sus cuerpos y, por lo tanto, en cierto sentido, vaciadas de su propia capacidad vaciante o angustiante. Su modelo sigue siendo desde luego, el de Cristo mismo, quien, por el mero hecho de abandonar su tumba, suscita y compromete en su totalidad el proceso mismo de la creencia. El Evangelio de San Juan nos da de ello una formulación completamente cristalina. Nos referimos al momento en que el discípulo, precedido por Simón, Pedro y seguido por María, luego por María Magdalena, llega ante la tumba, comprueba la piedra desplazada y mira en su interior... 'Vio y creyó' *(et videt et credidit)* anota lapidariamente San Juan: creyó porque vio, como más adelante otros creerán por haber tocado, y otros incluso por no haber visto ni tocado. Pero, en cuanto a él, ¿qué es lo que vio? Nada, justamente" (2010: 23).

4.- Didi-Huberman reconoce la instancia fenomenológica de la experiencia, no en la pintura medieval sino, en algunos casos de la pintura y esculturas minimalistas (Jude, Kosuth, Morris, Smith) y sus series de los cubos.

El *ejercicio de la experiencia que el filósofo homologa también bajo el concepto de ejercicio de dialectización* no supone evitar el vacío, ni eludir el pensamiento confuso, ni ratificar una identidad, ni repetir el paradigma política o intelectualmente correcto, sino todo lo contrario. Supone asociar la experiencia estética como protocolo teórico-crítico a una configuración específica del terreno de la estética, en la cual se transforma el régimen de pensamiento, el que ahora se reorganiza alrededor de nociones que apuestan por una liberación del dogma académico pero fundamentalmente, colocan al sujeto que piensa, en una posición de objeto tanto como los objetos de los que se ocupa.

¿Cuál sería ese repertorio nocional tramado en un protocolo teórico-crítico de la experiencia? Diálogo, acefalía o método teórico-crítico acéfalo, devenir-se, crítico-espectador emancipado. Asimismo, dicho repertorio se presenta como la respuesta de un habla peculiar, de allí dialectización, surgido de la inquietud que sustrae al objeto de toda perfección y de toda plenitud:

> (...) la sospecha de algo que falta ser visto se impone en lo sucesivo en el ejercicio de nuestra mirada, que se vuelve atenta a la dimensión literalmente privada, por lo tanto oscura, vaciada del objeto (Didi-Huberman, 2010: 78)

Y aún más, se interpreta el ejercicio de dialectización como un acontecimiento fundado en el *proceso* que intenta la restitución de eso que "falta ser visto" o "no se ve claramente" instancia privilegiada porque básicamente impide la clausura, el cierre o la sutura de la escisión que provoca toda experiencia estética.

5.-El teatro de la experiencia

Con el fin de profundizar en un pensamiento orientado hacia los protocolos teóricos de la experiencia quiero detenerme en un caso singular o si se quiere una filigrana más dentro de los diseños del campo artístico. El caso del teatro.

Al teatro como práctica le sucede lo que le sucede al arte en general: es un acontecimiento de experiencia estética para quien lo hace, lo ve y lo piensa. Producto de esta manera de concebir al teatro es que se han trazado nuevos protocolos teóricos inscriptos en los propios textos autopoéticos y metateatrales de sus hacedores (dramaturgos, directores, actores, escenógrafos etc.), en los textos críticos sobre puestas en escena y, en la discursividad teórica, específicamente teatrológica, o en cruce con otras disciplinas como la antropología, la filosofía, la historia, los estudios culturales, la sociología, el psicoanálisis.
Hablamos de teatro posdramático, de performatividad, de liminalidad del género, de deslimitación en la búsqueda de expansión o ampliación de la categoría de teatralidad, de desregulación de la práctica en un estallido de poéticas. Asimismo, se piensa en términos de transteatralidad, de teatro social, de sociedad del espectáculo, de transespectacularización.

Pero más allá de los protocolos teóricos con los que se piensa la práctica teatral en Argentina y en el mundo, el teatro parece querer volver a recuperar el vacío de su identidad, a profetizar su fin, parafraseando a Borges, y vislumbrar su potencia experiencial. No en vano, otro gran filósofo, Alan Badiou, prefiere indagar en el teatro y lo define como acontecimiento que es vivido y que sucede en un acto que, como analiza Florence Dupont, es convivial desde siempre y poético, porque funciona como máquina de *poiesis*.

El teatro es una práctica especialmente susceptible para el ejercicio de la experiencia: vemos y somos mirados todo el tiempo, y en esa experiencia básica de presencias, de lenguaje, de cuerpos y de percepción, sin embargo, hay algo que es ineluctable, para recuperar a Didi-Huberman, algo que se escapa, algo que permanece como misterio debido al carácter de presente perpetuo inherente a las artes escénicas.

Para retornar al principio pero de manera diferente, el crítico y teórico del teatro argentino, Jorge Dubatti, asocia la noción de *teatro de la experiencia* con la zona in-fante de toda cultura, de acuerdo a Agamben. El teatro de la experiencia supera los problemas de su propia teatralidad y de las definiciones de los estudios teatrológicos para desviarse por un camino que intenta decir de sí lo indecible:

> Sentados en la butaca pensamos estremecidos: ¿Qué invisible e inaudible acontecimiento hace posible esta reunión de personas? ¿Por qué esta poiesis es ahora y no en el pasado o en el futuro? ¿Qué tramas internas de mi persona se tejen y destejen en este convivio sin que yo perciba el tejido? ¿A qué origen o final han concurrido la función de anoche y las de la semana pasada? (Dubatti, 2007: 156)

Múltiples respuestas provisorias y fragmentarias, se ensayan a estos interrogantes desde el ámbito de la escena y desde la zona de expectación. Quizás el más lúcido pensador del teatro de la experiencia haya sido Antonin Artaud, quien desde el manicomio, halló la manera de recuperar la experiencia teatral desaparecida para él desde que caímos bajo el yugo del látigo aristotélico.

La prescripción final: "Y el resto se hace con gritos" del ensayo de Artaud titulado "El atletismo afectivo" se dirige a los actores. Allí se exponen las analogías entre la musculatura entrenada de los atletas y la emoción y la pasión como los músculos a desarrollar en el entrenamiento actoral. También se dedica a denostar el teatro psicológico occidental de su época con actores que "no saben hacer otra cosa que hablar" y a exaltar en cambio, el físico actuado por estos atletas de la emoción sólo reconocibles en el teatro oriental. Frente al habla de los actores adormecidos, el grito exacerbado de un teatro que deberá anclar "para siempre en la poesía y la ciencia" con un lenguaje desarticulado, con un lenguaje infantil.

Anteriores al ensayo citado, son las "Cartas sobre el lenguaje" que Artaud escribe en París desde septiembre de 1931 hasta mayo de 1933, cartas en las que el poeta se desvela por independizar el teatro del texto, o mejor, por encontrar un justo medio en el que palabra y gesto, lenguaje verbal y lenguaje sígnico logren transgredir las leyes clásicas del teatro:

Así lejos de restringir las posibilidades del teatro y del lenguaje, so pretexto de que no presentaré piezas escritas, amplío el lenguaje de la escena y multiplico sus posibilidades (113).

En principio podríamos afirmar que, efectivamente, hay un límite inaccesible en la teoría de Artaud, un límite paradojalmente autoimpuesto y experimentado de manera angustiante por él mismo. Sin embargo, el teatro contemporáneo, al hacer suyas muchas de sus concepciones, posibilitó la ruptura deseada teóricamente por el vanguardista de la crueldad.

Es cierto que la interpretación universalmente consagrada de la teoría artaudiana es la del teatro sin habla, desprovisto de fines referenciales, sostenido en el gesto, el ademán y la materialidad física, la terrible sentencia de muerte que firma sin titubeos sobre el teatro occidental al considerarlo un soporífero del pensamiento y la emoción. Pero no menos cierto es que un anhelo constante se desprende de sus afirmaciones: el de recuperar la palabra de la poesía:

> Yo añado al lenguaje hablado otro lenguaje, y procuro darle al lenguaje del habla, cuyas misteriosas posibilidades se han olvidado, su vieja eficacia mágica, su eficacia hechizadora, integral […] incluso la parte hablada y escrita lo será en un sentido nuevo. (cita de Antonin Artaud, en Derrida, J. [1989: 329])

Si además, de las cartas y de los manifiestos de la crueldad, leemos *El pesa-nervios* y *El ombligo de los limbos*, entendemos que la pretensión de Artaud no es menos que la del rescate de una lengua viva y libre

para el teatro tan atrevida como la de la poesía, la asunción de un lenguaje que corra el riesgo de comunicar y emocionar desde una palabra vaciada de la doxa de la verdad. Deleuze señala en la literatura de Lewis Carol algo que resuena como eco artaudiano y que se proyecta hacia la escritura dramática actual: no se trata de simples juegos de palabras sino de acontecimientos de lenguaje capaces de crear realidades: "Hay que luchar contra el lenguaje, inventar el tartamudeo, para trazar una vocal escrita que hará correr el lenguaje entre esos dualismos y que definirá un uso minoritario del lenguaje, una variación".

El hacer con gritos lo que resta no significa la ausencia de la palabra en el teatro sino la presencia de ella con la potencia inusitada de la literatura en una suerte de repetición de un ciclo que no sintetiza ni condensa ni homologa sino, que dispersa, disemina y distorsiona. El hacer con gritos lo que resta, es tratar de articular ese lenguaje pre lingüístico de Agamben en esa zona de la infancia desde la cual se experimenta la experiencia. El hacer con gritos lo que resta nos plantea a los investigadores del arte, el desafío de experimentar una escritura que se atreva a la pasión y a la liberación de los esquemas que, si bien tranquilizan, esclerosan nuestra creación.

6.-La experiencia sensible. Notas finales

La experiencia como acontecimiento de la vida y la experiencia como creación no han desaparecido, todo lo contrario, adquieren la fuerza o la potencia que nos saca de nuestra naturaleza y nos arroja a la posibilidad de sentir y conocer en el mundo. Experiencia como acto creador, como expansión y efecto de sentido, como lectura y como autoindagación, ese fue el itinerario que me propuse en la aproximación a la noción que ha sido, muchas veces y de variadas formas, sentenciada a muerte. La muerte de la experiencia. En la sospecha de que dicha declaración apocalíptica no fuera cierta o, por lo menos, plenamente comprobable, me dejé atravesar por los pensamientos que me han interpelado lúcidamente sobre la factibilidad de unir tarea intelectual con experiencia vital. Para ello, los aportes de Martin Jay, de Jauss, Deleuze, de Raúl Antelo, Bajtín, Didi-Huberman, Agamben y todos los mencionados aquí, fueron de vital importancia en este interés por discutir, en alguna medida, las afirmaciones sobre el fin de la experiencia o su imposibilidad de acontecer. Lejos de pretender una conclusión, las paradojas y tensiones sobre lo que significa experimentar *en* y *por* el acontecimiento artístico, generan una expansión de la problemática que, en última instancia, puede sintetizarse como el juego entre *el aparecer* y *lo que aparece*. Entre lo que aparece como objeto que nos interpela y el aparecer, es decir, las múltiples parcialidades o aspectos a través de las cuales percibimos y experimentamos, se diseñan derivas teóricas vinculadas al sentido, a la referencia, a la identidad y al juicio crítico. Por otra parte, prácticas artísticas nominadas bajo el rótulo de *teatro de la experiencia* o *poesía de la experiencia*, por ejemplo, intentan recuperar como acontecimiento la dimensión subjetividad individual pero mucho más, la dimensión colectiva de la experiencia. Esta dimensión colectiva de la experiencia abre el camino hacia una comunicación capaz de afectar al que lee, mira y escucha desde el sentido etimológico de *poiesis*, es decir, actitud creadora y transformadora. Porque no debemos olvidar que en el origen etimológico de la palabra experiencia se articulan dos sentidos, por un lado, el conocimiento que se adquiere por la repetición de vivir y sentir algo; por otro parte, el condicionamiento temporal que conlleva la adquisición de dichos saberes intelectuales y emocionales. No podemos provocar la experiencia como los científicos generan en el laboratorio el experimento para la comprobación. Sólo podemos estar atentos al suceso, a la espera del acontecimiento que nos haga reconocer nuestras vivencias como experiencias. Kant nos lo había afirmado y luego la historia del pensamiento nos lo ha recordado de muy diversas maneras:

Sin sensibilidad ningún objeto nos sería dado y, sin entendimiento, ninguno sería pensado. Los pensamientos sin contenido son vacíos; las intuiciones sin conceptos son ciegas. Por ello es tan necesario hacer sensibles los conceptos (es decir, añadirles el objeto en la intuición) como hacer inteligibles las intuiciones (es decir, someterlas a conceptos). Las dos facultades o capacidades no pueden intercambiar sus funciones. Ni el entendimiento puede intuir nada, ni los sentidos pueden pensar nada. El conocimiento únicamente puede surgir de la unión de ambos (Kant: 93) .

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2004). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Agamben, G. (2010). *El sacramento del lenguaje. Arqueología del juramento.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Alcalá Román, R. (2007). Del arte con fronteras a las obras nómadas. Si el arte ha muerto: ¿qué es el arte? A propósito de Arthur. Fedro, *Revista de estética y teoría de las artes*, 6, (2007).

Antelo, R. (1999). *Leituras do ciclo*. Florianópolis: ABRALIC.

---------- (2008). *Crítica acéfala.* Buenos Aires: Grumo.

Antelo, R.; Gerbaudo, A.; Arpes, M.; Vallejos, C. (Eds.) (2009). *Lindes, límites: literatura(s).* Santa Fe, Río Gallegos, Florianópolis: UNL, UNPA, UFSC.

Artaud, A. (1979). [1964] *El teatro y su doble.* Buenos Aires: Sudamericana.

Badiou, A. (2005). *Imágenes y palabras. Escritos sobre cine y teatro.* Buenos Aires: Manantial.

Bajtin, M. (1995). *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Borges J.L. (1974). La supersticiosa ética del lector. En *Obras Completas*, Buenos Aires: EMECE.

Danto, A. (2005). La crítica de arte moderna y posmoderna. Once respuestas a Anna María Guasch. *Revista Artes*, Nº 9, Vol. 5, enero/junio, Universidad de Antioquía.

Deleuze, G. (2006). *La literatura y la vida.* Córdoba: Alción Editora.

Deleuze, G. y PARNET, C.: (1980 [1977]). *Diálogos*. Paris: Editorial Pretextos.

Deleuze, G. (2003 [1979]) Un Manifiesto Menos. En Bene, Carmelo y Deleuze, Gilles. *Superposiciones*, Buenos Aires: Artes Del Sur.

Derrida, J. (1989). La palabra soplada y El teatro de la crueldad y la clausura de la representación. En *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.

Derrida, J. (1997). *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.

Didi-Huberman, G. (2004) *Imágenes pese a todo*. Barcelona: Paidós.

---------- (2006). *Ante el tiempo.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

---------- (2008). *Cuando las imágenes toman posición.* Madrid: Machado.

---------- (2010). *Lo que vemos, lo que nos mira.* Buenos Aires: Manantial.

Diéguez, I. (2007). *Escenarios liminales. Teatralidades, performances y política.* Buenos Aires: Atuel.

Dubatti, J. (2007). *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad.* Buenos Aires: Atuel.

Genette, G. (1983). Transtextualidades. *Magazine litteraire*, N° 192, París, febrero.

Gerbaudo, A. (2007). *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias.* Córdoba: Universitas, Sarmiento editor y UNC.

Hans-Thies Lehmann (2010 [1999-2002]). "El teatro posdramático: una introducción". Traducción Paula Riva en Telóndefondo. *Revista de teoría y crítica teatral*, Nº 12, diciembre. Disponible en: www.telondefondo.org

Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

Jay, M. (2001. *La crisis de la experiencia en la era (pos) subjetiva.* Versión disponible en: http://www.slideshare.net/shayvel/la-crisis-de-la-experiencia-en-la-poca-postsubjetiva-martin-jay

------- (2009). *Cantos de experiencia.* Buenos Aires: Paidós.

Ranciere, J. (2005). *El inconsciente estético.* Buenos Aires: del Estante Editorial.

---------- (2008). *El espectador emancipado.* Buenos Aires: Manantial.

Revista *CELUMA* (2013). O error crítico, 2. Disponible en: http://mariantonia.prceu.usp.br/celeuma/

"Y yo, ¿dónde estaba entonces?". Infancia, memoria y dictadura

Valeria Llobet

Valeria Llobet: Doctora de la UBA, mención en Psicología. Posdoctora en Estudios Sociales, Infancia y Juventud, CINDE-Manizales, Colegio de la Frontera Norte, y PUC San Pablo. CONICET / UNSAM. Profesora Adjunta, Escuela de Humanidades UNSAM. Coordinadora del Programa de Estudios en Infancia y Juventud, CEDESI.

Correo electrónico: valeria.s.llobet@gmail.com

Resumen

El artículo tiene base en una investigación sobre relatos biográficos de 48 personas que fueron niños/as durante la última dictadura. Se problematiza la experiencia de niños/as cuyas familias no tenían trayectorias militantes de izquierdas, los supuestos "niños comunes", utilizando la memoria como pivote para analizar la relación entre infancia, subjetividad y poder.

La pregunta central podría enunciarse como ¿de qué modos es posible recuperar, en las formas de historización personal, la interpelación a padres, tíos, abuelos, por su posible responsabilidad en el pasado? ¿Cómo recuperar las formas en que es posible rastrear sombras de continuidad entre las posiciones políticas cotidianas y el discurso autoritario y las prácticas represivas?

Palabras clave:

Subjetividad | Narrativa biográfica | Infancia | Vida cotidiana

Abstract

The current paper is based in a research on 48 biographical narratives by people that where children during the last Argentinean dictatorship. The article is focused on the experiences of children whose families were not politically actives among the leftist groups, that is, "common children". Memory is, therefore, a pivot that allows us to analyze the relationship between childhood, subjectivity and power.

The main question could be stated as how it is possible to uncover the interpelation to parents and relatives for their possible responsibility in the past, in the personal historical narrative? How one could understand the continuities between political views in the everyday life and the authoritarian discourse and the repression?

Keywords:

Subjectivity | Biographical narrative | Childhood | Everyday life

Introducción

Este trabajo procura ser un ensayo sobre la memoria de la experiencia infantil durante la última dictadura militar argentina. Con base en una investigación sobre relatos biográficos de 48 personas que fueron entonces niños y niñas, presentaré aquí una discusión teórica sobre los términos centrales, esto es, infancia y memoria, y su relación.

La memoria enclava la identidad, esa subjetividad históricamente definida (Scott, 2001), en la historia, en la tensión entre el recuerdo y la interpretación que se apoya en los marcos de sentido del presente. ¿Por qué, entonces, la pregunta por la infancia "común" durante la dictadura, enunciada ahora? Walter Benjamin, en sus "Tesis de Filosofía de la historia", señala que "Articular históricamente el pasado no significa conocerlo 'como verdaderamente ha sido'. Significa adueñarse de un recuerdo tal como este relampaguea en un instante de peligro" ([1968] 2010:62). La evanescencia de la cognoscibilidad sitúa los bordes de la pregunta mediante su contexto de emergencia. Hoy es, en tanto tiempo presente, un tiempo relativo y móvil. Es tanto el tiempo político compartido como el tiempo generacional. El trabajo de la memoria entra así en diálogo con el presente, con los debates políticos actuales, con el "estado de cosas" en relación con la memoria del pasado reciente.

El motor de la pregunta emerge de esa convergencia, en donde hay un trabajo subjetivo y un trabajo político. El recorrido que motivó esta investigación es, claro, una pregunta personal y una inquietud política y existencial generacional. ¿Cómo repensar la vida cotidiana en un pueblo marcado por la presencia del ejército en los hechos más nimios, remisos a ser clasificados como "traumáticos"? Aún así, esa presencia, ¿en cuánto constituía o determinaba nuestras vidas? ¿Cuándo, en efecto, comenzó la dictadura para las y los niños de entonces, entre quienes me contaba? ¿De qué maneras se inscribió la dictadura en la vida cotidiana de los niños y niñas cuyas familias no tenían activa militancia social ni política o no contaron con víctimas directas entre sus miembros? ¿Qué constituía "lo dictatorial" de los escenarios institucionales, los espacios públicos –la calle, la plaza, el barrio- y las relaciones sociales? ¿Qué trabajos impone tal contexto dictatorial a los procesos de producción de subjetividad e identidad? Son estas las preguntas que delinean el campo de sentidos en que se desplaza este texto, cuya inquietud central enfoca en las inscripciones de la experiencia de autoritarismo y violencia institucional en los procesos de subjetivación y socialización.

Quienes fueron (fuimos) niños y niñas entre 1976 y 1983 construimos escenarios de infancia en los que la dictadura se constituyó como algo "familiar". Asimismo, el proyecto dictatorial se dirigía a modelar a estos sujetos -los niños "normales", "comunes"- utilizando una batería de estrategias minuciosas y unos dispositivos culturales cotidianos que excedían el recurso exclusivo al terror. Desnudar la multivocidad de experiencias infantiles reconstruyendo lo común y lo singular, revisando las trazas del autoritarismo en el gesto mínimo y el contexto inesperado, visibilizar por fuera de las categorías de trauma y víctima las prácticas de producción de subjetividad y aquellas dimensiones vivenciales o experienciales que se recortan como motivos o analizadores, revisando su lectura en una temporalidad doble (biográfica y social) y compleja, constituyen las aristas centrales a problematizar aquí.

El estudio de la experiencia infantil durante la última dictadura militar, ha comenzado a ser abordado desde el punto de vista literario y cinematográfico a partir de los testimonios y estudios de niños y niñas en familias militantes. El dilema de la transmisión de la desaparición en el seno de la familia sobreviviente, la construcción de la identidad a partir de la devastadora experiencia de la desaparición de los padres, el carácter sistemático y programado del secuestro de los hijos e hijas de las familias construidas como el enemigo político por la dictadura, constituyen dimensiones centrales a estas investigaciones. La experiencia devastadora de la desaparición de los padres da basamento a preguntas sobre cómo se transmitió lo imposible de narrar y simbolizar, qué trabajos subjetivos impone la desaparición de uno o ambos padres o el exilio temprano, de qué maneras estas experiencias subjetivas conforman un sujeto político, una biografía, dan forma a la memoria colectiva, establecen

posiciones de enunciación sobre el pasado. Gabriela Fried (Fried, 2011), por ejemplo, enfocó en la transmisión intrafamiliar de la desaparición y Gabriel Gatti (2008) analizó el impacto identitario de la desaparición desde la perspectiva de ser hijo de desaparecidos, ambos para el caso uruguayo.

El carácter excepcional de estos predicamentos es precisamente su peculiaridad política. Esto es, se trata de experiencias extremas, cuya dislocación respecto de la violencia cotidiana no es sólo cuantitativa. La estrategia dictatorial implicaba dos tipos de accionar, uno dirigido al "enemigo interno", consistente en la represión directa y la apropiación de identidad, otro destinado a controlar la vida cotidiana y producir los tipos de sujetos que encarnaran los valores nacionales que la dictadura procuraba oponer al "marxismo apátrida internacionalista".

En tal sentido, y en diálogo con las recientes exploraciones sobre el pasado dictatorial que ponen el foco en la vida cotidiana, parece útil incorporar una discusión sobre aquellos sujetos que la dictadura procuraba formar: los "niños comunes". Esta pregunta no ha sido abordada desde los estudios de historia reciente ni desde el campo de estudios de infancia –al menos hasta donde he logrado explorar. Entre los escasos trabajos previos sobre la vinculación entre memoria e infancia[1], Carli señala la pertinencia de una perspectiva que permita historizar la infancia reconociendo los cambios en los vínculos intergeneracionales, "de tal manera que el relato histórico articule los componentes heterogéneos del vínculo entre pares, generaciones y sectores sociales, en un mismo tiempo histórico y dé cuenta del difícil entramado entre aspectos sociales, económicos y culturales en la vida infantil" (2012:11). La memoria de la inmigración durante la infancia, es a su vez útil como medio para indagar sobre la subjetividad y el sentido de la historia (Bjerg, 2012).

Es decir, no se ha avanzado en problematizar la experiencia de niños/as cuyas familias no tenían trayectorias militantes de izquierdas, que no obstante, constituyen los sujetos a los cuales la dictadura procuraba directamente modelar. Más que ahondar en una problematización de la memoria como dispositivo retórico y como instrumento de la investigación histórica, la memoria aquí es un pivote para desplegar una pregunta por la relación entre infancia, subjetividad y poder.

En efecto, la inscripción de la memoria en el terreno de la subjetividad permite una mirada sobre los modos de presentación y construcción de sí por la relación que el sujeto quiera establecer entre su posición y los hechos narrados, habilitando una pregunta por lo infantil, territorio siempre mítico y densamente simbólico. ¿Cuáles son los lugares de "lo infantil" desde el punto de vista biográfico, para pensar la subjetividad? Es decir, procuro articular una pregunta que excede el posicionamiento singular para conectar los horizontes compartidos de un momento histórico y de un grupo social, problematizando, espero, los modos de comprensión teórica de lo infantil.

Dilemas de la memoria en clave generacional

El abordaje en clave generacional de estos temas ha tenido en su centro la noción de "post-memoria" (Hirsch, 2008). Con ella, Marianne Hirsch hace referencia a la memoria de la generación siguiente a la que protagonizó los acontecimientos, haciendo foco en el carácter "mediado" de los recuerdos. Esto es, los hijos de los sobrevivientes (en su caso, del holocausto) "recuerdan" lo no dicho de la experiencia materna o paterna a partir de los fragmentos mediados por objetos tales como fotografías. Autoras como Ros (Ros, 2012) por su parte señalan a quienes eran demasiado pequeños para haber sido "protagonistas activos" de la violencia revolucionaria o represiva, como "generación post-dictadura". Del mismo modo, Susana Kaiser (Kaiser, 2005) enfocó en las postmemorias del terror a partir de la selección de jóvenes de la "generación post-dictadura" en Argentina.

En las categorías de "postmemoria" y "generación post" usadas en estos trabajos, la generación y el

1.- Los trabajos sobre la memoria infantil de procesos tales como la guerra o la dictadura, son igualmente aún un campo emergente tanto en la historia como en los estudios de infancia. El trabajo de Emmy Werner, en *"Through the eyes of Innocents: Children Witness World War II"* (2000) constituye uno de los pioneros en explorar, desde el punto de vista infantil, las formas en que los niños/as experimentaron "tiempos extraordinarios".

carácter de la experiencia aparecen como centrales. Voy a detenerme en ambos aspectos. Hirsch señaló que la postmemoria es una "poderosa y particular forma de memoria precisamente porque su conexión con su objeto o fuente es mediada no mediante la rememoración sino mediante un investimiento imaginativo y creativo" (1997; 22). Radstone (Radstone, 2008) a su vez, en tren de señalar la importancia de lo que denominó la estética ética de la postmemoria (enraizada en el carácter menos espectacular que los testimonios centrales de los estudios de memoria) desliza lo que –creo- está en el centro del problema, esto es, quién puede testimoniar: "tanto si el testigo es comprendido como lector / escucha / espectador o como un constructor interno a textos testimoniales o discursos, es su carácter de testigo lo que habilita el testimonio" (2001). Por su parte, Serpente (Serpente, 2011) en su estudio sobre "segunda generación" de exiliados chilenos y argentinos, señala que la postmemoria permite dilucidar la imposibilidad de representación de un pasado traumático y la transmisión de su memoria en la unidad familiar.

No obstante su extenso uso, la utilidad y novedad de tal concepto se hallan en discusión. En efecto, ya Halbwachs (Halbwachs, 1992) había señalado el papel central de la memoria y la transmisión en la producción de la continuidad y la identidad familiares, al igual que es señalado mediante las nociones de proceso identificatorio (Aulagnier, 1986) y novela familiar en psicoanálisis, que harían de toda transmisión intrafamiliar un proceso en el que lo no dicho y la creación imaginaria son dinámicas centrales en el establecimiento de las memorias compartidas.

En su crítica a esta noción, Sarlo (Sarlo, 2007) por su parte señaló que desde su punto de vista, el concepto no aporta ninguna particularidad que no esté ya contenida en la propia conceptualización sobre la memoria. Esto es, el carácter fragmentado de las narrativas, la necesaria mediación entre el relato y los hechos, y el carácter subjetivo del recuerdo son rasgos de la memoria per se. Para ella, las variaciones entre formas de interpretación del pasado se explican mejor por las pertenencias sociales y las relaciones familiares con la militancia, antes que en la distinción generacional.

La pregunta subyacente -qué habilita el testimonio- persiste, creo, en tanto sus consecuencias éticas no son abordadas por la crítica de Sarlo. Quién puede considerarse legítimamente concernido más allá de la participación directa como víctima, y la consecuente construcción de una segunda generación testimoniante, están en la base del planteo de Hirsch. El testimonio, como ofrenda intergeneracional que busca justicia y memoria, se da en un espacio público. La narración del pasado, igualmente intergeneracional, busca la preservación de la memoria pero no necesariamente requiere de un acto de justicia. Las narrativas recuperadas en la investigación de la que hace parte este artículo se conciben como testimonios en el sentido subjetivo, pero son tratadas como narrativas, y no testimonios en el sentido político y ético. Por lo mismo, no se trata, desde mi punto de vista, de postmemorias.

Tampoco se trata, debo decir, de una generación postdictadura[2]. La idea del concernimiento también está presente en esta noción, junto con una idea de actores principales del conflicto histórico. No obstante, niños y niñas constituyeron para las políticas culturales dictatoriales, un objetivo central, como señalé al inicio. Las reformas culturales y educativas procuraban crear los nuevos ciudadanos, apropiados y diferenciados de los "enemigos de la nación".

En todo caso es posible, mediante una exploración crítica del supuesto de la mediación adulta respecto de la experiencia política infantil, explorar las formas de redefinición de la agencia política infantil, problematizando la idea de una distribución del poder y lo político que sólo traspasa las puertas del hogar de la mano de la crítica feminista, y claro, no llega a desnaturalizar la suposición de una clara y taxativa distinción entre mundo adulto e infantil.

2.- Agradezco a Isabella Cosse especialmente haberme alertado sobre el deslizamiento que involucraba este planteo.

El uso del rumor para expresar el paradojal des/conocimiento de hechos represivos, las repeticiones de lugares comunes –tales como la seguridad y tranquilidad con que se vivía en la época- que inmediatamente son desmontados o contradichos en las narrativas de los sujetos entrevistados, y el también paradojal lugar de lo infantil en tales memorias –como tiempo de felicidad, seguridad y protección que se desenvuelve en tensión con la dictadura- permiten aventurar interpretaciones sobre el lugar central de los niños y niñas en la extensión y productividad de la vigilancia y el control dictatorial sobre la vida cotidiana (LLobet, 2014). Lo íntimo familiar, el ámbito de lo privado, lejos de ser un refugio aparece como un escenario complejo y dinámico cuya politicidad excedía largamente el debate ideológico entre izquierdas y derecha, para imbricarse con dimensiones morales con las que conducir el comportamiento infantil.

Por ello, a pesar de las múltiples críticas que los distintos enfoques sobre la noción de generación han tenido, me interesa rescatarla aquí en tanto señalamiento de una (posible) experiencia histórica compartida por una cohorte. En tal sentido, la identificación de la generación es dependiente de la situación que se considera relevante –haber realizado parte de su escolarización primaria durante la dictadura- y no se deriva de un comportamiento supuestamente definitorio o un tipo específico de grupo de edad, como señalara la clásica crítica de Fevbre respecto del uso de la categoría generación (Spitzer, 1973). Ello implica que los sentidos que adopte tal espectro de experiencias son plurales y a priori desconocidos. Implica también que el uso de la categoría es antes descriptivo que heurístico.

En este contexto, la vida familiar cotidiana, los espacios públicos, los rituales cotidianos, las relaciones sociales, emergen como una espesura en la que se desarrolla la experiencia infantil durante la dictadura. Esto es, las vidas de aquellos niños cuyas existencias no se vieron dramáticamente afectadas, pero cuya experiencia subjetiva se desplegó en esa contingencia histórica y se resignificó con el develamiento que supuso el retorno democrático y el posterior enjuiciamiento. Las dimensiones de seguridad / protección versus riesgo y peligro, constituyen un tamiz a partir del cual reconsiderar lo perdurable de la experiencia y su eficacia presente.

La memoria de la infancia como trabajo político.

La inscripción de la experiencia infantil en un contexto sociohistórico específico presenta el problema de la intergeneracionalidad, así como de su trama en el tiempo histórico. El carácter imponente de la violencia política y el carácter datado del estado dictatorial pueden hacernos perder de vista las continuidades y discontinuidades más sutiles que persisten en recodos singulares y biográficos.

El amplio debate contemporáneo alrededor del pacto autobiográfico, da cuenta de la inexactitud de la distribución de ficción – veracidad histórica en torno a una frontera tan porosa como lo es la narración (auto) biográfica en clave de memoria. Exige comprender que todo relato supone una dimensión creativa (de Certeau & Giard, 2003) aún cuando el mismo no se desprenda de los hechos que intenta narrar. En el trazado de tal frontera, el policiamiento metodológico de la atribución de verdad es complejo y, como señalara Alessandro Portelli (Portelli, 2007), conviene recordar que la historia oral, cuya fuente verídica es el relato de la experiencia de un sujeto, es una puerta a la subjetividad y no a una narración sobre "los hechos". La memoria hace presente al pasado (Traverso, 2011) y presenta, en su lógica narrativa, la rugosidad subjetiva de lo vivido, sin desentenderse del mundo social.

En su maravilloso trabajo sobre la masacre de las Fosas Adreatinas, Alessandro Portelli se pregunta dónde comienzan las historias: "El inicio de una narrativa perturba el orden, un final lo restaura[3]" (Portelli, 2007, p. 12). El relato sobre la experiencia infantil durante la última dictadura, huelga decirlo, no inicia el 24 de marzo de 1976, y no termina el 10 de diciembre de 1983. Para algunos, la narración de lo dictatorial comienza con la visión de los funerales de Perón en 1974. Para otros aún antes, con la masacre de Ezeiza. Aún otros articulan su

3.- Trad. ppia.

relato alrededor de hechos nimios que cobran una significación poderosa, al tiempo que se desentienden de la cronología del relato: un parroquiano en un bar que insultaba la imagen de Videla en la televisión cuando éste aún era presidente sirve hoy como pivote para desplegar la emergencia del carácter dictatorial del contexto. La insospechada valentía de una madre, por lo demás desentendida de la política y de los hechos del gobierno dictatorial, que prestó su hogar a la realización de un servicio de los Testigos de Jehová a escondidas para sortear las prohibiciones que pesaban sobre ese culto, levanta la complejidad de las relaciones entre el saber, la resistencia y el consenso. Todavía para otros, la dictadura empezó a cobrar consistencia cuando terminó, en la alegría del 30 de octubre de 1983, o ya entrado 1984 y el descubrimiento de la ausencia de destacamentos de Gendarmería y sus permanentes requisas en una ruta de frontera. Las tramas explicativas por otra parte, se extienden a los bombardeos sobre Plaza de Mayo en 1955, a la noche de los Bastones Largos, a la caída de Allende en Chile, o aún más atrás mediante los puentes que trazaba el temor en la memoria de los abuelos, que mezclaba a la dictadura con el nazismo y sus campos de exterminio.

Estas tramas de sentidos son potentes, imbrican profundamente la experiencia y la memoria infantil con la historia social y política. Contribuyen a dar consistencia a la idea de generación y recortan la multitud de formas que adopta lo dictatorial.

Filiación, biografía: trabajos de la memoria

La memoria, inscripta en la tensión política entre pasado y presente, requiere de un trabajo de reinscripción de los sentidos del pasado, de recuperación de huellas que derivan en derroteros otros, y señaliza los modos en que se resolverá el conflicto sociopolítico, ético y subjetivo que implica revisar el pasado dictatorial y su trama intrafamiliar –en tanto supone mirar el posicionamiento de madres y padres-, y posicionarse a su vez ante él. Obliga a sostener las implicaciones de la pregunta: *"¿Y yo dónde estaba en esos años?"* (Laura). En tal sentido, la infancia en la tensión con el conflicto político, no es meramente un emergente de las mediaciones familiares sino un punto de mira del sujeto. Como problema del adulto, empuja a una puesta en sentido del pasado y la identidad.

La continuidad o identidad del yo, como continuidad entre el yo pasado y el yo presente, emerge como un problema que intenta ser resuelto de maneras diversas en la narrativa biográfica o el trabajo identificatorio (Aulagnier, 1986). La construcción de imágenes estructurantes, la selección de episodios centrales de la propia niñez, confronta con la rememoración de las minucias cotidianas, las vivencias de los hechos sociales, la visualización de los escenarios de la vida y de las relaciones sociales en ellos desplegadas. Descentra así al narrador de la explicación de sí y de su identidad y ubican la narración en las formas de producción de subjetividad.

La dimensión filiatoria de todo trabajo biográfico enfrenta a los entonces niños con la responsabilidad de los padres. Qué hicieron o no hicieron, qué posición tomaron, con qué razones o excusas, no constituyen sólo tensiones edípicas, sino adquieren densidad histórica y política y por lo mismo, se despliegan en un trabajo específico. Es preciso sortearlas, incorporarlas al (auto)relato biográfico, hacer de ellas marca o silencio, no se dejan omitir como detalles nimios.

Muchos/as entrevistados señalaron una relativa incomodidad en tanto sus testimonios no podrían articular grandes recuerdos, sino sólo recortes por ellos/as mismos/as considerados menores. Esto es, las y los entrevistados reproducían la distinción entre público y privado, colocando "la dictadura" en lo público y a su vez, construyendo una posición de enunciación distanciada. Este hecho señala relación con dos cuestiones. Por un lado la dimensión emocional de la cotidianeidad y sus resonancias políticas y articulaciones con el poder, por otro el carácter peculiar de la memoria infantil de la dictadura. Las y los entrevistados repasaban en sus narraciones las minucias de la emocionalidad cotidiana, a la vez que señalaban su dislocación respecto a lo que –suponían- yo esperaba que me cuenten: aquello propiamente "dictatorial". Relataban rememoraciones de lazos afectivos y relaciones asimétricas que integraban de maneras no lineales y sumamente complejas las formas

ideológicas dictatoriales sobre la estructura familiar y el lugar de la infancia. En ellas se desplegaban desde el presente conflictivas y sutiles evaluaciones afectivo-morales y políticas sobre el papel de los padres, pero en las que poco acontecía desde el punto de vista de la represión dictatorial. Permitían explorar las formas de emergencia de los tipos de sentimientos considerados apropiados: respeto, temor, amor filial. Objetos todos cardinales, "micro-nodos de poder" (Stoler, 2010) en las dinámicas de gobierno, los sentimientos son negociados en la esfera pública y experimentados a través del cuerpo (Berlant, 1999; Ahmed, 2006)[4].

Tal elaboración filiatoria sostiene la construcción de una posición de enunciación peculiar. En efecto, el trabajo biográfico en clave de memoria permite desplazar cualquier pregunta por la responsabilidad ética y política a la posición de los adultos, dejando bajo una luz de inocencia la posición de quien narra. Como si el juicio –responsabilizador, invisibilizador o absolutorio- sobre los padres eximiera de reflexión sobre el acto de emitir u omitir el propio juicio. Una inocencia implicada[5], que permite revisar hasta qué punto la dictadura es un trauma para aquellos que lo construimos, desde el presente y mediante políticas de la memoria, como tal (Alonso, 2007).

Parece posible pensar que los modos en que la experiencia infantil es puesta en biografía, recuperada como narrable desde el punto de vista adulto, señalizada como mojones e hitos, recuerdos recordables y transmisibles, señalan algo del trabajo de subjetivación que los y las miembros de una generación movilizaron para crearse una persona. ¿Cómo se tramita en esa narrativa biográfica la tensión política que se trama con el conflicto filiatorio?

Es probablemente este el aspecto más propiamente subjetivo de la memoria. Pero para dar cuenta de él es necesario sortear la tentación de sostener una teoría de la subjetividad que reduzca al sujeto a ser sólo y exclusivamente una posición discursiva. Es necesario integrar esa pregunta por la determinación con la importancia del afecto, el deseo y la imaginación, en tanto ni la conformidad, ni la resistencia, ni la internalización de la cultura dominante configuran la subjetividad de manera lineal ni mucho menos reducida a su dimensión racional o estrictamente volitiva (Braidotti, 2008). Claramente, la afectividad toma parte central en la reflexión sobre el pasado y en las ponderaciones éticas que los sujetos pueden hacer sobre el involucramiento, aquiescencia o resistencia de los padres.

Las aproximaciones más fluidas a la subjetividad no podrían dar cuenta por si solas de tal complejo proceso de construir lo vivido, interpretarlo y juzgarlo. La búsqueda y reconstrucción identitaria permite considerar la premisa psicoanalítica de la revocación de una temporalidad lineal y sucesiva, mostrando el interés de una lectura de la memoria como continuidad del pasado en el presente, lo que otorga a la labor de memoria antes que la posibilidad de sutura de una narración total, la posibilidad de religazón (Boero y Marguch, 2011). De hecho, como señalara Aulagnier, la infancia es el reservorio de un fondo de memoria, seleccionado por el sujeto para construirse una identidad. Algunos sucesos cuya significación, cuyo carácter indicial, fueron captados sólo mucho después, son precisamente marcas directas en las que la dictadura emergía como un contexto siniestro pero natural, y concitaba alguna reacción de los padres, incluso si se tratara de un silencio ominoso. Estos sucesos no constituyen marcas identitarias en el sentido fuerte, sino que fueron preservados aún cuando son recordados como "agujeros de sentido", esto es, como sucesos que permanecieron siempre disponibles, sobre los que no operó un olvido vivido como activo, sino más bien una relativa ausencia de interés, hasta que la información posterior permitió integrarlos. El recuerdo de una consigna política pintada en una pared céntrica, una explicación sobre una casa acribillada que se escuchó con incredulidad sin saber porqué emergía tal distancia respecto del relato, un exabrupto en un café, fueron emergentes recordados por las y los entrevistados como sucesos que entonces no se comprendieron, pero que cobraron sentido años después, y nunca fueron, en estricto sentido,

4.- El papel de las sensibilidades y los sentimientos en la emergencia de las concepciones modernas de infancia y su lugar en la distinción adultos – niños está en la base de la hipótesis de Ariès en relación a la invención de la infancia. A su vez, autores de denominado "giro afectivo", han señalado el papel de los afectos y la intimidad cotidiana en la política y la infancia (Berlant, 1999).

5.- Agradezco a Bárbara Sutton por haber sugerido esta categoría para explicar la posición de enunciación de los entrevistados/as.

olvidados, aunque tampoco constituyeron pivotes sobre los que construir la memoria de lo dictatorial.

Las experiencias de aquellos niños, el trabajo de la memoria sobre tales experiencias, resulta un problema, en tanto *"no había nada para discutir"* (Mujer, 41 años), y se trata sólo de *"un modesto testimonio"* (Varón, 46 años), en los que poco sucede desde el punto de vista de la imagen de la represión dictatorial y la violencia de Estado. Las formas del recuerdo infantil muestran así la complejidad que adquiere la inscripción de la dictadura como experiencia subjetiva. Lejos de la linealidad de posiciones distribuidas entre la denegación, el consenso y la oposición, los sujetos muestran tensiones e imbricaciones que es necesario revisar en su valor analítico y no meramente descriptivo. En parte, en virtud del carácter mítico de lo infantil, no sólo en el sentido psicoanalítico, sino en relación a la propia narrativa biográfica: "esos mitos culturales que nos decimos a nosotros mismos o que nos son dichos, proveen esquemas para nuestro pensamiento y un mapa para nuestras acciones" (James, 2005:248). Tanto para sostener la imagen de un pasado idílico infantil rodeado por la represión dictatorial pero intacto, como para conformar la idea del desconocimiento y no involucramiento de los adultos, la mitificación del relato del pasado sirve también para constituir un lugar de enunciación en el presente, la suerte de implicación inocente ya mentada cuyas consecuencias políticas es requerido explorar. La pregunta por los modos de afectación emerge como problema político y subjetivo, ¿de qué modos es posible recuperar, en las formas de historización personal, la interpelación a padres, tíos, abuelos, por su posible responsabilidad en el pasado? Es decir, ¿cómo horadar las representaciones sobre los propios padres como víctimas ignorantes de lo sucedido?, ¿cómo recuperar las formas en que es posible rastrear sombras de continuidad entre las posiciones políticas cotidianas y el discurso autoritario y las prácticas represivas?

Las continuidades dadas por el espacio de experiencias compartidas tanto de la dictadura como de la recuperación democrática, se inscriben en las discontinuidades de la coyuntura biográfica. La dictadura, la violencia política, la represión, el miedo, se tornan dispositivos vistos al trasluz, en donde la escena infantil, el recuerdo de infancia, aparecen o desaparecen con significaciones singulares y privadas o públicas y políticas. El sujeto infantil rememorado y reconstruido desde el adulto es el del relato de los modos en que los sujetos vivenciaron y rememoran la imbricación de lo público en lo privado aportando tensiones a la conceptualización de los procesos de producción de infancia y las culturas políticas de infancia.

BIOGRAFÍAS INFANTILES E INSTITUCIÓN DE INFANCIA

El carácter mínimo, el tono menor de los sucesos recordados, su secundariedad respecto de la algarabía y la cotidianeidad infantil sin mayores complicaciones, se vincula con un modo particular de procesamiento del mundo desde la perspectiva infantil. Como señalara uno de los entrevistados, *"cuando sos chico todo lo convertís en juego"* (Varón, 47 años). Este hecho puede permitir situar algunos temas que salen del ámbito del pasado reciente y da lugar, creo, a una conexión con el tratamiento institucional de las experiencias infantiles, y con el carácter prepolítico que se asigna a los niños en las interacciones sociales.

El carácter construido de la narrativa biográfica pone en primer plano el hecho de que la voz infantil, concepto central al campo de estudios, emerge en interacciones y de relaciones sociales, y utiliza los lenguajes disponibles para presentar interpretaciones de sí, que se tornan legibles para las instituciones, válidos, a partir de ese lenguaje y estructura narrativa que se acomoda a sus expectativas de normalidad. Esto es, la "voz" no preexiste a la interpelación, no se encuentra en alguna interioridad subjetiva, ni en un tiempo prehistórico de determinaciones persistentes –en lo que parece consistir "lo infantil" desde algunos puntos de vista.

Pero además, el carácter de construcción de tales narrativas pone de relieve que los sucesos que "producen" acontecimientos biográficos, no son inevitablemente aquellos señalados por la suerte de oráculo que constituyen los marcos institucionales devenidos tecnologías de comprensión de la infancia. En tales narrativas institucionalizadas de la experiencia del otro (Sabsay, 2008) la totalización de la identidad así producida se pre-

senta bajo la forma amenazante de la explicación de las causas de la biografía, en la que el sujeto ilumine cada rincón de la historia, sin dejar nada incierto, nada en las sombras.

Esto es, resulta muy difícil desde la perspectiva institucional captar el carácter discontinuo, desde el punto de vista del sujeto, de una dimensión experiencial considerada "traumática" –la pobreza, la violencia en la familia, la violencia social y política, etc. En efecto, desde el punto de vista de la intervención institucional tiende a suponerse un sujeto recortado desde la interpelación programática, y resulta difícil apreciar las rugosidades cotidianas de la experiencia subjetiva y la fluidez del tiempo biográfico. Más aún, en los programas estudiados en otras investigaciones[6] esa dimensión traumática tiende a totalizar la experiencia del sujeto y se supone al mismo, paradójicamente, como sujeto de una biografía-ahistórica. Es decir, la temporalidad subjetiva supuesta por las instituciones, es resultado de colapsar el futuro en una biografía pasada, en la que se condensan las determinaciones del sujeto y se resta así el carácter historizado y relativamente contingente del trabajo biográfico (LLobet, 2012). Incluso la conflictiva noción de "trauma" ganaría riqueza explicativa al ser resituada a partir de recortar los contextos de experiencia y la idea más sugerente de "afectación"[7].

Como señalara Walkerdine (Blackman, Cromby, Hook, Papadopoulos, & Walkerdine, 2008), la subjetividad es siempre parcial y no-lineal. Es incompleta porque existe sólo en el presente en el despliegue de la materialidad corporal, y es no-lineal porque interrumpe la determinación del presente por el pasado, esto es, la subjetivación limita la colonización del presente. No es posible una auto-comprensión absoluta, los sujetos no podemos dar cuenta de las determinaciones que nos hacen ser quienes somos. El trabajo biográfico implica entonces un constante esfuerzo por hacer(se) una identidad (Aulagnier, 1986). Ese devenir es una amenaza permanente de extrañamiento, y en la memoria se enraizan tanto un lugar en la genealogía y el parentesco, como un capital fantasmático que permita "una palabra apta al afecto", un lugar al deseo. Este orden de afectividad y deseo, de incertidumbre elemental de la subjetividad, provee de una lente particular al trabajo sobre la memoria de la infancia, en tanto implica una revisión de las posiciones de los padres en el contexto dictatorial, a la vez que la construcción de una posición de enunciación.

La noción de subjetividad política infantil o agencia requiere, a la luz de tales consideraciones, mayor exploración, en tanto parece posible problematizar dos supuestos teóricos. Por un lado, la tendencia a atribuir un carácter relacional a las posibilidades de agenciamiento infantil, esto es, la presuposición del vínculo intergeneracional como soporte para el despliegue de la agencia infantil. O bien, la centralidad de la cultura de pares (Corsaro, 2005) como espacio relacional de emergencia de la subjetividad política. A su vez, reenmarca la discusión sobre la socialización al problematizar su vinculación con la transmisión (Fried, 2011).

En las narraciones de las/os entrevistados, aparecen sugestivamente momentos "a espaldas" de los adultos y de otros niños, momentos de invisibilidad de los niños en los espacios reservados supuestamente a adultos en los cuales accedían a conocimientos de gran relevancia para la posterior comprensión del contexto, o para la propia formación política e ideológica futura. La alteración de las fronteras entre mundo adulto y mundo infantil, y el desplazamiento de los niños a través de espacios sociales supuestamente vedados, han sido analizados a partir de nociones como la de mediadores o intermediarios sociales (Schildkrout, 2002). El carácter ambiguo de la posición social de niños y niñas requiere así de una exploración más sistemática persiguiendo los efectos políticos de esa inestabilidad y recuperando las circunstancias y contextos en los cuales tal inestabilidad se fija y rigidiza: ¿cuándo y cómo los –entonces- niños aparecían transgrediendo distancias y normas sociales tácitas? La capacidad de niños y niñas de transitar entre fronteras sociales, culturales y lingüísticas, de adaptarse e interpretar, puede ser visto como algo inherentemente peligroso. En efecto, la maleabilidad de los niños infundió

6.- De asistencia a niños en situación de calle, de adolescentes en conflicto con la ley penal, de inclusión de niños/as y adolescentes socialmente vulnerables

7.- Cilimbini (2008) utiliza el término familiar «afectados» para señalar, de manera más específica que la que estamos usando aquí, a quienes han experimentado en diferentes grados la represión y el accionar de las Fuerzas Armadas y los grupos paramilitares. "Los *afectados* por la última dictadura militar, ya sea porque sus viviendas fueron "allanadas" o tenían prohibido circular por determinados espacios públicos, en algunos casos vieron secuestros u observaron indicios "siniestros", son grupos poblacionales sobre los que se ha investigado poco."

uno de los temores más persistentes del régimen dictatorial, que solicitó el celo de madres y padres en el control de maestros y maestras que pudieran "envenenar" con ideas antiargentinas a las y los escolares (por ejemplo, mediante la infame "Carta a los padres argentinos"). Pero a su vez, fue tal concepción sobre la maleabilidad y la ambigüedad de la posición infantil una de las razones que permitió que primara una concepción de la identidad como socialmente aprendida que justificara la supuesta re-educación de los niños a los que se apropió la identidad (Milanich, 2007) Villalta, 2014).

Consideraciones finales

Según la tesis de Carli (2002) analizar la posición de los niños en un momento histórico determinado, permite analizar las culturas políticas y escolares de ese mismo contexto. En este sentido, la infancia, como categoría, es siempre un laboratorio en que se establecen los acuerdos de reproducción social. Por su parte, la pregunta por la vinculación de la infancia con las instituciones requiere que la historia cultural se pregunte por las modulaciones que establecen las formas familiares, el espacio público, los medios, etc., en las identidades infantiles (Carli, 2011).

Lo infantil inquieta como un territorio crucial en la disputa entre reproducción y transformación del orden social. En esa línea, me interesa colocar una mirada en las maneras en que, durante la última dictadura, la infancia fue experimentada en el continuo de la vida cotidiana, y es rememorada y puesta en sentido desde el presente. Asimismo, el proyecto dictatorial se dirigía a modelar/nos utilizando una batería de estrategias y dispositivos culturales cotidianos que excedían el recurso al terror. Desnudar la multivocidad de experiencias infantiles reconstruyendo lo común y lo singular, revisando las trazas del autoritarismo en el gesto mínimo y el contexto inesperado, visibilizar por fuera de las categorías de trauma y víctima las prácticas de producción de subjetividad y aquellas dimensiones vivenciales o experienciales que se recortan como motivos o analizadores, revisando su lectura en una temporalidad doble (biográfica y social) y compleja, son aristas a problematizar.

La recuperación de la narración de la experiencia infantil puede permitir revisar la opacidad de la presencia ominosa del terrorismo de estado en tanto "contexto", y seguir sus trazos en el andamiaje de la vida cotidiana. A su vez, ello presenta el riesgo de tomar como evidentes las identidades de aquellos cuya experiencia está siendo documentada, asumiendo el carácter infantil de la narración y operando una suerte de colapsamiento del hiato temporal y la elaboración biográfica que el mismo significa. Ubicar las resistencias fuera de su construcción discursiva y dialógica, haciendo real a la agencia como un atributo inherente de los individuos, es un riesgo presente en los estudios de infancia en general. Cuando se toma a la experiencia como el origen del conocimiento, la visión del sujeto individual se convierte, erróneamente, en el basamento de evidencia sobre el que se construye la explicación (Elizalde, 2008). En este sentido, es útil apelar al psicoanálisis, ya que como recuerda Bleichmar, toda tópica psíquica es desde el principio intersubjetiva (1993). La asimetría involucrada en esta incorporación de la experiencia infantil a la institución de los adultos es constitutiva del sujeto infantil.

La recuperación de los procesos de producción subjetiva en las narraciones sobre la experiencia infantil en el contexto dictatorial, permiten revisar la construcción de la infancia en la tensión entre dimensiones subjetivas y societales, y entre dinámicas de reproducción social y de transformación o resistencia. Los modos de procesamiento y resignificación específicos –entonces y a posteriori- de la violencia, el autoritarismo, los silencios y sin-sentidos; las formas de visibilización de lo cotidiano, de las relaciones sociales –entre pares e intergeneracionales- de las prácticas cotidianas, son los puntos de clivaje a partir de los cuales problematizar las formas de considerar los procesos de construcción de lo infantil. El trabajo de la memoria es una puesta en sentido a posteriori, es un proceso de historización personal que es al mismo tiempo la construcción de posiciones identitarias establecida desde miradas que problematizan las mediaciones adultas sobre la experiencia infantil, en diálogo con el presente, con los debates políticos actuales, con el "estado de cosas" en relación con el pasado reciente (Traverso, 2007). En tal sentido, el contexto político de los derechos humanos como política de estado y

a su vez como condición de posibilidad para preguntas como las de esta investigación impone una suerte de peso analítico que es necesario deslindar. Las intensiones del presente, los debates actuales, informan las lecturas del pasado que son expresadas en las entrevistas, posicionan juicios sobre el presente que "se dicen" sobre el pasado. No obstante, no oradan las tensiones biográficas y filiatorias, las modulaciones subjetivas en las que lo dictatorial toma cuerpo o es elidido. La propia acción de narrar, no obstante, no es sin consecuencias. Traspasado el mito de la transparencia, esto es, el de un discurso que no sabe que narra y advertidos de la dificultad por hacer "emerger al otro" (Robin, 1996), será posible a través de los recuerdos, observaciones, relatos introspectivos, sentar las condiciones para dar cuenta de los registros de la experiencia subjetiva de aquellos, entonces, niños y niñas.

BIBLIOGRAFÍA

Abal Medina, P. (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau. *KAIROS. Revista de Temas Sociales.*, 11(20), 1–11.

Alonso, L. (2007). Sobre la existencia de la historia reciente como disciplina académica. Reflexiones en torno a Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción, compilado por Marina Franco y Florencia Levín. *Prohistoria*, Año XI(11), 191–204.

Aulagnier, P. (1986). *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo: del discurso identificante al discurso delirante.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Berlant, L. (1999). The Subject of True Feeling: Pain, Privacy, and Politics. In *Cultural Pluralism, Identity Politics, and the Law* (pp. 49–84). Michigan: The University of Michigan Press.

Bjerg, M. (2012). *El viaje de los niños. Inmigración, infancia y memoria en la Argentina de la Segunda Posguerra.* Buenos Aires: Edhasa.

Blackman, L., Cromby, J., Hook, D., Papadopoulos, D., & Walkerdine, V. (2008). CREATING SUBJECTIVITIES. *Subjectivity*, 22, 1–27. doi:10.1057/sub.2008.8

Braidotti, R. (2008). In Spite of the Times: The Postsecular Turn in Feminism. *Theory, Culture & Society*, 25(6), 1–24. doi:10.1177/0263276408095542

Butler, J. (2011). *Mecanismos psíquicos del Poder. Teorías sobre la sujeción.* (Tercera Edición.). Madrid: Ediciones Cátedra.

De Certeau, M. (2000). *La Invención de lo Cotidiano. Artes del Hacer.* (Segunda Reedición.). México: Universidad Iberoamericana.

De Certeau, M., & Giard, L. (2003). *Historia y psicoanálisis entre ciencia y ficción.* México: Universidad Iberoamericana.

Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar* (17ma. ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Fried, G. (2011). Collective Memory Transmissions of Forced Disappearance: Parental "Pedagogies of Horror" and Familial Narratives Across Generations in the Aftermath of Uruguay's State Terror (1985-2001). In *The Memory of State Terrorism in the Southern Cone. Argentina, Chile, and Uruguay* (Lessa, Francisca and V Druliolle.). New York: Pallgrave Macmillan.

Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory.* Chicago: The University of Chicago Press.

Hirsch, M. (2008). The Generation of Postmemory. *Poetics Today*, 29(1), 103–128. doi:10.1215/03335372-2007-019

Kaiser, S. (2005). *Postmemories of Terror*. New York: Pallgrave Macmillan.

Llobet, V. (2011). "Las políticas para la Infancia y el enfoque de derechos en América Latina. Algunas reflexiones sobre su abordaje teórico." en Fractal: *Revista de Psicología*, v. 23 n. 3, ISSN: 1984-0292 pp. 447-460, (443-664) Set-Dic 2011, Niteroi, Universidade Federal Fluminense. http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/issue/view/177/showToc

Llobet, V. (2014). "¿Y vos qué sabés si no lo viviste?". Infancia y dictadura en un pueblo de provincia, en *Revista A Contracorriente*. John Hopkins University. En prensa.

Milanich, N. (2007). Whither Family History? A Road Map from Latin America. *American Historical Review*, 439–458.

Portelli, A. (2007). *The Order Has Been Carried Out. History, Memory, and Meaning of a Nazi Massacre in Rome.* New York: Pallgrave Macmillan.

Radstone, S. (2008). Memory studies: For and against. *Memory Studies*, 1(1), 31–39.

Rodriguez, M. G. (2009). Sociedad, cultura y poder: la versión de Michel de Certeau. Papeles de Trabajo. *Revista Electrónica Del Instituto de Altos Estudios Sociales de La Universidad Nacional de General San Martín.*, 2(5), 1–13.

Ros, A. (2012). *The Post-Dictatorship Generation in Argentina, Chile and Uruguay. Collective Memory and Cultural Production.* New York: Pallgrave Macmillan.

Sarlo, B. (2007). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Scott, J. (2001, Winter). Fantasy Echo: History and the Construction of Identity. *Critical Inquiry*, 27(2), 284–304.

Serpente, A. (2011). The traces of "postmemory" in second-generation Chilean and Argentinean identities. In *The Memory of State Terrorism in the Southern Cone. Argentina, Chile, and Uruguay* (Lessa, Francisca and V Druliolle.). New York: Pallgrave Macmillan.

Traverso, E. (2011). *El pasado, instrucciones de uso.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

RESONANCIAS DEL TRAUMA SOCIAL EN LOS RELATOS CONSTRUIDOS POR JÓVENES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2011-2012) EN TORNO AL PROCESO SISTEMÁTICO DE EXTERMINIO PERPETRADO DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA CÍVICO-MILITAR ARGENTINA

MARÍA DE LA PAZ ROZADOS

MARÍA DE LA PAZ ROZADOS: Licenciada en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Maestranza en Investigación Social, Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Ayudante de las materias Metodología de la Investigación Social I, II y III en la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

Correo electrónico: pazrozados@gmail.com

RESUMEN

En un contexto signado por el resurgimiento del debate, la circulación y la producción de estudios en torno a la última dictadura cívico-militar en Argentina, surge una polifonía de voces que intentan dotar de sentido a la experiencia concentracionaria y sus consecuencias sobre el conjunto social. En este sentido, el presente artículo se pregunta por los elementos que presentan continuidades y puntos de quiebre, entre los relatos construidos por estudiantes de los dos últimos años del secundario de C.A.B.A y cuatro matrices narrativas-explicativas sobre ese proceso sistemático de exterminio, perpetrado durante la última dictadura cívico-militar. Especialmente, considerando que las formas de representar sucesos transmitidos inter-generacionalmente nos acercan a problematizar los puntos de reactivación y resistencia al trauma social. Para responder a este gran interrogante se procedió a analizar los datos resultantes de una investigación desarrollada durante el año 2011-2012. Los hallazgos de la misma, señalan una complejidad narrativa que reactiva ciertos elementos traumáticos a nivel simbólico, así como una predominancia de elementos narrativos que son re-significados de la Teoría de los dos demonios.

PALABRAS CLAVE:

Matrices narrativas | Dispositivo concentracionario | Proceso sistemático de exterminio | Trauma Social | Dictadura cívico-militar

ABSTRACT

In a context marked by the resurgence of the debate, circulation and production of studies related to the last civic-military dictatorship in Argentina, polyphony of voices trying to signify the concentration experience and its impact on society as a whole emerges. In this sense, this article inquires about the elements of continuity and resistance between the narratives built by students in the final years of secondary school in the city of Buenos Aires and four explanatory narratives matrices of the systematic process of extermination perpetrated during the last civic-military dictatorship. Especially considering that the ways of representing inter-generationally transmitted events triggers point's reactivation and resistance to social trauma. To answer this big question we proceeded to analyze the data resulting from research conducted during 2011-2012. Findings suggest a complex narrative that reactivates certain kind of traumatic elements on a symbolic level as well as showing a predominance of narrative elements that are resignified of the Theory of the two demons.

KEYWORDS:

Narrative matrices | Concentration camp device | Systematic process of ectermination | Social Trauma | Civic-Military dictatorship

PRESENTACIÓN

El presente artículo es resultado de una investigación más amplia que tuvo como objeto indagar, describir y analizar las construcciones discursivas que realizan los alumnos de los dos últimos años de colegios secundarios de la C.A.B.A., respecto del proceso de aniquilamiento perpetrado durante la última dictadura militar en Argentina; atendiendo principalmente a las matrices narrativas emergentes a partir de la dimensión material del exterminio y la producción simbólica construida en torno a ésta. Algunos de los interrogantes que rodearon esta labor fueron: ¿Cuál es la modalidad que asumen las construcciones discursivas que realizan estos estudiantes respecto del proceso de aniquilamiento? ¿De qué modo intervienen en estas construcciones discursivas las narrativas sociales? De estos interrogantes generales, se pretendió: **(i)**Indagar, describir y analizar el modo en que es reconstruido, por los estudiantes, el exterminio material a partir de la serie de la desaparición forzada de personas, la cual se ejerce directamente sobre el cuerpo de los sujetos y constituyen técnicas locales tales como: Selección-Persecución-Secuestro/Tortura/Cautiverio/Muerte/Desaparición del cadáver. **(ii)**Indagar, describir y analizar los relatos que construyen los estudiantes intentando dotar de sentido al exterminio material, a partir de los siguientes elementos: caracterización del periodo anterior/Caracterización del dispositivo concentracionario/ Caracterización de los sujetos habidos/Caracterización de los responsables **(iii)** Confrontar y analizar las construcciones discursivas de los estudiantes a la luz de las matrices narrativas, indagando en los posibles acoples, desacoples y prevalencias.

En este sentido uno de los supuestos centrales de los que partió el estudio fue que la dictadura cívico-militar que se inaugura el 24 de Marzo de 1976, se constituye en un hito temporal para comprender el despliegue de un proceso económico, político y social que tuvo como objeto el desarrollo de un nuevo patrón de acumulación económica: el Neoliberal. Para que esto fuera posible, fue necesaria la reconfiguración de las relaciones y lazos sociales en correspondencia con el nuevo modelo. Foucault va a denominar *"homo prudens"* a este nuevo sujeto resultante del modelo neoliberal, el cual se caracteriza no solo, por buscar gestionarse a sí mismo y a los otros como una empresa, sino también por orientarse a satisfacer sus necesidades en el mercado y tender a replegarse en una reactualización de la "comunidad". (De Marinis, 1999)

Ahora bien, para que la construcción de este nuevo tipo de subjetividad pudiera llevarse a cabo, fue necesario el despliegue de toda una serie de tecnologías y dispositivos de exterminio orientados a someter, disciplinar y transformar al conjunto social en un gran cuerpo dócil. Para lograr esto, **el dispositivo concentracionario** (Calveiro, 2008) no solo se puso en funcionamiento en el plano material –es decir, el exterminio concreto y directo sobre los cuerpos– sino también en el universo simbólico. Es en esta última dimensión, donde va a centrarse la discusión que propone el artículo.

Retomando entonces, la conceptualización realizada por Pilar Calveiro (2008), la forma que cobra el poder durante este periodo, es entendida como **poder concentracionario**; dispositivo que interactúa con tecnologías orientadas a la reconfiguración de las relaciones sociales y de las subjetividades, a través de tácticas tales como el **terror** y el **miedo**. Estos últimos, son fundamentales para comprender las condiciones de posibilidad que posibilitaron el despliegue del proceso sistemático de exterminio. Uno de los efectos fundamentales que tiene el terror sobre el cuerpo social, es su representación como "poder total", lo cual produce una anulación de los mecanismos de reflexión y defensa, dejando al sujeto paralizado ante una situación que por su cualidad de disrupción, quiebra los marcos interpretativos subjetivos (Calveiro, 2008). En este sentido, una de las consecuencias centrales que se presenta, es el repliegue sobre el sí mismo del sujeto, aislándose y quebrando conexiones con un mundo que se le aparece como "amenazante".

Este trabajo se propone entonces, pensar sobre las formas por las cuales el terror se reactiva simbólicamente a través de diferentes elementos constitutivos de las narrativas que construyen los jóvenes pertenecientes a una generación que no vivió de primera mano los hechos. Considerando que las narrativas construidas por estos

jóvenes se ven atravesadas por matrices narrativas-explicativas que circularon ampliamente en la esfera pública, especialmente a partir de la apertura democrática en 1983. En este sentido, los relatos que fueron emergiendo –el prólogo del informe *Nunca Más* de la CONADEP; el juicio a las Juntas; el discurso del movimiento de Derechos Humanos; la aparición de organizaciones de familiares y ex detenidos-desaparecidos e H.I.J.O.S.[1]– van instalando diferentes formas de entender, dotar de sentido y narrar lo sucedido, constituyéndose paulatinamente, como modelos socialmente explicativos.

LA IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LAS CONSTRUCCIONES DISCURSIVAS EN TORNO AL PROCESO SISTEMÁTICO DE EXTERMINIO Y SU RELACIÓN CON EL TRAUMA SOCIAL

¿Por qué se hace central el estudio de las construcciones discursivas sobre el proceso sistemático de exterminio? ¿Qué relación existe entre éstas y la posibilidad de elaboración de un trauma social?

Estos interrogantes nos invitan a problematizar las formas de narrar; es decir, las formar de dotar de sentido a una determinada experiencia. En este sentido, los discursos van a entenderse no solo como los canales de construcción y producción de representaciones sociales sino también como los lugares por los cuales circula el poder. En esta misma línea, Berger y Luckmann (2008) proponen pensar al **lenguaje** como un espacio de sedimentación de la experiencia que solo puede cumplir su función en tanto tal, en la medida en que objetiva esa misma experiencia. La importancia de la objetivación de la experiencia social en el lenguaje radica en que es la forma por la cual estas se hacen transmisibles y accesibles (Berger y Lukmann, 2008). De esta manera, pueden, generaciones que no experimentaron sucesos de primera mano, acceder a los mismos. En este sentido, entonces, el interés por rastrear los elementos narrativos constitutivos de estos relatos se encuentra directamente vinculado con el análisis de las formas que cobra la lucha simbólica y, en especial, aquellas libradas para establecer el sentido de lo ocurrido. En especial, considerando que: (i) Las formas de narrar, inscriptas en procesos de confrontación, cuando son exitosas se constituyen en formas hegemónicas de representar los hechos. (ii)Esas narrativas van siendo configuradas y reconfiguradas en diferentes momentos históricos por diversos actores sociales. (iii) Que permiten visibilizar-ocultar determinados elementos en función de los espacios por los que circulan, los actores que se apropian de ellas y los intereses que esos actores persiguen. Entonces, la importancia del cuestionamiento sobre las formas que utilizan los jóvenes de hoy para dotar de sentido a una experiencia de la cual no fueron protagonistas directos, se asocia estrechamente con la noción de trauma social. Entendiendo un hecho traumático como una experiencia externa que irrumpe en la psiquis, anulando todos los mecanismos de defensa del individuo (Freud, 1973), produciendo una ruptura en la capacidad de dotar de sentido a la experiencia vivida. En este sentido, lo traumático sino es elaborado, es decir, representado, puesto en palabras, vuelve como repetición de aquella violencia ejercida originariamente (Aguiar 1992). Siguiendo esta dirección, es fundamental incorporar la noción de transmisión de la violencia social, ya que se apoya en la idea de la existencia de un trauma social que es transmitido inter-generacionalmente. En palabras de Aguiar: "Cuando una generación no puede recordar, establecer nexos y causalidades transmite como herencia a las generaciones siguientes esa brecha […] Los antepasados, entonces, nos dejan como herencia aquello que ha quedado ligado y representado, aquello que tuvo palabras y fue luego reprimido y aquello que nunca las tuvo" (Aguiar 1992: 209-210). Esto es sumamente relevante a la hora de analizar las formas de construcción discursiva de los estudiantes de los dos últimos años de la secundaria, ya que nos permite abordar tanto aquello que esta acoplado como también lo que se encuentra desajustado, silenciado y ausente. La transmisión generacional del trauma es producto de un proceso de duelo truncado, en donde quedan vacíos de significación (Aguiar 1992). Es en esos vacíos de significación donde se reactiva la situación traumática no elaborada y re-aparece como violencia reprimida. En esta dirección, la noción propuesta por Feierstein (2008) de **Realización simbólica** se presenta como de suma utilidad para abordar aquellos elementos de reproducción simbólica de esa violencia originaria. Aquí, la realización simbólica remite a un tipo de representación o narración sobre una práctica social genocida, que se alinea con la nueva configuración social que el aniquilamiento material produce (Feierstein 2008).

1.- Sigla de "Hijos por la Identidad y la Justicia en contra del Olvido y el Silencio".

La posibilidad de de-construir estos espacios de vacío de significación permite la pregunta por las formas de trasmisión del trauma social y, por ende, nos habilita a problematizar aquellos espacios que aún se encuentran sin nombrar. Aquellos lugares dislocados en el discurso son una vía de acceso para pensar formas de empezar a nombrar lo que el terror buscó paralizar, silenciar y reprimir.

DATOS Y MÉTODOS

La investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo en investigación, aplicando un tipo de diseño descriptivo y exploratorio. Para aproximarse a las formas de construcción discursiva, en torno al proceso sistemático de exterminio de los estudiantes de los dos últimos años del secundario, se realizaron 22 entrevistas semi- estructuradas a estudiantes hombres y mujeres, militantes y no militantes de los dos últimos años de cuatro escuelas medias de la C.A.B.A., que contaran con centros de estudiantes activos hacia el momento de realización del trabajo de campo. La categoría de Militancia se ajustó a todos aquellos estudiantes que se definieran a sí mismos como tales y que se encontraran nucleados en algún tipo de organización formal, al momento de realizar el trabajo de campo. Los entrevistados fueron seleccionados, algunos casos, al azar y otros por bola de nieve[2].

La estrategia de análisis consistió en la construcción de una matriz de datos cualitativa, y un tipo de análisis interpretativo, focalizando en los patrones de respuesta que se presentaron espontáneamente en cada dimensión de la guía de entrevista. En este sentido se construyeron tres dimensiones centrales:

1-La dimensión material del proceso sistemático de exterminio se construyó a través de la secuencia de la tecnología de desaparición propuesta por Pilar Calveiro(2008);SelecciónPersecución/Secuestro/ Tortura/Cautiverio/Muerte/Desa-parición del cadáver.
2-La dimensión simbólica se construyó a partir de temas que se presentaban en las cuatro matrices narrativas-explicativas seleccionadas. En este sentido refieren a: caracterización del periodo anterior/ Caracterización del dispositivo concentracionario/ Caracterización de los sujetos habidos/Caracterización de los responsables.
3-La última dimensión correspondió a una confrontación entre las dimensiones simbólicas que emergieron en los relatos de los estudiantes con las matrices narrativas-explicativas a saber: (1) La teoría de la guerra (2) Discurso humanitario (3) Teoría de los dos demonios (4) Narrativa de H.I.J.O.S.

MATRICES NARRATIVAS Y SUS EFECTOS SIMBÓLICOS

La selección de estas cuatro modalidades explicativas se debió, fundamentalmente, a su fuerte presencia –principalmente, a partir de la etapa abierta con la recuperación de la democracia– en la esfera pública y su gran poder de interpelación en la sociedad. La importancia de estas construcciones radica, en que posibilitan un acercamiento a las formas en las que sus elementos pueden ser reapropiados y re-significados en las generaciones posteriores. Debido a esto, las matrices narrativas a presentar se construyeron como tipos ideales, es decir, herramientas teórico-metodológicas que nos permiten acercarnos a la complejidad propia de la realidad sin encontrarse en ella de forma "pura".

-Teoría de la Guerra (Fuerzas Armadas y sectores de derecha): Esta perspectiva surge durante el funcionamiento mismo del dispositivo concentracionario y se inscribe como uno de los primeros relatos que busca dotar de sentido a los hechos, simultáneamente a su ocurrencia. Este relato se construye con el objeto de legitimar la maquinaria concentracionaria y el accionar de las fuerzas armadas. Dentro de esta perspectiva, la

2.- La técnica de muestreo por bola de nieve consiste en que los mismos entrevistados seleccionen entrevistados potenciales con su mismo perfil. El supuesto en el que se basa esta forma de muestro es que los miembros de la población seleccionada se encuentran inmersos en una "red social" con la cual se contactan y que esto habilita el acercamiento a potenciales individuos que cuenten con las condiciones necesarias para formar parte de la población. (www.dpye.iimas.unam.mx)

violencia armada tendría sus inicios en prácticas realizadas por organizaciones armadas guerrilleras que habrían atentado contra la seguridad nacional. En consecuencia, la forma de actuar de las Fuerzas Armadas constituyó una respuesta defensiva hacia este tipo de violencia. En este sentido, se interpela a la peculiaridad del "enemigo" –cristalizado en la figura del "subversivo"– y la singularidad de su forma de accionar –la lucha armada– como argumentos legitimadores de los métodos a utilizarse. Es importante resaltar que el contexto, en el cual se enmarca este tipo de discurso, es el de la Doctrina de Seguridad Nacional y la Guerra Fría[3]. En este contexto, la figura del "enemigo" es construida en función de valores opuestos y contrarios. Por ende, la construcción de la "otredad" se da en términos de exclusión de la diferencia, ya que mientras el "otro" encarne valores opuestos representa una amenaza para la identidad constituida y ha de eliminársela. Otro de los rasgos a resaltar de esta narrativa es la del "contagio". Los militares argentinos consideraban que era su tarea histórica "extirpar el cáncer" que estaría consumiendo a la sociedad argentina. La metáfora organicista sirve para graficar esta idea de "reproducción" de un tipo de acción que debía ser frenado con todos los medios. En este sentido, las Fuerzas Armadas se consideraban a sí mismas como sujetos heroicos que tenían como misión "salvar la nación". Siguiendo la perspectiva de Beck (2004), este periodo se caracterizaría por una actitud generalizada de las vastas fracciones sociales ante la transformación social, la lucha política y los grandes relatos. Beck denomina esto como "voluntarismo político" y lo conceptualiza como una actitud propia de la época hacia la realidad, en la cual se cree fervientemente en las posibilidades del futuro (Beck, 2004). Esta actitud favorece a la construcción de relatos heroicos en los cuales prima una perspectiva romántica de la realidad, emergiendo en esta narrativa, a través de la auto-denominación, como "salvadores de la patria".

Este tipo de discurso produce una des-historización y des-politización de la conflictividad social previa al golpe cívico-militar del 24 de marzo de 1976 mediante la omisión de los factores histórico-políticos locales que hicieron posible el surgimiento de una perspectiva política diferente por parte de amplios sectores de la sociedad argentina. Asimismo, en la forma de construcción del enemigo, se produce una abstracción de las características personales, generando así una des-humanización, que muchos autores coinciden en pensar como necesaria para el despliegue de la tecnología de la desaparición (Calveiro, 2008).

-Discurso Humanitario (Movimiento de Derechos Humanos): La narrativa Humanitaria surge en gran medida, en contraposición y como reacción al discurso anterior. En este sentido, sus principales portavoces son las organizaciones de familiares de desaparecidos, las organizaciones de sobrevivientes, y el amplio espectro de movimiento por los Derechos Humanos. Este tipo de narrativa surge hacia los últimos años de la dictadura cívico-militar, producto de la lucha de los familiares, amigos y ex detenidos desaparecidos y es el primer intento por dotar de sentido a lo ocurrido, por parte de quienes sufrieron los efectos directos de la desaparición forzada.

Este tipo de narrativa construye un relato sobre los sujetos aniquilados que subraya su "humanidad". En este sentido, se identifica a los desaparecidos con sus rasgos físicos, su nombre, o determinados intereses y características personales. Se resaltan las cualidades individuales, ocultando la pertenencia partidaria o las referencias a los colectivos en los cuales participaban. De esta manera, se procede a anular la identidad política de los sujetos de la desaparición. Este mecanismo –que algunos autores denominan "humanización de los desaparecidos" (Crenzel, 2008) – procede a subrayar las cualidades de la persona individual para construir un marco de legalidad y legitimidad en el espacio jurídico, en un contexto en el cual el reclamo por "Justicia y Verdad" se torna el lema central y fundante del movimiento de Derechos Humanos. (Gugliemucci, 2013)

La periodización que se construye en el marco de esta narrativa, considera que lo ocurrido fue producto de la implantación de un estado terrorista en complicidad con algunos grupos empresarios, que se ejerció sobre "víctimas inocentes". Por un lado, este tipo de categorización produce una realización simbólica de la desaparición del sujeto político, al excluir de la personificación las características de militancia o militante político.

3.- La Doctrina de Seguridad Nacional señalaba la necesidad de la sustitución de las fronteras territoriales por las ideológicas ya que el "enemigo" no se encontraría por fuera del propio territorio sino dentro de las propias fronteras. Éste era, fundamentalmente, un "enemigo internacional", un "espía" o "infiltrado soviético". Por otro lado, se denominó Guerra Fría al periodo de conflictos Occidente/Oriente posterior a la Segunda Guerra Mundial.

Por otro lado, simultáneamente que se recupera la responsabilidad del actor estatal, se excluyen los procesos complejos que posibilitaron la instauración, funcionamiento y permanencia de la maquinaria concentracionaria. A su vez, esta perspectiva excluye a la ciudadanía social, terminando por construir un relato sintético en el que los principales actores son: un estado terrorista contra un grupo social "inocente". Es importante destacar que este relato emerge en la esfera pública, en el contexto de la recuperación de la democracia y los juicios a las juntas militares, donde las estrategias desplegadas por este tipo de narrativa tienen directa vinculación con la necesidad de construir legitimidad y apoyo, para fortalecer variadas demandas y reclamos en torno a las violaciones sistemáticas de los derechos humanos.

-"Teoría de los dos demonios" (Prólogo del informe *Nunca más*): La llamada "teoría de los dos demonios" es comúnmente conocida como el producto narrativo por excelencia del prólogo del informe *Nunca más*. El informe a cargo de la CONADEP[4] fue resultado de una amplia investigación llevada a cabo por diversos intelectuales y figuras reconocidas de la época, así como una iniciativa estatal para coordinar la acción del Estado con la de la sociedad civil (Crenzel, 2008), en un contexto en el que el actor militar no se encontraba completamente desarmado y donde las presiones ejercidas por éste, para cerrar el tema de lo ocurrido durante el período anterior, todavía se hacían sentir. En consecuencia, el *Nunca más* se constituyó como una herramienta de recolección de testimonios y, por ende, de construcción de pruebas para el enjuiciamiento de los responsables. En esta línea, es fundamental resaltar el hecho de que el informe se propone la construcción de una "verdad pública" sobre lo ocurrido durante la última dictadura cívico-militar, íntimamente ligada al sistema judicial. Por lo tanto, uno de sus aportes fundamentales es la legitimación de los testimonios de los sobrevivientes. Esto le da un nuevo cauce a la historia oral y testimonial, a la vez que legitima y difunde la voz de quienes habían sido silenciados largamente.

En cuanto a la argumentación que construye el informe, éste retomó elementos de la teoría de la guerra y la humanitaria que anteriormente presentamos. En sintonía con la primera, se plantea la existencia de dos tipos de terrorismos, uno de "derecha" y otro de "izquierda" que libraron una guerra entre sí, siendo este último el que desencadenó una violencia que requirió una respuesta "extralimitada" por parte de las Fuerzas Armadas y de Seguridad. El informe sugiere que la mayor parte de la sociedad se mantuvo ajena a la lucha entre estos dos grupos, e incluso fue rehén y víctima de esta violencia. Por otro lado, retoma de la narrativa humanitaria, la forma de caracterización de los desaparecidos a través de sus cualidades individuales y personales. Esto confluye en una distinción entre "víctimas culpables" y "víctimas inocentes". En este sentido, entonces, el sujeto de la aniquilación estaría escindido entre aquellos que por su pertenencia política o militancia activa serían "menos inocentes".

El foco del informe se encuentra en la descripción detallada y fáctica de las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la última dictadura militar, lo que implica una deshistorización de los procesos históricos, sociales y políticos anteriores a la dictadura centralizando el relato en el horror.

Todos estos elementos producen, por un lado, la ajenización de la sociedad ante lo ocurrido, omitiendo las complicidades y actos de resistencia que la sociedad civil protagonizó. En este sentido, Daniel Feierstein considera que; "La memoria […] se ajeniza en tanto no tiene que ver con nosotros, sino apenas con las víctimas y los perpetradores directos" (Feiertstein 2008: 148). Por otro lado, construye una periodización que se inicia a partir del 24 de marzo de 1976 con el golpe cívico-militar. Es decir, presenta una imagen vertical de la violencia, donde el Estado terrorista es el único actor político responsable de la misma. Esto favorece el oscurecimiento de la potencia de la lucha política previa llevada a cabo por las organizaciones armadas.

-Narrativa de H.I.J.O.S: Respecto a este último tipo de narrativa, la decisión de situarla como propia de la organización H.I.J.O.S. es subjetiva. En este sentido, algunos autores sitúan la re-emergencia del debate público acerca de estos temas hacia mediados de la década del noventa y consideran la formación de la organización H.I.J.O.S. como la emergencia de un nuevo relato, este es el caso de Pablo Bonaldi (2006). Por otro

4.- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas.

lado, algunos autores hacen hincapié en las condiciones de posibilidad más estructurales, que permitirían hablar del surgimiento de una nueva narrativa sobre los hechos. Aquí se retoma la perspectiva planteada por Bonaldi (2006).

Desde esta perspectiva, entonces, la emergencia de la organización H.I.J.O.S. se debe, en gran medida, a una reapertura del debate público sobre lo ocurrido durante la última dictadura; posibilitada, en parte, por el vigésimo aniversario del golpe militar, el cual representa un nuevo tipo de narrativa en configuración. Una de las cualidades de este nuevo relato, es la de ser construido por la generación joven de la época, lo que aporta una nueva mirada sobre los acontecimientos. H.I.J.O.S. irrumpió en la esfera pública planteando una ampliación de la concepción tradicional sobre los DD.HH., en la cual éstos no solo abarcarían los derechos políticos, sino también los sociales y económicos. Por ello, su defensa y reivindicación no solo implica la denuncia de su violación sistemática durante la dictadura sino también la demanda por justicia y la igualdad social. Esto último está vinculado, en gran medida, a los efectos del despliegue del modelo de acumulación neoliberal en nuestro país durante el Menemismo.

Retomando lo anterior, a mediados de los ´90, la conformación de esta agrupación y el resurgimiento del debate público acerca de estos temas, habilitan el inicio de un proceso que buscó recuperar y reivindicar la identidad política y militante de los desaparecidos. Para H.I.J.O.S., esta reivindicación supuso un cambio es su estrategia discursiva. Por un lado, se tradujo en un viraje del relato del "dolor" hacia la construcción de una narración en la cual se destacan las cualidades de solidaridad y de lucha propias de los desaparecidos. Por otro lado, supuso que la organización se articulara con los sobrevivientes de los CCDs[5], buscando recuperar y legitimar la voz de estos actores, apoyando y promoviendo la difusión de sus testimonios. Este mecanismo por el cual se intenta recuperar la identidad política-militante, los valores de solidaridad así como la voz de todos aquellos a quienes se buscó silenciar, se constituye como un punto de resistencia fundamental a la realización simbólica de la desaparición y se presenta como uno de los elementos centrales para pensar los intentos de elaboración del trauma.

CONSTRUCCIONES DISCURSIVAS DE LOS ESTUDIANTES MILITANTES Y NO MILITANTES DE LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA SECUNDARIA DE C.A.B.A., EN TORNO AL PROCESO SISTEMÁTICO DE EXTERMINIO EN LA DICTADURA CÍVICO-MILITAR ARGENTINA

El relato construido por los estudiantes entrevistados evidencia múltiples entrecruzamientos y re-significaciones entre las cuatro narrativas presentadas anteriormente.

En primer lugar, del análisis interpretativo de las entrevistas realizadas respecto a los relatos construidos acerca del exterminio material, tanto en el caso de los estudiantes militantes como en el de los no militantes, la **aleatoriedad de la víctima** surge como elemento central a la hora de dar cuenta de la tecnología de la desaparición (Calveiro, 2008). Esta imposibilidad de nombrar las características, prácticas y/o acciones que permiten caracterizar el motivo de la desaparición, reactiva el terror a nivel simbólico ya que anula los mecanismos de definición de la situación, confluyendo en una representación de poder total. Esto queda de manifiesto a través de los siguientes fragmentos de la entrevista de Ana y Hernán[6]:

> Ana: [Había gente que estaba muy fichada, que estaba vigilada ya de antes, como también había que caía así porque sí. Mi mamá me contó, que una vez estaba así en el barrio y sale a la calle y había un amigo de ella que lo había agarrado así. Que estaba caminando y lo desaparecieron porque sí. El tipo no militaba ni nada.] (No militante)

5.- Abreviación de Centro Clandestino de Detención desaparición, forma en la cual se caracteriza a los lugares de cautiverio, tortura y muerte que funcionaron durante la última dictadura cívico-militar argentina.

6.- Los nombres aquí utilizados son ficticios, con el fin de preservar el anonimato de los jóvenes que participaron del estudio.

> Hernán: [Se llevaban a los que estaban en contra pero también se llevaban a mucha gente inocente que no tenía nada que ver.] (No militante)

Este fragmento es paradigmático de la diferencia que establece la teoría de los dos demonios entre "víctimas culpables" e "inocentes", ya que la entrevistada refiere a las situaciones de personas que se encontraban vigiladas con anterioridad y otras que caían sin motivo alguno. Esta incapacidad de definir la situación que lleva a la desaparición es uno de los efectos de la realización simbólica. En este sentido, en esta dificultad, que encuentran tanto militantes como no militantes, para establecer un criterio por el cual se desaparecía, reactiva el mecanismo del terror que remite a ese poder totalizador y omnipotente.

Una de las complejidades que emergió en el análisis de las entrevistas fue la contraposición entre esta dificultad de dar cuenta o definir los criterios de la desaparición con la caracterización del desaparecido que realizaron los estudiantes. En el caso de los estudiantes no militantes, asocian a la figura del sujeto aniquilado la condición de rebeldía, significándola más como una condición ideológica y de acción que se opone a la autoridad estatal, que como una identidad política o militante. En esta línea, priman términos tales como "a los que pensaban diferentes", "que luchaban por cambiar las cosas". Si bien se rescata la condición de "'lucha", esta se presenta de forma aislada e individual; desvinculada de la pertenencia a cualquier tipo de colectivo. En esta línea, podemos pensar la reactivación simbólica de la ruptura del lazo social, al notar la prominencia de caracterizaciones que resaltan lo individual por sobre lo colectivo. Por otro lado, los estudiantes militantes dan cuenta, en mayor medida, de la identidad política de los mismos. Esto puede estar dado por una identificación entre su propia condición de militancia y la de aquellos. En este sentido, la recuperación del sujeto aniquilado como militante político se enmarca en la narrativa propuesta por H.I.J.O.S. y por ende puede pensarse como un aspecto de resistencia a la realización simbólica de la desaparición. Esto queda de manifiesto en el siguiente fragmento de la entrevista a Javier:

> Javier: [primero, a todo activista político, o sea, a toda persona que era activista político o por lo menos que encarnara o que expresara ideas, digamos, políticas, más de… progresistas, y ese tipo de cosas, digamos.] (Militante)

Ahora bien, esta recuperación realizada por parte de los estudiantes militantes que toma elementos de la matriz narrativa correspondiente a la que en este artículo se situó como la representada por H.I.J.O.S., se diluye en el momento de la reconstrucción de la secuencia de la tecnología de la desaparición: fundamentalmente, al tener que dar cuenta de los momentos de muerte y desaparición. Aquí, los estudiantes no militantes construyen la desaparición como una forma de tratamiento de los cuerpos, la cual no pueden terminar de nombrar. Es decir, la desaparición aparece asociada a la figura de la muerte. Sin embargo, en la mayoría de los relatos de los estudiantes se encontró un vacío explicativo en torno a la definición de la misma, así como de la asociación entre muerte/desaparición. Por otro lado, los estudiantes militantes sitúan la desaparición tanto al principio como al final de la secuencia. Esto, nos habilita a pensar que hay una representación de la desaparición que podría estar asociada al resultado producido por el CCD. Aquí la desaparición no es reconstruida solamente como un forma de tratamiento de la muerte, sino también como el producto del haber transcurrido por el CCD. Esta construcción discursiva resulta interesante a los fines de problematizar los efectos traumáticos de la desaparición que emergen, principalmente, en la dificultad de construir conceptualizaciones en torno a tal categoría.

Respecto a la manera en que construyen el período anterior al golpe de estado del 24 de marzo de 1976 (Periodización), en ambos grupos de estudiantes militantes hay una recuperación de elementos de conflictividad social y de lucha para dar cuenta del periodo anterior. Sin embargo, fueron los estudiantes militantes quienes desarrollaron más extensamente el relato, brindando mayores datos fácticos al respecto que los no militantes. El rasgo en común fue un relato vago respecto a grandes hitos de conflicto y movilización social, centralizando la narración en el punto de inicio del golpe cívico-militar. Por un lado, la posibilidad de dar cuenta de una conflictividad previa a la dictadura remite a elementos discursivos de la propuesta de H.I.J.O.S. y que, como fue

mencionado anteriormente, devuelve la identidad política del sujeto habido, ya que lo sitúa como el sujeto que personificaba esas luchas. Por otro lado, el hecho de que la centralidad de la narración se focalice hacia el inicio del golpe cívico-militar, nos remite a una periodización más próxima a la propuesta por la Teoría de los dos demonios. En ambos casos, cuando empieza a narrarse lo sucedido a partir del golpe, el relato vira hacia los elementos de aleatoriedad de la víctima, el miedo y el silencio. En el siguiente fragmento de la entrevista de Lautaro queda de manifiesto la centralidad de la vigilancia, el control y el miedo que se le otorga a aquel período:

> Lautaro: [Los setenta (Lo dice por lo bajo, como pensando) a ver….toda, en toda la vida tenían que hacer cosas distintas, no podían estar mucho más oprimidos. Había, siempre estaban patrullando en todos lados, creo que en los subtes, siempre había algún militar y no podías por ejemplo caminar de más de a dos, tenían que ir en fila uno atrás del otro, porque si venía algún grupo ya sospechaban y los separaban. Tenían que tener documento siempre arriba, siempre se los pedían, por cualquier cosa. Y… no podían estar a cierta hora en la calle, había que irse, quedarte adentro. Si te encontraban caminando por la calle afuera, te pedían los documentos y también te llevaban y te hacían averiguaciones y todo.] (No militante)

Esto, nuevamente da cuenta de este elemento del terror que aparece representado a través de la figura de un poder totalizador y totalizante, que sigue funcionando y reactivándose simbólicamente, producto de un proceso de duelo truncado. (Agiar 1991)

En relación a la atribución de responsabilidades, los estudiantes militantes identifican diferentes sectores de la sociedad: desde la Fuerza Militar hasta el empresariado, la Iglesia y los medios de comunicación. Por otro lado, los estudiantes no militantes, construyen un relato más homogéneo, en el cual la Fuerza Militar es identificada como el principal responsable, mencionando en muy pocos casos, otros sectores de la sociedad. También es en el relato de estos, donde surge la Policía como otra de las grandes figuras responsables. En ambos casos se menciona la complicidad y el apoyo del gobierno de Estados Unidos. También se presenta, en ambos grupos, una ausencia de diferenciación en la distribución de tareas hacia el interior de la Fuerza Militar, lo cual, reactiva la dilución de responsabilidades que buscaba poner en acción el dispositivo concentracionario a partir del tratamiento burocrático de la muerte y su correspondiente naturalización (Calveiro, 2008). En este sentido, esta percepción de la Fuerza Militar como principal responsable, se alinea principalmente con la narrativa propuesta por el informe del *Nunca más*, y el respectivo papel jugado por el conjunto social como ajeno o rehén de la conflictividad existente entre dos sectores de la sociedad.

Por último, y en relación al Dispositivo Concentracionario, tanto en los relatos de los estudiantes militantes como en los de los no militantes, reaparece como punto nodal explicativo el papel desempeñado por el miedo y el terror, re-emergiendo los elementos de aleatoriedad de las víctimas, el miedo, el silenciamiento y parálisis de la sociedad en su conjunto. Como queda de manifiesto en el siguiente fragmento de la entrevista de Mariela:

> Mariela: [O sea…todos se quedaban callados en esa época (nadie decía nada) hasta el tema de Charly García lo dice (el de los dinosaurios) "y nadie decía nada"…
> Entrevistadora: ¿Por qué nadie decía nada?
> Mariela: Porque todos se quedaban callados porque tenían miedo de que les pase lo mismo, encima, decían que "algo habrán hecho", la gente decía "algo habrán hecho por eso desaparecieron". Siempre tenían que haber hecho algo para desaparecer.] (No militante)

En el fragmento del relato de Mariela, es en el momento de muerte y desaparición del cadáver donde se reactiva el terror a nivel simbólico, y empieza a dificultarse la tarea explicativa: la mayoría de los relatos en este punto, resaltan la incapacidad de entender lo que ocurría y el sin sentido de la forma en la que ocurría. Esto expone manifiestamente la ruptura de los marcos interpretativos para dotar de sentido este tipo de situaciones y, como fue mencionado con anterioridad, el efecto por excelencia que tiene el hecho traumático sobre la psiquis

y la capacidad de narrar. Es en este punto, donde vuelve a des-subjetivizarse al sujeto habido, y a producirse un relato donde prima la des-historización de los procesos anteriores reactivando entonces simbólicamente los efectos del terror. En estos momentos del relato, se da una mayor presencia de elementos narrativos del discurso Humanitario y del *Nunca más*.

Reflexiones finales

En este marco, el análisis interpretativo de las construcciones discursivas en torno al proceso sistemático de exterminio, durante la dictadura cívico-militar argentina, de los estudiantes militantes y no militantes de los dos últimos años de la escuela media de la ciudad de Buenos Aires, sugiere una primacía representacional del funcionamiento de un poder totalizador que erosionó profundamente la capacidad de acción de una sociedad que es percibida como rehén de la misma. Si bien, es importante la presencia de ciertos elementos que resisten la realización simbólica del exterminio (como la caracterización dada en, algunos casos, al desaparecido como militante político, la asociación a un momento previo al golpe de alta conflictividad y movilización social y la figura de la desaparición como producto del traspaso por un CCD), la centralidad explicativa se encuentra, aún hoy, en los elementos vinculados más fuertemente a los sucesos del horror. Estos, remiten principalmente a situaciones de miedo y terror que quebraron la capacidad de accionar y por ende, de nombrar las experiencias vividas. Esta centralidad del relato del horror en las construcciones discursivas de estos jóvenes, se asocian con el traspaso inter-generacional del trauma social que, como ya fue mencionado, señala Aguiar (1991). Es este duelo truncado el que reaparece simbólicamente en las construcciones discursivas de los jóvenes de hoy; es esa violencia reprimida que dislocó los marcos interpretativos de quienes fueron testigos y protagonistas directos de los hechos, la que reaparece en las representaciones de estos estudiantes, emergiendo a través de los discursos que construyen. Esto se encuentra fuertemente vinculado a otro importante hallazgo problematizado en el presente artículo: la mayor presencia de elementos pertenecientes a la matriz narrativa de la Teoría de los dos demonios. Es decir, aún hoy, la predominancia de elementos discursivos se encuentra enmarcada en esta matriz. Sin embargo, hay elementos que son reapropiados y re-significados por esta generación más joven. En este sentido, se percibe una fuerte idealización por parte de estos jóvenes hacia la generación de militantes políticos de los setenta. En muchos casos, especialmente en los estudiantes militantes, ellos mismos se auto-perciben como los continuadores del legado truncado de la militancia de los setenta. Simultáneamente, la fuerza militar, así como aquellos grupos sociales que se identifican como responsables de lo sucedido, son elevados a una categoría demoníaca, permaneciendo ajenos al conjunto social de la época. En esta línea, se vuelve a construir un relato sintético donde aparecen dos grupos sociales (uno bueno y otro malo) que se alinea con la forma de construcción discursiva ya propuesta por la Teoría de los dos demonios.

Por otro lado, la complejidad propia de estos relatos, atravesados por diferentes elementos narrativos, a veces contradictorios, dan cuenta de un nivel de tratamiento de lo ocurrido que intenta dotar de sentido al mismo, tomando variados elementos de los diferentes discursos construidos hasta el momento. Sin embargo, los elementos que siguen centralizando las narraciones se asocian con el miedo y el terror. Esto es de suma importancia, para comprender lo traumático y su transmisión generacional ya que está relacionado con la fijación de los hechos que resultaron disruptivos a nivel colectivo y que aún hoy, siguen intentando ser nombrados. En este sentido, la complejidad resultante de los relatos posibilita nuevos cuestionamientos y reflexiones en torno a lo ocurrido, lo cual resulta fundamental para la elaboración del trauma social (Aguiar, 1992).

Sería interesante empezar a preguntarnos por los relatos subterráneos que dan cuenta de la solidaridad social que aun en condiciones extremas siguió funcionando, ya que es en esas fisuras donde el poder totalizador, el terror y el miedo, encuentran su mayor resistencia.

Bibliografía

Aguiar, Elina (1992). Transmisión de la violencia social: los antepasados y su herencia. En *Grupos, Instituciones y Macrocontexto: Psicoanálisis de las Configuraciones vinculares.* Buenos Aires: Publicación de la Asociación Argentina de Psicología y psicoterapia de grupo.

Berger, P, Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Beck, Ulrich (2004). *Poder y contrapoder en la era global. La nueva economía política mundial.* Barcelona-Buenos Aires-México: Paidos.

Bonaldi, Pablo (2006). Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria. En Jelin, Elizabeth y Sempol, Diego (Eds.). *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles* (pp. 143-184). Madrid: Siglo XXI.

Calveiro, Pilar (2008). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina.* Buenos Aires: Colihue.

Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca más.* Buenos Aires: Siglo XXI.

De Marinis, Pablo (1999). Gobierno, Gubermentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O: un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En García Selgas, F. y Ramos Torres, R. (Comps.). *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Feierstein, Daniel (2008). *El genocidio como práctica social. Entre el Nazismo y la experiencia argentina.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad; la voluntad del saber.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freud, Sigmund (1973). Mas allá del principio del placer. En *Obras completas*, T. III. Madrid: Biblioteca Nueva.

Guglielmucci, Ana (2013). *La consagración de la memoria. Una etnografía de la institucionalización del recuerdo sobre los crímenes del terrorismo de Estado en Argentina.* Buenos Aires: GIAPER.

Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (1998). *La construcción social de la condición de juventud. En Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades.* Bogota: Universidad Central-Siglo del Hombre Editores.

Murillo, Susana (1996). *El discurso de Foucault. Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno.* Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común.

Pita, M (2004). Violencia policial y demandas de justicia: acerca de las formas de intervención de los familiares de víctimas en el espacio público. En Tiscornia, S (comp.) *Burocracias y violencia. Estudios de antropología jurídica* (pp. 435-459). Buenos Aires: Antropofagia.

Sautu, Ruth (comp.) (2004). Capítulo 1: Estilos y prácticas en la investigación biográfica; Capítulo 4: Hacer memoria. Recordando el golpe militar de 1976 y Capítulo 5: La desaparición: irrupción y clivaje. En *El método biográfico.* Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

Villarreal, J. (1985). Los hilos sociales del poder. En Jozami, E.; Paz, P. y Villarreal, J. *Crisis de la dictadura argentina.* Buenos Aires: Siglo XXI.

MEMORIA, PROSCRIPCIÓN Y EXCLUSIÓN POLÍTICA EN RÍO NEGRO (1955-1966)

MARTHA RUFFINI

MARTHA RUFFINI: Doctora en Historia egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investigadora del Centro de Estudios de la Argentina Rural (CEAR) de la Universidad Nacional de Quilmes. Profesora Asociada de la Universidad Nacional de Quilmes. Especialidad: Historia Política e Historia Agraria del siglo XX.

Correo electrónico: meruffini@gmail.com/meruffini@unq.edu.ar

RESUMEN

La proscripción del peronismo constituyó una de las manifestaciones más visibles de exclusión política. En la provincia de Río Negro creada en 1955, la construcción de la memoria histórica se relacionó estrechamente con la necesidad de justificar la proscripción peronista. La memoria como interpretación colectiva de los hechos del pasado que se quiere salvaguardar, es un componente importante del sentimiento de continuidad, cohesiona grupos, define lugares y oposiciones. En Río Negro, la memoria sobre el pasado peronista fue resignificada poniendo el centro en sus aspectos más negativos como parte de una historia a superar. En este recorte de la memoria histórica, ocuparon un rol fundamental los objetivos de la autodenominada "Revolución Libertadora", que perduraron en el tiempo y fueron avalados discursivamente por los primeros gobiernos constitucionales rionegrinos. De este modo, el perfil de la nueva provincia se cimentó sobre una matriz excluyente sostenida por la deconstrucción de la memoria histórica, una de las posibles claves interpretativas de la emergencia de una democracia débil y atravesada por una conflictividad persistente.

PALABRAS CLAVE:

Memoria | Proscripción | Peronismo | Exclusión | Democracia

ABSTRACT

The proscription of Peronism was one of the most visible strategies of political exclusion in Argentina. Created in 1955, the province of Rio Negro, built its historical memory close to the need to justify the Peronist proscription. Memory, as a collective and protected interpretation of past events, is an important component of the sense of social continuity. It represents groups, defines places and antagonisms. In Rio Negro, the memory of the Peronist past was signified as a negative period, as part of a history to overcome. This cut in the historical memory was related to the objectives of the self-proclaimed "Revolución Libertadora". The same meanings lasted over time and were discursively endorsed by the first constitutional governments. Thus, the profile of this new province was cemented on exclusionary matrix sustained by this particular historical memory, which leads to one possible interpretative key of the emergence of a weak and conflictive democracy.

PALABRAS CLAVE:

Memory | Proscription | Peronism | Exclusion | Democracy

En 1955 el golpe militar que derrocó al presidente Juan Domingo Perón inauguró una larga etapa de inestabilidad política signada por el empate hegemónico entre las fuerzas en pugna. A la vez que desde el gobierno se anunciaba la desperonización y la proscripción electoral, en la Patagonia se interrumpía el proceso de conversión de los territorios nacionales en provincias[1]. En 1957 las Convenciones Constituyentes de Río Negro,

1.- Durante el peronismo fueron creadas las provincias de La Pampa y Chaco (1951), Misiones (1953) y en 1955 Chubut, Neuquén, Rio Negro, Santa Cruz y Formosa. Pero en el caso de Formosa y las provincias patagónicas, las medidas tomadas para instalar el nuevo orden institucional fueron interrumpidas por el golpe militar del 16 de septiembre de 1955.

Chubut, Neuquén y Santa Cruz sancionaron la Constitución que debía regir los nuevos Estados. Sin embargo tanto la Convención Constituyente como los primeros gobiernos constitucionales que se sucedieron en la Patagonia hasta 1973, carecieron de legitimidad plena al mantenerse en todo el país la proscripción electoral del peronismo. Esta proscripción constituyó el telón de fondo de estos primeros años de gobierno autónomo y estuvo presente como problema en las argumentaciones de legisladores y funcionarios provinciales.

Entre las provincias patagónicas, Río Negro se destaca no sólo por haber sido el territorio en el que la política comenzó a ejercerse tempranamente y con continuidad en los municipios locales desde 1879[2], sino también porque existieron estrechas relaciones entre los mandatarios provinciales y los presidentes y legisladores nacionales, sin olvidar que fue un político cuya actuación se había desarrollado en Río Negro -José María Guido- quien participó activamente del golpe cívico-militar de 1962.

Nuestro objetivo es analizar las justificaciones de la proscripción esgrimidas por políticos rionegrinos para determinar las razones en las que fundaban la exclusión y la correspondencia de esta mirada con las posturas asumidas por las fuerzas políticas a nivel nacional. Esto nos permitirá advertir el *quantum* de democracia con el que Río Negro inició su etapa autonómica. Como hipótesis creemos que tanto los mandatarios provinciales como los legisladores avalaron con escasos matices la proscripción y manifestaron una clara adhesión a los principios y medidas tomadas por el gobierno militar de facto, rasgo que perduraría hasta 1966 y que podría resultar clave explicativa de la debilidad democrática con la que esta provincia inauguró su etapa fundacional.

Sobre los primeros gobiernos constitucionales en Río Negro existen pocos trabajos específicos. José Luis Abel (2011) analizó la UCRI rionegrina entre 1957 y 1963 desde la perspectiva electoral y priorizó la composición regional de la dirigencia partidaria. Francisco Camino Vela (2011) demostró que la desintegración territorial rionegrina constituyó un componente de fuerte incidencia sobre la configuración política y social de la nueva provincia, afirmando que influyó en su tendencia al bipartidismo. Por otra parte, los debates de la Convención Constituyente de 1957 fueron objeto de artículos centrados fundamentalmente en la cuestión de la capitalidad provincial: Iourno, 2007, Kircher, 2003; Ruffini, 2012b. Otro aspecto analizado fue el accionar de las Comisiones Investigadoras en Río Negro entre 1955 y 1958, que demostró la participación e involucramiento de figuras políticas y organizaciones sociales rionegrinas con la persecución desatada por los militares en el poder (Ruffini, 2012a). En las investigaciones mencionadas, el análisis de los discursos sobre la proscripción y la Revolución Libertadora han sido trabajados insuficientemente.

Exclusión y memoria, conceptos entrelazados en la Argentina de 1955

La exclusión política constituye una de las constantes más visibles de nuestro pasado histórico. La tendencia inclusiva de los primeros tiempos post revolucionarios, materializada en un concepto amplio de ciudadano y en el sufragio universal dispuesto en la provincia de Buenos Aires (1821), fue dando lugar a conceptos y prácticas cada vez más restrictivas al decidir quiénes, cómo y por qué debían participar del juego político. En 1853, al diseñar el orden republicano para el naciente Estado, el régimen de incorporación previsto por la Constitución Nacional definió los criterios de inclusión en la comunidad política. Implícitamente, al determinar que serían electores aquellos nativos varones, mayores de 18 años y residentes en las provincias y en la Capital Federal, dejó fuera a los que no cumplieran con estos requisitos: extranjeros, mujeres, niños y habitantes de los territorios nacionales quedaron marginados de las contiendas políticas nacionales[3]. La dominación oligárquica ejercida por las elites obturaba el ingreso de fuerzas opositoras o expresiones alternativas, una real "cerrazón"

2.- En 1879 se instaló en Viedma (Río Negro) la primera municipalidad no electiva del sur argentino. En 1886 esta ciudad conjuntamente con Guardia Mitre (ex Coronel Pringles) instalaron municipios y juzgados de paz electivos, única forma de ejercicio electoral permitido en los territorios nacionales. A pesar de los avances y retrocesos propios del desarrollo de los municipios territoriales, en Rio Negro se observó una importante continuidad en el funcionamiento de algunos municipios como los mencionados

3.- En 1884, la organización político-administrativa de los territorios nacionales constituyó una manera de dominar y desarrollar económicamente los espacios hasta entonces bajo soberanía indígena. Fue un formato centralizado, sujeto al gobierno nacional quien nombraba sus autoridades e invalidaba a la población para participar electoralmente en instancias nacionales (presidente y diputados).

que operó como estrategia defensiva para mantener la asimetría de las relaciones de poder. Razones coyunturales motivaron que la exclusión se fuera ampliando progresivamente a militantes políticos y gremiales que podían llegar a "subvertir" el sistema y que fueron objeto de normativas restrictivas como la Ley de Residencia de 1902 y la Ley de Defensa Social de 1910.

La exclusión fue utilizada en repetidas ocasiones para neutralizar, acallar o eliminar voces disonantes. Históricamente constituye una manifestación de acuerdos y consensos de los sectores dirigentes que revela la fragilidad del orden establecido que debe montarse sobre mecanismos excluyentes antes que permitir la pluralidad de voces o miradas divergentes (Ruffini,2009). Si bien la exclusión política mayoritariamente se basaba en razones de incapacidad cívica, origen extranjero, edad o residencia, con el quiebre institucional de 1955 la exclusión apareció como apartamiento de una fuerza política hasta entonces mayoritaria. Desde ese momento, excluir ya no significaba sólo segregar o marginar sino también perseguir, castigar y reprimir a la vez que proscribir electoralmente. Se produjo entonces una verdadera "inflación" del concepto que asumió nuevos ingredientes que se instalaron de forma permanente como parte sustancial de su contenido[4].

Veamos entonces de qué hablamos cuando nos referimos al concepto "exclusión". Como se ha expresado, es un término polisémico, especular y consensual, que lleva una paradoja constitutiva: el excluido forma parte de lo que se lo excluye, en este caso la comunidad, la sociedad; la paradoja existe porque para ser excluido hay que haber estado primero dentro, haber "sido parte". Toda exclusión constituye una construcción y para la inclusión del "otro excluido", hay que realizar procesos de reinserción, inserción o integración que no son en modo alguno neutros. Asimismo, para negar la incorporación de una parte significativa de la población a la comunidad política, se diseña una normatividad que avala la separación de individuos del espacio público, ubicando al excluido en relación de alteridad radical respecto del orden comunitario que lo despoja y domina. La exclusión requiere de argumentos justificadores, en este sentido la exclusión es una forma de discriminación negativa que obedece a reglas estrictas de construcción en una sociedad dada, por eso se propone reservar el concepto exclusión a procedimientos oficializados, rituales que encubren alianzas y confrontaciones políticas (Karsz, 2004). De esta manera, la exclusión no manifiesta solamente la mirada estatal sino la relación de fuerzas en una sociedad. Pensar la exclusión nos remite entonces a modelos culturales, relaciones de dominación y subordinación, apuestas económicas, posicionamientos políticos, concepciones ideológicas (Osorio y Victoriano, 2011).

En el caso de la exclusión política, implica la negación sistemática de los derechos de ciudadanía al dejar fuera de la comunidad a una parte significativa de la población, a partir de 1955 bajo el formato de la proscripción electoral. La ciudadanía política es un componente individual del Estado, *status* legal adscriptivo asignado como parte y consecuencia de esa apuesta democrática, al reconocer al otro como agente autónomo y portador de razón práctica (O'Donnell, 2003). En clave de ciudadanía política, la proscripción constituye un verdadero recorte de los derechos políticos, de la dimensión electoral -elegir y ser elegido- y de las libertades políticas.

Entre 1955 y 1973, el Partido Justicialista, su líder y sus ex funcionarios fueron perseguidos física y simbólicamente. El Partido Peronista fue proscripto, decisión que intentaba -a través de la prohibición de participación electoral- una dilución de su caudal electoral. La desperonización iniciada por la autodenominada "Revolución Libertadora" tuvo en la acción de las comisiones investigadoras una intención de perdurabilidad: erradicar al peronismo de la vida política era la solución a los males de la democracia y había que mostrar a la sociedad la corrupción imperante durante su gobierno para provocar el rechazo, el alejamiento del pueblo de esta ideología y obtener así una transformación del contenido de la democracia, el sistema político y los partidos políticos. La desperonización permitiría a la vez imponer una determinada interpretación del pasado, moldear una memoria histórica diferente y una identidad social (Scoufalos, 2007). Empero, la decisión de excluir no pudo

4.- No desconocemos que con anterioridad a 1955, la exclusión política de los grupos indígenas argentinos estuvo acompañada de asesinatos en masa, persecución, detención y confinamiento. El acento colocado se debe a que -en el caso del peronismo- la proscripción se centró en una fuerza política mayoritaria, que gobernó el país durante un decenio y cuya plataforma partidaria se consideraba atentatoria del ser nacional y, por lo tanto, sujeto de la exclusión.

impedir la resistencia peronista, el surgimiento del neoperonismo y el mito del líder exiliado, originando lo que se ha denominado un "sistema político dual" (Cavarozzi, 1992). La memoria militante peronista se nutrió desde ese momento con ingredientes vinculados con la persecución, el rechazo, la prohibición y la imposibilidad de retorno al poder.

Exclusión y memoria constituyen así dos aristas del mismo problema. Ambas generan identidad por oposición-los que están a favor de la exclusión- o por pertenencia, los que sufren la exclusión y portan un trayecto compartido. El trípode memoria/exclusión/identidad resultará clave a la hora de interpretar la justificación de los que detentan el poder.

La memoria, concepto polisémico y dinámico, constituye un nuevo objeto de estudio para los historiadores. Recogiendo el desafío trazado por el sociólogo Maurice Halbwachs (1925), los historiadores franceses Pierre Nora y Jacques Le Goff y el filósofo y antropólogo del mismo origen Paul Ricoeur, comenzaron a analizar la relación entre historia y memoria, rescatando la polisemia del concepto, la construcción deliberada de "lugares de memoria", la articulación con la noción de representación y su relación con el acto de "hacer memoria" (Nora,1984-1993; Nora y Le Goff,1978; Le Goff,1991). Los estudios contemporáneos-fundamentalmente provenientes de la antropología y la historia oral- pusieron en superficie la conflictividad relacionada con la construcción de la memoria y develaron sus diversas formas: memoria colectiva o social, individual, pública memorias subterráneas, ocultas. Esa memoria social es productora de sentido a través de la generación de representaciones que siempre se relacionan con el acto de hacer memoria (Pollak, 2006; Ricoeur, 2004).

Varias, diversas y a veces antitéticas memorias colectivas disputan el predominio en forma permanente, librando verdaderas "batallas por la memoria", en las que se decide, perfila y legitima la identidad, propiedad distintiva que diferencia y especifica a diversos grupos sociales y que puede ser moldeada por la cotidianeidad, sus prácticas y experiencias (Oliven, 1998). La resultante es la hegemonización de una determinada visión del pasado, memoria dominante que solapa pero no elimina la convivencia de múltiples memorias ocultas, subterráneas, dispares, acalladas pero con existencia propia y que entran en conflicto- a veces latente, a veces público- con la memoria hegemónica. El silencio y el olvido aparecen así como un objeto de la historia cuya relevancia debe ser tenida en cuenta al analizar el consenso de una determinada interpretación del pasado o justificación del presente.
Peronismo y gobierno militar en los debates de la Convención Constituyente de 1957

Al constituirse como Estado autónomo, una de las tareas fundamentales de la dirigencia rionegrina fue construir una identidad provincial. Para ello, el imaginario de la nueva provincia debía recuperar del pasado aquellos hechos que le permitieran constituir la memoria histórica, resignificarlos si era necesario, asignarles una prevalencia –como fue la disputa por la capitalidad- y eliminar del registro histórico aspectos que podían obstaculizar la construcción del presente. Los agentes socialmente significativos para la construcción de identidad fueron los detentadores del poder -gobernador y legisladores-, quienes se consideraron con autoridad legítima para erigirse en "custodios de la memoria".

En 1957 la desperonización compulsiva y su correlato represivo habían desgastado internamente al orden castrense y erosionado de algún modo el consenso social que había legitimado el golpe militar. Para evitar en un futuro gobierno constitucional una mayoría peronista, se propuso reformar la Constitución Nacional como una manera de acotar el poder presidencial y aumentar las prerrogativas del Congreso (Spinelli, 2005). Simultáneamente se convocó a elecciones en las nuevas provincias para dictar la constitución provincial y la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI) obtuvo el triunfo. La Convención rionegrina instalada en Viedma quedó compuesta por 24 convencionales, constituyendo la Unión Cívica Radical del Pueblo (UCRP) la segunda minoría[5]. Debido a la aplicación del sistema D'Hont, la fragmentación partidaria fue importante: 9 bancas para la UCRI, 6 la UCRP, 3 la Democracia Cristiana, 3 el Partido Socialista, 2 el Partido Demócrata Progresista y 1 el Partido Demócrata de

5.- En 1956 la cuestión del peronismo dividió a la Unión Cívica Radical en dos fracciones: la UCRI más proclive a un acercamiento con el peronismo y cuyo líder era Arturo Frondizi y la UCRP, vinculada al gobierno de facto y de tinte mayoritariamente antiperonista.

Río Negro[6].

La cuestión del peronismo fue objeto de debate en la Convención Constituyente. La discusión se abrió al cuestionar la UCRI la legitimidad de la Convención y su carácter soberano ya que la proscripción había impedido la participación de aproximadamente el 25% del electorado rionegrino. Este "vicio de origen" motivó una propuesta del convencional José María Guido para otorgar un carácter provisorio a la Constitución que sería ratificada cuando todas las fuerzas políticas pudieran participar[7]. El convencional Pablo Oreja (UCRI) apoyó esta postura alegando que "…nos encontramos en cierta medida inhibidos para decir que somos depositarios plenos de la totalidad de la soberanía del pueblo de Río Negro"[8]. En esa sesión se planteó el problema de la proscripción peronista, considerada por los convencionales un "hecho social" inevitable dada las circunstancias que atravesaba el país. Si consideramos al discurso como una práctica social compleja en la que emergen las condiciones socio-históricas de su producción (Calsamiglia y Tusón Valls, 1999), podemos afirmar que en forma similar al consenso presentado por las fuerzas políticas nacionales, se advierte en los legisladores un acuerdo generalizado acerca del "carácter despótico y dictatorial" del gobierno depuesto[9].

En Río Negro, los representantes de la UCRI –con fuertes lazos con la dirigencia nacional del partido- dejaron en claro que avalar el pacto proscriptivo del gobierno nacional no implicaba compartir muchas de las medidas tomadas: "La UCRI tiene una línea definida e histórica y no comparte con lo sustentado por ciertos partidos políticos ni con ciertos actos sustentados por este gobierno, que se despreocupa por las cuestiones que hacen a la felicidad del pueblo"[10]. Obviamente esta postura formaba parte de la estrategia de acercamiento al peronismo que estaba desplegando el dirigente de la UCRI Arturo Frondizi.

Por su parte el Socialismo y la UCRP expresaron su compromiso con los ideales revolucionarios. Planteaban que no se cumplieron acabadamente los objetivos del gobierno de facto dado que las estructuras del gobierno peronista permanecían en pie y existía persecución y revanchismo. Los legisladores realizaban una cuidadosa distinción entre el gobierno peronista y los afectados por el mismo, de los que, con intención electoralista, deslindaban claramente al movimiento obrero. Acorde con la postura del partido a nivel nacional, el convencional Oreja afirmaba que la Convocatoria a una Convención Nacional no era más que una "maniobra palaciega" para propiciar el recuento de votos, encubriendo el verdadero fantasma : los más de dos millones de votos en blanco. Por su parte, la Democracia Cristiana dio un paso más audaz, presentando una propuesta de derogación en el orden provincial de los decretos que determinaron inhabilitaciones políticas y gremiales para "incorporar a los contingentes de ciudadanos que quedaron fuera"[11]. Esta propuesta fue reiterada y presentada sobre tablas en noviembre pero no fue tratada. Incluía el levantamiento de las inhabilitaciones políticas y gremiales, la amnistía por delitos de traición a la Patria y a todas las derivaciones que ha tenido la Revolución de 1955[12].

Como se observa, existieron matices en las argumentaciones de los convencionales; pero debatir la proscripción implicaba también opinar sobre el gobierno militar que había tomado esa decisión. Al referirse a la Revolución de 1955, afirmaron que se realizó por un "estado de necesidad" dada la premura en derrocar al régimen peronista vigente. Las representaciones de la revolución eran laudatorias: "hermosa jornada de septiembre", "euforia revolucionaria confundidos en el ideal de libertad", "nupcias con la libertad". Si bien algunos legisladores deslizaron críticas a la represión ejercida, predominaba aún con fuerza el consenso revolucionario: "Entendemos que la suerte de la República está en el destino de la Revolución y por eso la defiendo o intento

6.- Al igual que en Santa Cruz, el voto en blanco ocupó el segundo lugar.

7.- Provincia de Río Negro, Convención Constituyente de la provincia, *Diario de Sesiones*, (en adelante CC-DS), sesión del 23 de septiembre de 1957, p. 12. Guido utiliza el término exclusión en su alocución

8.- Ibídem, p.13.

9.- Este consenso condenatorio sobre el peronismo y la adhesión a los objetivos revolucionarios de 1955 se observa en las restantes convenciones patagónicas con la excepción de Chubut en la que no hubo discusiones al respecto.

10.- CC, 23 de septiembre, p. 21, 24 y 25; 31 de agosto, p. 12.

11.- Ibídem, p.15.

12.- CC, sesión del 22 de noviembre, p. 3.

defender a pesar de sus errores" expresaba el legislador Julio Rajneri de la UCRP[13]. La adhesión a la revolución se entroncó directamente con las representaciones cargadas de negatividad sobre el gobierno peronista, esa "…máquina infernal que nos agobio por doce años", o bien "una etapa dictatorial de corte fascista", "el mal más grave y terror de la República", una "larga noche del pueblo argentino que provocó el enfrentamiento entre hermanos"[14]. Estas manifestaciones contextualizadas en un gobierno de facto, en momentos en que la censura y la represión eran cotidianas, entrarían en tensión al iniciar Rio Negro su primer gobierno constitucional.

Los primeros gobiernos constitucionales rionegrinos y la exclusión

En 1957, el gobierno militar convocó a elecciones para presidente y vice, diputados y senadores nacionales y gobernadores provinciales. El 23 de febrero de 1958 y gracias al apoyo del peronismo, la UCRI se impuso con la fórmula Arturo Frondizi-Alejandro Gómez. Los votos peronistas le proporcionaron a la UCRI el 46,3% superador del magro 21,4% obtenido en las elecciones para constituyentes (Persello, 2007) y la mayoría en ambas cámaras. En consonancia con el triunfo nacional, en la Patagonia los candidatos de la UCRI obtuvieron las gobernaciones provinciales y seis de los ocho electores para presidente y vice. En Río Negro, el candidato a gobernador Edgardo Castello (UCRI) triunfó con 16 487 votos, superando por 3 200 votos al candidato de la UCRP José Gadano (13 290 votos). Según Camino Vela, el voto en blanco obtuvo el segundo lugar con 14 374 votos. La Legislatura quedó conformada por doce diputados de la UCRI, nueve de la UCRP y dos de la Democracia Cristiana (Camino Vela, 2011).

Edgardo Castello era un abogado oriundo de Viedma; su capital simbólico más relevante eran los contactos establecidos a nivel nacional al desempeñar diversos cargos[15] y el apoyo demostrado por periódicos y organizaciones sociales de la zona andina al plantearse el tema de la capital. La herencia que recibía era de un nuevo Estado en el que-en palabras del propio gobernador-resultaba imperioso construir una identidad y completar la transición administrativa de territorio a provincia[16].

Pero no pudo finalizar su mandato. La presión militar sobre Frondizi se había acrecentado al conocerse los resultados de las elecciones para diputados, gobernador e intendentes del 18 de marzo de 1962, que mostraron una rotunda victoria de fuerzas neoperonistas. En Río Negro se produjo el triunfo del Partido Blanco con el escribano Arturo Llanos como gobernador[17]. A los pocos días un nuevo golpe cívico-militar lesionó la debilitada democracia argentina. Arturo Frondizi fue depuesto y reemplazado por José María Guido, Presidente Provisional del Senado quien a poco de asumir anuló las elecciones realizadas. A su vez en Río Negro, el cargo de gobernador fue ocupado por Francisco Muñoz, ex secretario General de la Gobernación[18].

En 1963 y después del breve del interregno militar-civil de José María Guido, la fractura generada por los enfrentamientos armados entre azules y colorados –septiembre de 1962 y abril de 1963- provocó diferencias irresolubles que llevaron a una salida electoral transitoria. En todo el país se impuso la UCRP, con la fórmula Arturo Illía-Carlos Perette con el 26% de los sufragios.

El gobernador electo por Río Negro, Carlos Nielsen, provenía del tronco de la UCRP. Amigo personal del presidente Illía, Nielsen era un conocido comerciante de General Roca, localidad del alto valle rionegrino de la que provenían los integrantes de su primer gabinete, entre ellos Julio Rajneri, director del diario *Río Negro*.

13.- CC, sesión del 23 de septiembre, p. 21.

14.- Ibídem pp.28-30.

15.- Castello había sido Secretario de la Convención Nacional de la Unión Cívica Nacional en 1953 y Convencional Nacional en 1957. Mantenía una estrecha amistad con el presidente Arturo Frondizi y con José María Guido, socio de su estudio jurídico en Viedma y Senador Nacional a partir de 1958.

16.- RN-DS, año de 1958, sesión del 1° de mayo, pp. 11-12.

17.- El Partido Blanco de los Trabajadores obtuvo 26.000 votos en Río Negro, superando holgadamente los guarismos alcanzados tanto por la UCRI en 1958 como por la UCRP en 1962. En 1963 desistió de presentarse a los comicios y en 1965 lo hizo solo a nivel municipal, obteniendo el triunfo en 28 de los 34 municipios existentes en Río Negro.

18.- *Boletín Oficial de la provincia de Río Negro* Nº 26, año de 1960, 6 de octubre, pp.1-2; Nº 89, año de 1962, 20 de julio.

Su triunfo no fue holgado, 15 167 votos (25% padrón) seguido por la UCRI con 11 910 sufragios. Según datos oficiales obtuvo la mayoría necesaria para ser electo en el Colegio Electoral[19]. En la Legislatura, la UCRP perdió una banca, pero la UCRI redujo a la mitad su representación anterior, quedando con seis bancas; la Democracia Cristiana aumentó una banca e ingresaron la Democracia Progresista con tres diputados y el partido Demócrata de Río Negro con dos.

Tanto Castello como Nielsen se hallaban legitimados por la soberanía popular expresada en las urnas y evidenciada en los votos obtenidos. Existe en ambos un reconocimiento explicito a esta confianza manifestada por el pueblo que conlleva-para ellos –una misión fundacional[20]. Todo estaba por hacerse y en ese sentido sus gobiernos podrían otorgar a la provincia una impronta original, que la distinguiera del resto de las "provincias históricas" para reclamar su lugar en el arco provincial argentino. Pero esta creencia les impidió advertir claramente que sus gobiernos nacían con una debilidad de origen: la exclusión electoral de la mayoría peronista.

En este contexto excluyente, resulta interesante advertir cuáles fueron las expresiones vertidas acerca de la proscripción peronista por los gobernadores Edgardo Castello (1958-1962) y Carlos Christian Nielsen (1963-1966) y si el aval otorgado a la "Revolución Libertadora" tuvo continuidad una vez finalizada la etapa de facto.

Los mandatarios rionegrinos afirmaban que iniciar un gobierno constitucional no tenía sentido rupturista, ya que sus gestiones tenían como sustento y precedente los objetivos y acciones del gobierno de facto. Afirmaban que el derrocamiento de Perón y la dictadura militar que le siguió habían sido necesarios, provechosos y hasta útiles para la historia política del país y de la provincia. En los mensajes legislativos, se observa esta postura de ponderación del gobierno militar precedente, lo que nos habla de la debilidad en la creencia de la potencia transformadora e inclusiva de la democracia con la que iniciaban sus gestiones[21]. Las argumentaciones demuestran que ambos manifestaban su total adhesión al golpe militar de 1955 y la "Revolución Libertadora". Sus voces no eran aisladas sino que se hablaban en sintonía con la postura de ambas fracciones radicales en todo el país, contextualizadas en una crisis general de la política, una ostensible complejidad intrapartidaria enmarcada en un sistema de democracia restringida o semi-democracia y en los que la apelación discursiva a una democracia republicana se hallaba ausente, profundizándose la modalidad facciosa y violenta de hacer política (Romero, 2010).

A poco de asumir, Castello ponderó la acción de la intervención federal que lo precedió como una "ordenada e inteligente labor" cuya función fue cumplida con "celo patriótico y capacidad constructiva". En ese año, el gobernador y sus ministros asistieron en pleno a la conmemoración del tercer aniversario del golpe militar. Para Carlos Nielsen la proscripción no era tema de preocupación. Afirmaba que las elecciones habían sido normales y evitaba mencionar la proscripción como óbice para la legitimidad de los gobernantes electos[22]. La intervención de los militares había posibilitado reencauzar al país en el camino correcto. Como expresaba en obvia alusión al peronismo: "La Patria necesita hombres que eviten la restauración de la tiranía"[23]. En función de ello inicio una serie de conversaciones para reunificar la Unión Cívica Radical "sin aditamentos" de forma tal que se pudiera hacer frente al peronismo y construir una democracia dinámica. Estas expresiones reflejaban cabalmente el temor de Nielsen ante el avance del peronismo, que –como dijimos- había logrado obtener -bajo el ropaje de Partido Blanco- un claro triunfo en las elecciones para gobernador del 18 de marzo de 1962.

Pero este posicionamiento se explica no sólo atendiendo al contexto nacional proscriptivo sino al rol jugado por ambos mandatarios durante la dictadura militar iniciada en 1955. Tanto Castello como Nielsen fueron

19.- Provincia de Río Negro, Legislatura, *Diario de Sesiones*, (en adelante RN-DS), Versión Taquigráfica, año de 1963, Caja N° 1, 12 de octubre de 1963.

20.- RN-DS, año de 1958, sesión del 1° de mayo, pp.11 y ss.; RN-DS, Versión Taquigráfica, año de 1963, Caja Nº 025, sesión del 12 de octubre, f.8.

21.- RN-DS, año de 1958, sesión del 1° de mayo, p. 16; año de 1960, Sesión del 1° de mayo, p. 45; año de 1961, Versión Taquigráfica, sesión del 18 de septiembre, f 46; año de 1965, sesión del 21 de septiembre, p. 663.

22.- RN-DS, Versión Taquigráfica, Caja 025, mensaje del 12 de octubre de 1963, f 8.

23.- "Carta del gobernador al senador nacional Enrique Gamond" Diario Río Negro, General Roca, 2 de junio de 1965, p.3, col 2.

colaboradores activos del gobierno militar: Castello intervino como asesor jurídico de la Comisión Investigadora Provincial, encargada de analizar y dictaminar sobre la actuación de los funcionarios peronistas; Nielsen por su parte integró y presidió el Consejo de Vecinos de General Roca, que actuaba bajo las órdenes del Interventor Federal en reemplazo del municipio electivo(Ruffini,2012 a).

Los discursos se tradujeron en prácticas. Tanto Castello como la Legislatura convalidaron los actos de gobierno del Interventor militar y mantuvieron la continuidad de la mayoría de las resoluciones tomadas "en tanto no merezcan revisión"[24]. El gobierno rionegrino aparecía así con rasgos de continuidad jurídica con la etapa anterior y en su primer periodo constitucional, paradójicamente, establecía la vigencia de disposiciones de facto. En cambio el gobernador Nielsen motivó la creación de una Comisión Investigadora Legislativa para verificar las actuaciones del Interventor Federal en el nombramiento de cargos, las deudas contraídas y la discrecionalidad en el manejo de los fondos[25].

Empero, ambos mandatarios asumieron una actitud diferente al ser desplazados por sendos golpes de Estado. Castello optó por un prudente silencio al dejar el cargo, pero el golpe de 1962 quebrantó su salud y falleció dos años después[26]. En cambio Nielsen, se mostró dispuesto a colaborar con las nuevas autoridades de facto y hasta ofreció su equipo de trabajo, aceptando firmar los despachos hasta el nombramiento del Interventor definitivo[27].

Proscripción y Revolución Libertadora: la Legislatura rionegrina como arena de debate

Si bien ambos mandatarios mantuvieron una relación conflictiva con la Legislatura, hubo un aspecto en el que ambos poderes coincidían: la proscripción del peronismo acompañada del apoyo expreso a los principios revolucionarios del golpe militar de 1955.

En junio de 1958 se presentó un proyecto de declaración de adhesión a los postulados de la Revolución Libertadora. En él, se enfatizaba la importancia de la revolución para el reencuentro de los argentinos fundamentalmente porque "respetando la soberanía popular ha hecho posible el reencuentro de los argentinos en la seguridad jurídica del régimen constitucional y la plena vigencia de las instituciones republicanas y democráticas de gobierno"[28]. Al año siguiente y por iniciativa de la UCRP se realizó un nuevo homenaje a la Revolución Libertadora como un "acontecimiento histórico que derrocó un sistema despótico que se había inaugurado en nuestro país reafirmando nuevamente su rol como herramienta de reencuentro de todos los argentinos en las instituciones democráticas y republicanas tradicionales en nuestro país desde su mismo nacimiento"[29]. Legisladores de las diversas bancadas expresaron el "…alborozo del movimiento que llenó la Plaza de Mayo con un grito de libertad para enfrentar a un régimen que abolió la democracia, la libertad y las instituciones". Con este acontecimiento "se recuperó la línea histórica de la argentinidad" en el marco de un "movimiento cívico militar inspirado en los mejores deseos de pacificación, prosperidad y justicia"[30].

En estas expresiones, se trasunta gran parte de los consensos compartidos, que consideraban al peronismo como una anomalía en la vida política y social argentina, un sistema que había provocado la ruptura de la línea Mayo-Caseros y había desviado el curso natural de la historia. No se asignaba importancia a la democracia

24.- *Boletín Oficial de la provincia de Río Negro,* Nº 26, año de 1960, 6 de octubre, p.1 y 20 de octubre, p.1.

25.- *Boletín Oficial de la provincia de Río Negro,* N°138, año de 1963, 30 de noviembre, p. 1.

26.- RN-DS, año de 1964, sesión del 16 de julio, p. 1281-1283.Ver la repercusión periodística en: "Falleció en la Capital Federal el primer gobernador constitucional de Río Negro", *La Nueva Era,* Carmen de Patagones, 18 de julio de 1964, p. 1, col 1-6.

27.- "Fueron depuestas las autoridades que regían los destinos de la Nación", *La Nueva Era,* 2 de julio de 1966, p.1, col 1-6 y p.2, col 1-2.

28.- RN-DS, año de 1958, sesión del 12 de junio, pp. 187-188.

29.- RN-DS, año de 1959, sesión del 17 de septiembre, p. 1098.

30.- RN-DS, año de 1959, sesión del 17 de septiembre, pp. 1098-1099. En los debates la voz disonante fue la del diputado Héctor Casamiquela (UCRI), quien manifestó su adhesión a la revolución pero no a los militares, ya que su presencia en la República era perniciosa para el país.

institucional y esta carencia constituirá una marca de origen del sistema político provincial rionegrino.

En mayo de 1960 y en función de una denuncia de persecución política realizada por el Juez de Paz de Pilcaniyeu Miguel Fernández -ex militante peronista- contra dos diputados de la UCRI –Agustín Beveraggi y Héctor Casamiquela- se desató en el recinto un áspero debate. La UCRP acusó a Beveraggi de perseguir al peronismo: "…revanchismo es el suyo, que pertenece a un partido político que proscribió al partido que lo llevo al poder"[31]. La respuesta de la UCRI a través del diputado Casamiquela fue "…no me asustan los peronistas, el mal no eran ellos sino un sistema que ha terminado"[32]. Pero estas tibias manifestaciones quedaron sólo como piezas oratorias ya que no implicaron acto alguno de defensa o intento de atenuación del estado proscriptivo del peronismo, con la excepción de la propuesta no consensuada del diputado Casamiquela para normalizar la actividad gremial y evitar las detenciones arbitrarias[33].

En 1961 la problemática de la proscripción reapareció al tratarse la ley electoral[34]. El despacho de la minoría propuso la inclusión de cláusulas relativas a los partidos políticos, entre ellas la nómina de partidos reconocidos entre los que figuraba el Partido Blanco. Pero durante el debate se plantearon varias objeciones a la inclusión del peronismo. Se afirmó que "aun no están dadas las condiciones para que esa responsabilidad sea compartida entre los diferentes partidos políticos que integran el panorama provincial" ya que faltaba unidad espiritual, existían heridas abiertas debido a las luchas ideológicas virulentas que atravesaron la provincia y el "proceso deformatorio que ha sufrido la República" que puedan aflorar en cualquier momento "esos odios que dividen a la familia argentina"[35]. La solución propuesta fue dejar para más adelante la presentación de un estatuto para los partidos políticos. Como manifestaba Ismael Basse (UCRI) "…la proscripción de los partidos políticos constituye una conspiración contra la legalidad institucional […] pero no se puede bajo ese pretexto poner en igualdad de condiciones a agrupaciones políticas atentatorias al ser nacional"[36].

La réplica provino del vocero de la UCRP Julio Rajneri. Argumentó que Río Negro constituía una excepción al panorama político nacional, dado que existía en la provincia una base de respeto y coexistencia pacífica entre las fuerzas políticas. La proscripción tanto del peronismo como del comunismo implicaba no sólo una desventaja e injusticia sino que originaba, en este sentido, un grave problema político para el país[37]. Negaba que hubiera complacencia ideológica entre la UCRP y ambas fuerzas, que son "adversarios irreconciliables por definición y por mentalidad democrática", pero alegaba que la democracia necesitaba "admitir estas contradicciones de sectores políticos que conspiran contra su vigencia para crear así el ámbito político al libre juego democrático"[38]. En realidad la UCRP estaba defendiendo la inclusión porque consideraba que mantener la proscripción había beneficiado al justicialismo al generar la "unidad en la proscripción y en la clandestinidad". Sostuvo más adelante que "…la preocupación por la orientación antidemocrática, la preocupación de índole ideológica de partidos que puedan resultar incompatibles con nuestra concepción de vida republicana no se evita ni se perturba a través de disposiciones que eviten su participación electoral […] sino removiendo los causales de fondo que posibilitan la existencia y la vigencia-en el plano electoral- de esos partidos"[39].

Esta expresión del legislador de la UCRP expresaba el posicionamiento del bloque, que presentó proyectos –sin tratamiento- para poner punto final a la proscripción en Río Negro, a la vez que se articulaba con la postura del Consejo Superior Justicialista, que decidió apoyar los partidos opositores al oficialismo intransigente. En Río Negro el antiperonismo parecía concentrarse en la UCRI que se manifestaba en forma más excluyente que

31.- RN-DS, año de 1960, T I, sesión del 17 de mayo, p. 44.
32.- RN-DS, año de 1960, T I, sesión del 17 de mayo, p.45.
33.- Ibídem, sesión del 20 de agosto, p.383.
34.- En el proyecto enviado por el Poder Ejecutivo se planteaba un sistema de distrito único con cuatro circuitos electorales, lista incompleta y elección directa del gobernador.
35.- RN-DS, año de 1961, Versión Taquigráfica, sesión del 18 de septiembre, fs. 44-45.
36.- RN-DS, año de 1961, Versión Taquigráfica, sesión del 20 y 21 de septiembre, f 27.
37.- RN-DS, año de 1961, Versión Taquigráfica, sesión del 18 de septiembre, f 70.
38.- Ibídem, f 71.
39.- RN-DS, Versión Taquigráfica, sesión del 21 de septiembre, f 59.

el partido político a nivel nacional. Por su parte la Democracia Cristiana consideró nocivas las proscripciones y se manifestó dispuesta a aceptar inclusiones, incluso las del comunismo, a pesar de sostener una "real aversión hacia el comunismo, un partido de inspiración foránea cuya acción no es constructiva"[40].

Durante la gobernación Nielsen y a diferencia de la etapa anterior, la proscripción no fue un tema de discusión aunque la adhesión al golpe de 1955 permanecía incólume. Creemos que este deslizamiento de la proscripción-y con ella del problema del peronismo-del escenario legislativo rionegrino tuvo mucho que ver con el reciente triunfo del Partido Blanco, que había demostrado tener un caudal de votos importante en Río Negro. En ese marco resultaba claro que la estrategia de los legisladores era evitar tratar la problemática proscriptiva para no otorgar ningún lugar en el juego político a una fuerza que en potencia podía poner en disputa la hegemonía radical. Pero esto no impidió la habitual acción de memoria del gobierno militar de 1955. En 1965 el cuerpo legislativo rindió homenaje con expresiones similares a las de la etapa constitucional anterior. El bloque demócrata de Rio Negro[41] habló de la importancia de esta "instancia histórica para la democracia, el orden y el progreso" y de la figura del General Lonardi como un "hombre insigne", verdadero "apóstol de la libertad". El legislador Salinas de esa agrupación afirmaba "Me alegro de ser gorila, Sr Presidente, si el calificativo va dedicado a los que practican la democracia; me alegro de pertenecer a un partido político que responde firmemente a esa gran convicción democrática"[42]. Diez años después los legisladores seguían afirmando que la gesta de 1955 había aportado a la recuperación de la argentinidad "que había sido corrompida mediante una serie de actos que no se correspondían con el espíritu latino".

A modo de conclusión

La construcción de la democracia en Río Negro presenta desde sus inicios un sesgo excluyente. Podemos atribuirlo al contexto nacional proscriptivo o bien a la dispersión y escasa organización del justicialismo en Río Negro. Pero no podemos dejar de advertir que a través de las argumentaciones de los gobernadores como de los diputados aparecen representaciones que ponen en tensión la democracia como valor a considerar y la inclusión como un componente necesario, relevante y permanente de la vida política provincial.

Resulta claro que a lo largo de todo el período gobernadores y legisladores -más allá de sus diferencias políticas- presentaban un espíritu común, lo que Antonio Gramsci llamaría un "espíritu estatal compartido" en el que sobresalía la condena al gobierno peronista y la adhesión a los objetivos de la Revolución iniciada en 1955. Si bien se reconocían tímidamente sus falencias, la Revolución fue considerada un "hecho necesario y valioso" para el reencuentro nacional. La proscripción sería la resultante de la misma. Para los políticos rionegrinos la proscripción peronista se fundaba en que la fuerza política no podía encuadrarse en el contenido deseable y validado del llamado "ser nacional" ya que su ideología resultaba deformante y atentatoria de la democracia, las instituciones y la República. Sin embargo, advertimos en los discursos y propuestas algunas voces discordantes, algunos matices que quiebran la unanimidad discursiva y que creemos tienen que ver con la disputa entre ambas fracciones radicales-durante la gestión Castello- o con los resultados de las elecciones para gobernador durante la gestión Nielsen. En ambos casos por presencia o por omisión la proscripción constituyó el telón de fondo de los debates políticos.

A pesar de los matices, el consenso proscriptivo y el aval a los principios-no así a los métodos-de la "Revolución Libertadora" aparecieron como constante hasta 1966. Las argumentaciones emitidas refieren un cierto "estado de necesidad" que requería eliminar un sistema nocivo mediante una revolución "patriótica y de encuentro fraternal de los argentinos". Justificaban así una exclusión necesaria para la reconstrucción del país, de un colectivo político –el peronismo- al que no se le reconocen virtudes ni capacidad de aportar al "ser argentino" sino que por el contrario se lo considera responsable de los "males nacionales". Este tensionamiento de la figura

40.- RN-DS, año de 1961, Versión Taquigráfica, sesión del 20 y 21 de septiembre, f 19.

41.- Nos referimos al Partido Demócrata de Río Negro, afiliado a la Federación Nacional de Partidos de Centro.

42.- RN-DS, año de 1965, sesión del 21 de septiembre, p.663.

del excluido, que en esta etapa no porta un horizonte de integración ya que debe mantenerse sine die fuera del sistema, no constituye una rasgo diferenciado del orden nacional; pero su tipicidad radica en que los mismos actores rionegrinos que sostienen, avalan y justifican la proscripción, provienen de formatos políticos excluyentes como había sido el de los territorios nacionales, y sin embargo no intentaron atenuar la marginalidad. Quizá habría que indagar si el registro histórico de la exclusión política, la memoria compartida y transmitida de los que habitaron en los espacios centralizados entre 1878 y mediados del siglo XX, no haya considerado suficientemente la noción de exclusión como vulneratoria de derechos políticos. Si fuera así, esta perspectiva los habilitó para tomar como políticamente correcto y hasta deseable una postura proscriptiva o sea excluir para re-construir.

Pero afinando un poco más la interpretación sobre las argumentaciones de la proscripción, podemos preguntarnos cómo se forjó la memoria rionegrina en esta etapa fundacional de la provincia, qué aspectos de ella se advierten a través de los posicionamientos relacionados con la exclusión política. La selección del pasado histórico realizada por legisladores y funcionarios generó una memoria que al negar al gobierno peronista en su totalidad estaba englobando en su negatividad a la decisión política que restableció derechos conculcados y originó el status provincial. Pero esa memoria sesgada operó como cohesiva, aglutinó las fuerzas políticas posibilitando una ilusión unanimista que en determinados momentos aunó a radicales y las restantes fuerzas representadas y les permitió superar o poner entre paréntesis temporalmente sus diferencias.

El olvido intencional del peronismo, de su presencia como actor político, quedó reforzado con mayor fuerza durante la gestión Nielsen como una manera de desvirtuar el alcance electoral del justicialismo a través del Partido Blanco. No hubo rendijas para romper o atenuar esa "cerrazón", revelando la fragilidad del naciente orden democrático provincial, que teme la apertura del juego político por la incertidumbre de su resultado, pero que a la vez desvirtúa la ideología, haciéndose eco de las críticas emitidas por militares y civiles golpistas hacia aquellos aspectos que podían lesionar la argentinidad, verdadero síntoma de debilidad y escasa valencia de la democracia como bien común a preservar y desarrollar que presenta la etapa fundacional de la provincia de Río Negro.

Bibliografía

Abel, J. (2011). *"La UCRI de Río Negro 1958-1963: partido, elecciones y gobierno".* IV Jornadas de Historia Social de la Patagonia, http://www.sociohistoricos.files.wordpress.com/2011/11/ponenciaabel, (1/9/2013).

Calsamiglia, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel.

Camino Vela, F. (2011), L*a dinámica política en la provincia de Río Negro (Argentina) desde mediados del siglo XX: el predominio de la Unión Cívica Radical.* Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla.

Cavarozzi, M. (1992). *Autoritarismo y Democracia (1955-1983).* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Iuorno, G. (2007). "La provincialización de Río Negro. Interregno y conflicto de intereses nacionales y locales". En Ruffini, M. y Masera, R. (Eds.) *Horizontes en perspectiva. Contribuciones para la historia de Río Negro 1884-1955.* Viedma: Legislatura de Río Negro, 391-405.

Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices.* Barcelona: GEDISA.

Kircher, M. (2003). *Río Negro. La emergencia del estatuto jurídico provincial.* VIII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Córdoba: 2003. (mimeo)

Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario.* Barcelona: Paidos.

Le Goff, J. y Nora, P. (1978). *Hacer la historia. Nuevos problemas.*Vol I, Barcelona: Laia.

Nora, P. (1984-1993). *Les lieux de memoire.* París: Gallimard.

O'Donnell, G. (2003). "Democracia, desarrollo humano y derechos humanos", En O'Donnell, Vargas Cullen, Iazetta (Comp.). *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía, Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina.* Rosario: Homo Sapiens, 25-147.

Oliven, R. (1998). "Nación e identidad en tiempos de globalización". En: Bayardo, R. y Lacarrieu, M. (Comp.). *Globalización e Identidad cultural.* Buenos Aires: Ciccus; 113-130.

Osorio, J. y Victoriano, F. (2011). *Exclusiones. Reflexiones críticas sobre subalternidad, hegemonía y biopolítica.* Barcelona-México: Anthropos- UAM.

Persello, A.V. (2007). *Historia del radicalismo.* Buenos Aires: Edhasa.

Pollack, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite.* La Plata: Ediciones al Margen.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Romero, L.A. (2010). "Democracia, República y Estado: cien años de experiencia política en la Argentina". En Russell, N. (ed.). *Argentina 1910-2010. Un balance del siglo.* Buenos Aires: Taurus, 15-101.

Ruffini, M. (2009).El proceso formativo y de consolidación del Estado Argentino en perspectiva histórica. La exclusión política y sus diferentes itinerarios. En Rajland, B. y Cotarelo, M.C. (Coord.). *La revolución en el Bicentenario. Reflexiones sobre la emancipación, clases y grupos subalternos.* Buenos Aires: CLACSO, 169-188.

Ruffini, M. (2012)."La "Revolución Libertadora" en el sur argentino. Persecución política y antiperonismo en Río Negro". *Revista E-l@tina* Vol.11, Nª 41, octubre-diciembre, Universidad de Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, 37-58. (a)

Ruffini, M. (2012)."Un orden institucional para las nuevas provincias argentinas en tiempos de la "Revolución Libertadora. Democracia y Ciudadanía en los debates de la Convención Constituyente de Río Negro (1957)". *Revista Historia Caribe*, Vol. VII, Nº 20, enero-junio , Barranquillas (Colombia): Universidad del Atlántico, 75-98. (b)

Scoufalos, C. (2007). *1955. Memoria y resistencia.* Buenos Aires: Biblos.

Spinelli, M. (2005). *Los vencedores vencidos. El antiperonismo y la Revolución Libertadora.* Buenos Aires: Biblos.

EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA E FORMAÇÃO EM UM PROGRAMA BRASILEIRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

ELÍ HENN FABRIS
MARIA CLÁUDIA DAL'IGNA
SANDRA DE OLIVEIRA

ELÍ HENN FABRIS: Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. Áreas de investigação: currículo, formação de professores, inclusão e docência contemporânea.

Correo electrónico: fabris2000@uol.com.br

MARIA CLÁUDIA DAL'IGNA: Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. Áreas de investigação: pedagogia; formação de professores; currículo; gênero; fracasso escolar; relação família-escola; inclusão escolar.

Correo electrónico: mcdaligna@hotmail.com

SANDRA DE OLIVEIRA: Doutora em Educação. Professora da Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha, No Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. Áreas de investigação: currículo, formação docente, políticas públicas, gestão escolar.

Correo electrónico: sandradeoliveira.rs@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, analisamos os processos de formação desenvolvidos no programa brasileiro Pibid. A partir dos Estudos em Docência e dos Estudos Foucaultianos, buscamos compreender como se constitui a experiência de formação docente estabelecida na relação universidade e escola proposta pelo Programa, analisando um conjunto de documentos do Subprojeto Pedagogia. Para examinar os processos de formação, utilizamos os conceitos de experiência e memória. Entendendo que a experiência diz respeito à singularidade do sujeito e também à produção de sua subjetividade, utilizamos o conceito de experiência a partir de Michel Foucault (2010a, 2010b) como um *foco* ou *matriz* formada por três eixos – saber, poder e ética – que constituem a experiência. Dito de outra forma, trata-se das verdades que conformam o sujeito e do uso que este faz delas na relação consigo e com os outros em seu processo de formação. A análise *dessa matriz de experiência* permite-nos observar a possibilidade de evocar memórias e ressignificar o sentido e o valor a elas vinculados, aquilo que Nikolas Rose (2011) chama de *memória agenciada*. A partir da análise dos processos de formação, apresentamos e problematizamos uma matriz de experiência implicada na produção da *subjetividade docente pibidiana*, que vem forjando um *modo de ser docente*.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação Docente | Pibid | Experiência | Memória

Experiencia, memoria y formación en un programa brasileño de iniciación a la docencia

Resumen

En este artículo, analizamos los procesos de formación desarrollados en el programa brasileño Pibid. Desde los Estudios en Docencia y de los Estudios Foucaultianos, buscamos comprender de qué forma se constituye la experiencia de formación docente establecida en la relación universidad y escuela propuesta por el Programa, examinando un conjunto de documentos del Subproyecto Pedagogía. Para hacer un análisis de los procesos de formación, utilizamos los conceptos de experiencia y memoria. Al considerar que la experiencia tiene que ver con la singularidad del sujeto y también con la producción de su subjetividad, utilizamos el concepto de experiencia desde Michel Foucault (2010a, 2010b) como un *foco* o *matriz* formada por tres ejes - saber, poder y ética - que constituyen la experiencia. Al decir, se trata de las verdades que conforman el sujeto y del uso que éste hace de ellas en la relación consigo y con los otros en su proceso de formación. Al analizar esa *matriz de experiencia*, se observa la posibilidad de evocar memorias y resignificar el sentido y el valor a ellas vinculados, aquello que Nikolas Rose (2011) denomina como *memoria agenciada*. Desde el análisis de los procesos de formación, presentamos y problematizamos una matriz de experiencia implicada en la producción de la *subjetividad docente pibidiana*, que forja un modo de ser docente.

Palabras clave:

Formación Docente | Pibid | Experiencia | Memoria

Experience, memory and education in a brazilian program of teacher induction

Abstract

In this paper, we have analyzed education processes developed by the Brazilian program known as Pibid. From Foucauldian Studies and Teaching Studies, we have attempted to understand how the constitution of the teacher education experience occurs in the relationship established between university and school as proposed by the Program, by analyzing a set of documents of the Pedagogy Subproject. In order to examine the education processes, we have used the concepts of experience and memory. By understanding that experience is related to both the singularity of the subject and the productions of subjectivity, we have used the concept of experience proposed by Michel Foucault (2010a, 2010b) as a *focus* or *matrix* composed of three axes - knowledge, power and ethics - which constitute experience. In other words, we have approached the truths that shape the subjects and the use the subjects make of them in their relationship with themselves and the others in their education process. The analysis of this *experience matrix* has enabled us to notice the possibility of evoking memories and re-signifying the meaning and value linked to them, which Nikolas Rose (2011) has called *agent memory*. From the analysis of the education processes, we have presented and problematized an experience matrix involved in the production of the *Pibidian teacher subjectivity*, which has molded a *way of being* a teacher..

Keywords:

Teacher Education | Pibid | Experience | Memory

Notas Iniciais

> "O que deve ser analisado é a forma de relação consigo mesmo conformada em práticas e procedimentos definidos nas ligações, fluxos e linhas de forças que constituem pessoas e atravessam, através e ao redor delas, em maquinações particulares de forças – para trabalhar, para curar, para reformar, para educar, para trocar, para desejar, não somente para responsabilizar, mas para manter como responsabilizável. [...] Não é, portanto, uma questão de analisar uma narrativa do self, mas, ao contrário, de examinar o agenciamento dos sujeitos" (Rose, 2011, p.251-252).

Tomamos as palavras de Rose para iniciar este texto, com o objetivo de refletir sobre as formas pelas

quais os indivíduos são agenciados por práticas, estabelecendo relações consigo mesmos que os tornam capazes de trabalhar, educar, desejar. Rose (2011), citando a noção de subjetividade como dobra abordada por Deleuze, explica que esse processo de agenciamento é uma força que não surge das profundezas de nossos instintos interiores, mas é resultado de um conjunto de relações exteriores que se dobram sobre si mesmas para constituir um interior.

Assim, perguntamos: o que mais queremos em um processo de formação? A transformação do sujeito em algo que não era antes em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes, sentimentos, etc.. Portanto, julgamos importante discutir neste texto como a experiência e a memória estão implicadas na produção de agenciamentos nos processos de formação inicial de estudantes de um curso de licenciatura, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)[1]. A primeira Chamada Pública do Programa foi lançada em 2007, em um momento em que a formação inicial de professores, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, são identificados como desafios a serem enfrentados pelas políticas educacionais no Brasil. Entre os seus objetivos, estão: incentivar a carreira do magistério; garantir a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; elevar o padrão de qualidade da educação básica para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Apoiadas nos campos teóricos dos Estudos em Docência e dos Estudos Foucaultianos, analisamos a formação inicial desenvolvida por esse Programa de Iniciação à Docência, considerado uma das ações de maior relevância e impacto no âmbito da formação de professores no Brasil nas últimas décadas[2]. O Programa visa a promover a inserção dos estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam práticas docentessob a orientação de um professor universitário e de um professor da educação básica.

No recorte que realizamos por ocasião da escrita deste texto, examinamos o subprojeto Pibid/Unisinos/Pedagogia, desenvolvido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tomando-o como campo de pesquisa. A partir desse subprojeto, procuramos analisar como se produz a constituição da experiência de formação docente estabelecida na relação universidade e escola proposta pelo Programa, considerando um conjunto de informações de documentos do Pibid/Unisinos/Pedagogia[3].

É importante explicitar que tomamos o conceito foucaultiano de experiência para entender o processo de formação, isto é, queremos compreender como as três dimensões (saber, poder, ética) participam das práticas de iniciação à docência desenvolvidas pelo Pibid, constituindo determinados modos de ser docente. Assim, indicamos que a experiência de formação não é única nem homogênea, mas estamos analisando a experiência que se desenvolve na relação universidade e escola, a partir da formação no Pibid.

Para apresentar o exercício por nós realizado, organizamos o presente texto em duas partes. Na primeira, discutimos o conceito de experiênciaa partir de Michel Foucault (2010a) como uma *matriz* formada por três eixos – saber, poder e ética – que constituem a experiência, mostrando suas possibilidades para pensar a formação. Na segunda, apresentamos e problematizamos uma matriz de experiência implicada na produção da *subjetividade*

1.- Para maiores detalhes sobre a emergência do Pibid no cenário brasileiro, ver Fabris e Dal'Igna (2013).

2.- O crescimento do Programa pode ser observado, por exemplo, pela evolução do número de bolsas concedidas: em 2009, eram 3.088 e, em 2012, o número aumentou para 49.321. Além disso, podemos destacar a abrangência do Pibid pela sua distribuição em todo o território nacional: norte (21 Instituições de Ensino Superior – IES –, 81 Campi, 277 Subprojetos); nordeste (44 IES, 198 Campi, 642 Subprojetos); centro-oeste (17 IES, 83 Campi, 315 Subprojetos); sudeste (61 IES, 166 Campi, 683 Subprojetos); sul (52 IES, 667 Campi, 583 Subprojetos). Para maiores detalhes, ver Portal da Capes: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

3.- Neste texto, apresentamos reflexões preliminares desenvolvidas a partir de duas pesquisas financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intituladas "A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea" (Fabris, 2011) e "Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga" (Dal'Igna, 2013); e a partir de resultados parciais de uma pesquisa de doutora do intitulada "Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência"(Oliveira, 2015), realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

docente pibidiana, que vem forjando um *jeito de ser professora*. Para isso, selecionamos duas categorias para análise, dentre outras possíveis: *Ser pibidiana da Pedagogia: amorosa, responsável e comprometida e Ser docente: observar, planejar e fazer*[4].

Foucault e a experiência: possibilidades para pensar a formação

Para compreendermos o modo como nos tornamos docentes por meio dos processos de formação contemporâneos, buscamos apoio no conceito de experiência de Michel Foucault (2010a, 2010b).

Foucault (2013a, p.21), ao descrever o processo de escrever na Arqueologia do Saber, já dizia: "não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo". Em *Ditos e Escritos* (2010b), durante uma entrevista, também ressaltou que, após o processo de escrita de um livro, saía transformado. Para Foucault, a experiência está implicada no processo de transformação de si. Em suas obras, a experiência aparece como uma metamorfose, como a transformação que ocorre na relação do sujeito com as coisas, consigo, com os outros e com a verdade. No volume 2 da *História da Sexualidade*, Foucault(2001) descreve a atividade filosófica como trabalho crítico de pensar o próprio pensamento, pensando diferentemente do que se pensa e do que se vê. Para o autor, podemos compreender esse processo como "uma 'ascese', um exercício de si, no pensamento" (p.13).

Ao acreditar que nos processos envolvidos no *tornar-se professor* existe algo que é da ordem da experiência e que se constitui como uma matriz, imprimindo modos de ser docente e operando na fabricação desses sujeitos, buscamos identificar os modos de ser (pensar, agir, ver), de conduzir-se enquanto docente, fabricados por meio de processos de iniciação à docência doPibid/Unisinos/Pedagogia.

Assumindo que a experiência está implicada no processo de transformação de si, examinamos essa *matriz de experiência* (constituída por três eixos – saber, poder e ética),buscando compreender como ela se constitui e como opera na fabricação dos modos de ser professor. Dito de outra forma, trata-se de examinar as verdades que conformam o sujeito/docente e o uso que este faz delas na relação consigo e com os outros em seu processo de formação.

Sob o prisma foucaultiano, o discurso funciona como um potente mecanismo de subjetivação. Para criar, a partir de Foucault, uma estratégia analítica, é preciso primeiro buscar compreender o sentido do discurso para o filósofo.

Foucault propõe uma análise do discurso, tomando-a como constitutiva das coisas, e não apenas como processo representacional. Compreender o discurso a partir dessa lógica implica entender o conhecimento como algo mutável, e não como algo natural. O conhecimento passa a ser visto como contingente, um produto dos discursos, e a linguagem adquire caráter central, em que os discursos não são tomados somente como conjuntos de signos, mas como práticas. Cabe salientar, ainda, que o campo discursivo não é visto nem como representação, nem como expressão, mas como constituição do sujeito que fala.

O domínio das análises de Foucault foi o das práticas, discursivas ou não, entendidas pelo filósofo como "a racionalidade ou regularidade que organiza o que os homens fazem ('sistema de ação na medida em que são habitados pelo pensamento') que tem um caráter sistemático (saber, poder e ética) e recorrente, e por isso constitui uma 'experiência' ou um 'pensamento'" (Castro, 2011, p.315 – tradução nossa).

O que Foucault nos instiga a fazer é buscar as manifestações de poder nas práticas, ao invés de fazê-lo

4.- No contexto deste texto, utilizamos as expressões aluna e pedagoga, ao mencionar as participantes da pesquisa – todas alunas mulheres de um curso de Pedagogia. Quando nos referirmos, de modo genérico, a homens e mulheres envolvidos com a atividade docente, alunos e alunas da Educação Básica e Superior, utilizaremos as expressões *professor, aluno e licenciando.*

no sujeito. Em *A ordem do discurso*, o autor (2012) aponta a existência de diferentes procedimentos que controlam e regulam a produção dos discursos em nossas sociedades. Desse modo, poder, saber e ética articulam-se, engendram-se, organizam-se, produzindo sujeitos de determinado tipo. Nessa perspectiva, o poder não pode ser adquirido, nem se concentra num determinado sujeito, coisa ou lugar. É preciso entendê-lo como algo que circula, que se movimenta, que opera em rede. O poder exerce-se a partir de um saber que, em sintonia com a ética do outro, possibilita a sua condução, por meio da matriz de experiência.

Por volta dos anos 1980, Foucault (2010a) passa a articular o tema da experiência aos processos de subjetivação para pensar a própria historicidade das formas de experiência. O filósofo critica o modo humanista de ver a experiência como algo natural. Ele prefere problematizá-la, historicizá-la, desconstruindo os jogos de verdade que a sustentam.

Inspiradas nas últimas publicações desses estudos de Foucault, *O governo de si e dos outros* (2010a) e *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II* (2011), acerca da *anarqueologia dos saberes e dos poderes*, desejamos estar atentas às práticas que têm sido utilizadas para que os sujeitos se dobrem a determinadas verdades. Ao mesmo tempo, tentamos identificar quais verdades têm constituído a formação inicial de professores para os anos iniciais, em especial, as práticas do Pibid/Unisinos/Pedagogia.

Nos últimos cursos, Foucault mostra-nos que as verdades instituem campos discursivos ou de *veridicção*. Esses discursos são intensamente produtivos: ao produzirem determinados sujeitos, colocam-nos em conformidade com uma racionalidade governamental. Dessa forma, podemos dizer que os campos discursivos não criam somente novas práticas na formação inicial de professores para os anos iniciais da Educação Básica, mas produzem novos docentes para esse nível de ensino que estejam sintonizados com uma estratégia de regulação implicada num projeto político de desenvolvimento contemporâneo. Podemos entender essas práticas como aquilo que Foucault chamou *deo governo pela verdade*, práticas de subjetivação para o governo de si mesmo. Essas práticas funcionam para produzir novas formas de assujeitamento e subjetivação no mundo atual.

Para Rose (2011), uma análise das formas de subjetivação precisa examinar as tecnologias humanas que estruturam a relação do ser consigo mesmo. Ainda segundo o autor, "tecnologias humanas são agregados híbridos de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamentos, construções e espaços, sustentados no nível programático por certos pressupostos e objetivos" (Rose, 2011, p.45). A escola (e nós acrescentamos a universidade e seus cursos de formação) é citada como um exemplo de tecnologia humana inventada para governar o ser humano e ensiná-lo a conduzir a sua própria conduta.

As tecnologias participam da constituição da experiência. A essa experiência, historicamente constituída, Foucault também chamou de *experiência de si*. É a partir dessa ideia de experiência que podemos compreender melhor a produção do sujeito no que diz respeito à sua singularidade. Seguindo os estudos de Foucault, Larrosa (2011) afirma que

> "a experiência de si historicamente constituída é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas" (p.43).

Pelbart (2013, p.46) explica que a noção de experiência advinda de Foucault difere daquela formulada pela fenomenologia: "a experiência tal como Foucault a entende [...] não remete a um sujeito fundador, mas desbanca o sujeito e sua fundação, arranca-o de si, abre-o à própria dissolução". Nesse sentido, por estar implicada na singularidade do sujeito, a experiência pode parecer algo da ordem do pessoal. Contudo, o autor alerta para o fato de que aquilo que é pessoal é também fruto de uma fabricação histórica.

Para Foucault (2010b), uma experiência é sempre uma ficção, é algo que nós mesmos fabricamos, que não existe antes e não existirá depois. Uma experiência será sempre da ordem da invenção. Para olhar para a experiência de iniciação à docência, precisamos entender a experiência da formação inicial de professores como algo que não se esgota nesse processo, sendo fruto de uma fabricação histórica. Assim, a experiência "deve ser historicizada, devolvida à rede de saberes e de poderes [...] que a elucidem e que [...] digam a 'verdade' dessa experiência" (Pelbart, 2013, p.49).

Dessa forma, podemos pensar que uma experiência "pessoal" de formação nada tem de natural; muito pelo contrário, é resultado de uma fabricação histórica e social, advinda de práticas da Pedagogia e da Psicologia, dentre outras áreas, nas quais as *experiências pessoais de formação* são entendidas e por meio das quais o ser humano passa a entender a si mesmo e a relacionar-se consigo mesmo como ser docente. Rose (2011), ao falar do processo de subjetivação, nos diz:

> "A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos de composição e recomposição de forças, práticas e relações que se esforçam ou operam para transformar o ser humano em diversas formas de sujeito, que sejam capazes de se constituir em sujeitos de suas próprias práticas, bem como das práticas de outros sobre eles" (p. 236-237).

Para os objetivos deste estudo, é importante entendermos que esse processo de *transformar o ser humano em sujeito* é composto, segundo Foucault (2013b), pelas tecnologias de objetivação e de subjetivação. O professor em formação está sujeito ao outro e ligado à sua própria identidade. Assim, por meio das práticas de formação que seu curso de graduação desenvolve e, para os que participam do Pibid, os chamados *pibidianos*, mediante as práticas de iniciação à docência, os alunos aprendem a reconhecer-se como *sujeitos docentes*. Se, por um lado, as práticas de iniciação contribuem para a formação de sujeitos docentes, por outro, buscam sujeitar os indivíduos, produzindo sujeitos capazes de relacionar-se consigo mesmos. Para isso, é preciso compreender que

> "aquilo que os seres humanos são capazes de fazer não é intrínseco à carne, ao corpo, à psique, à mente ou à alma: está constantemente se movendo e mudando de lugar para lugar, de época para época, com a ligação de seres humanos a aparatos de pensamento em ação – desde a mais simples conexão entre um órgão ou alguma parte do corpo em termos de uma "anatomia imaginária" para os fluxos de força tornados possíveis pela ligação de um órgão com uma ferramenta, com uma máquina, com partes de outro ser humano ou outros seres humanos, dentro de espaços compostos tais como um quarto ou uma sala de aula" (Rose, 2011, p. 252-253).

É considerando essas relações do sujeito consigo mesmo e com os outros, essa relação consigo e dos agenciamentos produzidos por múltiplas relações, que pensamos que *aspibidianas* vão se tornando docentes de *um determinado tipo*. É com esse entendimento que buscamos olhar para as práticas de iniciação à docênciaou, dizendo de outro modo, para a matriz de experiência que se produz no processo de formação. Propomos olhar para esses *modos de ser docente* constituídos nas e pelas práticas de iniciação à docência do Pibid/Unisinos/Pedagogia como produções históricas, como uma matriz de experiência. Segundo Foucault (2010a), matrizes são constituídas na história e "funcionam como chaves de inteligibilidade para pensar o presente" (Muchail, 2011, p.157). Com base nesse argumento, selecionamos como material empírico as narrativas extraídas de diferentes documentos do Pibid: entrevistas, diários de campo e caderno de experiências[5].

5.- Ao final do segundo ano de funcionamento, o Pibid/Unisinos publicou uma série de cadernos de experiências, referente aos cinco primeiros cursos participantes do Programa. Nestes cadernos são apresentados relatos das práticas de iniciação à docência desenvolvidas. Analisamos, aqui, o caderno de experiência do Subprojeto Pedagogia, intitulado "Práticas de iniciação à docência em Pedagogia: experiências com práticas alfabetizadoras".

Matriz de experiência e o tornar-se docente pibidiana

> "Eu sou pibidiana!"
>
> Fonte: Conversa com bolsista do Pibid/Unisinos/Pedagogia, março de 2013.
>
> "Ter me tornado um pibidiano mudou muito meu jeito de ser, de pensar e até de ver as coisas."
>
> Fonte: Formulário do bolsista 8 – Pibid/Unisinos/Pedagogia.
>
> [Ser pibidiano...]É o ser professor, é o praticar!Antes eu tinha uma visão do que era ser professor, mas agora [...].
>
> Fonte: Entrevista com bolsista 2 – Pibid/Unisinos/Pedagogia.

As falas acima nos mostram que as licenciandas não se identificam apenas como alunas do curso de Pedagogia, mas como pibidianas. Da mesma forma, os professores também utilizam a expressão *pibidiano* para identificar na universidade ou na escola quem faz parte do Pibid.

O fato de criar um nome para chamar os licenciandos participantes do Pibid, diferenciando-os dos demais licenciandos, contribui para a criação de um sentimento de pertença, de grupo, de coletividade. Nomear é importante para o governo, pois tudo que é nomeado se torna mais fácil de observar, explicar, conhecer. O governo depende do conhecimento, pois conforme Rose (1998, p.36):

> Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíeis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável.

Foi preciso transformar os participantes do Pibid numa realidade pensável para sobre ela poder intervir. Dizer-se "pibidiano" implica em incorporar certos modos de ser e agir, de conduzir sua conduta. Ao examinar as práticas de iniciação à docência percebeu-se uma intensa preocupação e amplo investimento nos modos de ser professor/a. Ao reconhecer-se como pibidiana, a licencianda é levada a operar sobre si, ou conforme Foucault (2010c, p. 63), a "ocupar-se consigo", em outras palavras, "ser sujeito de ações, de comportamentos, de relações, de atitudes".

As narrativas encontradas no Caderno de Experiência nos permitem visibilizar os sentidos atribuídos pelas licenciandas às práticas vivenciadas no Programa. Segundo Larrosa (2011, p.69), "é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece, e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo".

Ao dar sentido ao que acontece em suas práticas de iniciação à docência, as pibidianas evocam regimes de pensamento por meio dos quais atribuem importância a determinadas práticas e "regimes de prática, através dos quais seres humanos podem 'eticalizar' e 'agenciar' a si próprios de maneiras particulares – como pais, professores, homens, mulheres [...]" (Rose, 2011, 239-240). Esses espaços são importantes focos em que se cruzam forças, saberes, possibilidades, inclusões e exclusões e onde as pibidianas são agenciadas a partir das emanações de forças diversas e múltiplas desses espaços que ora são foco de nosso olhar. Como já afirmamos, com base em Rose (2011), esses agenciamentos ligam o *lado de fora* com o *lado de dentro*, em um processo que determina a capacidade de um ser humano posicionar-se como sujeito.

Pode-se afirmar, ainda, que a partir da observação, habilidade desenvolvida nas práticas de iniciação à docência analisadas, as licenciandas produzem percepções que estão ligadas a saberes culturalmente produzidos sobre a docência e a diferentes campos de conhecimento. Nesse exercício de exame, extraem-se regularidades de comportamento e realizam-se interpretações a partir de referenciais classificatórios e explicativos que são próprios dos saberes, passando a descrever e, desta forma, tomar como verdade a *explicação* sobre o que é ser docente em determinada época e cultura. Esses saberes, tomados desde um estatuto de verdade, servem de base para a criação de práticas que, operando sobre os sujeitos, fazem com que eles se reconheçam como professores de determinado tipo.

Aqui entram em cena, também, as memórias dos sujeitos, mais especificamente aquilo que Rose (2011) chamou de "máquinas de lembrar". Essas máquinas ou "tecnologias de memória" não somente participam como tornam potentes os processos envolvidos na experiência de formação, do qual a memória do sujeito participa. Nesse sentido, as memórias sobre a docência, sobre ser professor e sobre ser aluno se misturam, são ativadas e agenciadas a partir de rituais, de artefatos, da arquitetura, da organização do tempo e espaço escolar, entre outros, que atravessam e constituem as práticas de iniciação à docência dos sujeitos pibidianos.

As alunas escrevem sobre si, evocam memórias das práticas de iniciação à docência realizadas por elas, mencionam situações vividas como alunas da Educação Básica e outras que vivenciaram no curso de formação inicial. As conexões realizadas e organizadas por meio da escrita e da evocação da memória, dos saberes, produzem subjetividades.

O ato de escrever o vivido opera na constituição de memórias que serão ativadas em situações similares. A prática de escrever, ler e expor os discursos tomados como verdadeiros, faz com que não estejam apenas guardados como memória em um Diário de Campo, mas "implantados na alma, 'nela arquivados', [...] e que assim façam parte de nós mesmos: em suma, que a alma os faça não somente seus, mas si mesmo" (Foucault, 2010d, p.148).

Nesse sentido, podemos afirmar que a memória possui especial importância, pois, assim como o processo de escrita, pode ser compreendida como uma prática por meio da qual o indivíduo pode *voltar-se para si*, assimilar a verdade, e transformá-la em um princípio de ação permanente. Como nos mostra Foucault (2010d), esses processos concorrem para uma "intensificação da subjetividade".

Faz parte do exercício analítico que estamos desenvolvendo neste artigo evidenciar como a memória sobre a docência, produzida por essa matriz de experiência, se mostra cristalizada por algumas práticas que se mantêm na ordem do discurso pedagógico, isto é, como tem sido produzida pela história vivida pelas alunas de um curso de formação (Pedagogia) e de um programa de iniciação à docência (Pibid/Unisinos/Pedagogia). Como já mostramos, memória tem aqui um sentido mais amplo do que uma simples lembrança, refere-se a uma característica humana que contribui para manter, conservar o que acaba consolidando-se e fazendo parte da ordem do discurso. As memórias são construções históricas que possibilitam essa fixação, essa cristalização de sentidos. Por isso, deste momento em diante, vamos apresentar trechos de alguns materiais que nos ajudam a sustentar nossos argumentos, entendendo que temos uma subjetividade em construção nesse Programa: trata-se da *subjetividade docente pibidiana*.

Ser pibidiana da pedagogia: amorosa, responsável e comprometida

Vejamos na fala a seguir a ênfase no compromisso com a mudança da educação brasileira, compromisso que é colocado no pibidiano:

> "Não há meio pibidiano. Pibidiano é por inteiro – ou é, ou não é. Trata-se de um compromisso muito sério e importante de transformação da educação, mudança que começa por nós".
>
> Fonte: Fala de bolsista em evento Pibid/Unisinos, ocorrido em fevereiro de 2012.

Ao tornar-se pibidiano o sujeito assume o compromisso de transformação da educação e para transformar a educação, conforme enfatizado no excerto acima, é preciso primeiro transformar-se. Para transformar-se em uma professora amorosa, cuidadosa, dedicada, responsável e comprometida é preciso que se realize um trabalho sobre si. Assim, o pibidiano passa a exercitar-se a partir de recursos e instrumentos que lhe são alcançados em meio às práticas de iniciação à docência (a observação, a escrita de si, a reflexão nos rituais pibidianos, etc.).

Foi possível identificar que para autoconduzir-se no exercício da docência as licenciandas associam ao ser professor, principalmente, os seguintes atributos: amorosa, dedicada, responsável socialmente, comprometida, preocupada, colaborativa, cooperativa, parceira. Observemos nos excertos os atributos vislumbrados pelo pibidiano e aqueles que ele refuta no exercício que realiza sobre si para modificar seu modo de ser:

> "Pesquisadora: E com a escola?
> Aluna: Mas também eu tive muitas decepções, digamos assim, com professores mais antigos, que eu vi que não têm mais paciência com o aluno, principalmente na área da alfabetização e letramento, que não conseguem mais, não têm aquele amor ao que fazem e estão ali, que a gente vê que é por uma necessidade financeira, eu acredito... Eu acho que até bloqueando a aprendizagem dessas crianças. E isso é o que eu não quero para mim, e a gente acaba por ver também o que a gente não quer ser, e isso de uma forma ou de outra acaba sendo bom [...] porque ou tu vais mais pelo amor pelo que tu fazes, ou tu não fazes."
>
> Fonte: Entrevista com bolsista2 do Pibid/Unisinos/Pedagogia, março de 2013.
>
> "[O que eu aprendi] Eu acho que a paciência, determinação, persistência, o amor pelos alunos, dedicação, o querer buscar sempre aprender, eu acho que é isso que elas, as duas, mais passaram assim em termos de ser professora".
>
> Fonte: Entrevista com bolsista 2 do Pibid/Unisinos/Pedagogia.
>
> "Considero importante ter persistência, conhecimentos pedagógicos e específicos, vontade de aprender e estudar, postura ética e compromisso com o desenvolvimento dos alunos e da escola em geral".
>
> Fonte: Entrevista com bolsista 3 do Pibid/Unisinos/Pedagogia.
>
> "[Lembrança de uma aprendizagem] Sim, uma mais recente de uma professora onde conheci através do projeto Pibid, acredito me inspirarei muito nela para minha constituição profissional como professora. Criativa, acolhedora, uma eterna aprendiz, aberta para ideias novas, sempre disposta, procurava sempre estar se aprimorando, e não esquecia a importância que o tradicional também proporcionava, me inspiro muito nela. Essas memórias positivam, elas interferem em minha formação porque quero ser uma professora que realiza o que gosta e consegue ter um retorno positivo, pelo seu esforço".
>
> Fonte: Entrevista com bolsista 7 do Pibid/Unisinos/Pedagogia.

Historicamente, as professoras de anos iniciais, as chamadas alfabetizadoras, são narradas como amorosas, cuidadosas, pacienciosas, atentas às necessidades dos alunos, aquelas que são segundas mães. São profissionais que já foram (são) chamadas de *tias* (Fabris, 2007) e que, mais do que competências técnicas,

precisam demonstrar afeto pelo aluno.

Ao examinar a feminização do magistério, Louro (2011) mostra-nos que o magistério que tem como alvo as crianças está fundamentado em teorias psicológicas e pedagógicas que ressaltam o afeto como fundamental, fazendo com que o amor passe a fazer parte do ambiente facilitador das aprendizagens.

Se, por um lado, as licenciandas ainda se curvam a essa verdade, por outro, elas ressaltam o envolvimento, a responsabilidade, a preocupação com as necessidades do aluno como essenciais para o trabalho docente. Talvez o que as bolsistas pibidianas estejam nos indicando é que a subjetividade docente é constituída de outras formas na Contemporaneidade, pois a própria atividade docente foi se transformando.

Com base nessas ideias, acredita-se que o Pibid se traduz como espaço potente para o engendramento das subjetividades docentes, que aqui chamamos de *subjetividades pibidianas*. Ao proporcionar o encontro dos licenciandos com os diferentes sujeitos da escola, a partir das práticas de iniciação à docência, cria condições de possibilidade para essa ação de uns sobre os outros e com os outros, a relação de si consigo e *com os outros*, em seus processos de formação.

Os trechos extraídos do material analítico evidenciam que algumas verdades que permeiam as práticas de iniciação à docência vêm produzindo uma subjetividade pibidiana atravessada por *modos de ser docente* implicados no comprometimento e na responsabilização. As falas dos pibidianos nos mostram o quanto essas verdades em torno de uma docência comprometida estão associadas à ideia de uma professora responsável socialmente.

Tendo em vista a discussão apresentada na primeira parte deste texto, podemos problematizar essas verdades que conformam as práticas docentes das alunas da Pedagogia e o uso que estas fazem dessas verdades na relação consigo e com os outros em seu processo de formação. Trata-se de problematizar, por exemplo, a naturalização do afeto docente, assumido pelas alunas como um atributo essencial/pessoal necessário ao exercício profissional de quem trabalha com crianças.

Para aprofundar esta discussão, propomos analisar outras narrativas relacionadas ao exercício da docência na Pedagogia.

Ser docente: observar, planejar e fazer

> "A supervisora [...] ressaltou que a etapa estrategicamente fundamental ao trabalho docente é um diagnóstico claro, detalhado e coerente com o plano de estudo. Em suas palavras, "isso é gênese da atuação docente, o professor de alto nível é aquele que sabe o que o aprendiz necessita". Toda ação docente que não está fundamentada em um diagnóstico coerente está fadada ao fracasso, pois desconsiderou as necessidades e potencialidades dos alunos".
>
> Fonte: Caderno de Experiências Pedagogia, 2013, p.59.
>
> "Observamos, também, como se organizam as atividades aplicadas durante o ano, montamos e aplicamos planos de aula e elaboramos diversos tipos de intervenções com o objetivo de melhorar a aprendizagem desses alunos".
>
> Fonte: Caderno de Experiências Pedagogia, 2013, p.24.
>
> "Considero aprendizagens significativas: montagem do perfil das turmas e de cada aluno, por meio da sondagem e diagnóstico do nível de alfabetização deste; elaboração de planos de aula; montagem de planos de intervenção para auxiliar alunos com dificuldades de apren-

> dizagem [...]".
>
> Fonte: Caderno de Experiências Pedagogia, 2013, p.24.
>
> "Fizemos o planejamento com a supervisora [...], a respeito dos desafios, listas de exercícios e participação dos alunos das turmas 64 e 65".
>
> Fonte: Diário de Campo de bolsista da Pedagogia, 2012.

Ao analisarmos os relatórios do Pibid/Pedagogia, chamou-nos atenção que, por mais que encontrássemos o registro de reuniões de planejamento, elaboração de planos de aula e planos de ensino, as alunas não mencionavam tais atividades como importantes para o processo de tornar-se docente. Examinando os Diários de Campo e os Cadernos de Iniciação à docência em Pedagogia, percebemos que as alunas/futuras professoras enfatizavam mais as atividades desenvolvidas com os alunos da Educação Básica do que o processo de iniciação à docência ao qual elas estão vinculadas. Nossa hipótese é a de que a docência dos anos iniciais da Educação Básica vem sendo produzida a partir de práticas centradas em observar, planejar e fazer.

Observemos, a seguir, excertos extraídos de relatos sobre as práticas de iniciação à docência vivenciadas por essas alunas.

> "No segundo semestre deste ano de 2011, algumas professoras regentes nos procuraram e pediram ajuda para tentar sanar as dificuldades que alguns alunos estavam apresentando. Elas sugeriram que fizéssemos um trabalho mais direcionado a eles naquele momento".
>
> Fonte: Caderno de Experiências Pedagogia, 2013, p.14.
>
> "Fizemos esta atividade com todos os alunos que as professoras recomendaram; trabalhamos com eles mais de uma vez, em um processo que durou quase dois meses. [...] Pudemos perceber que alguns alunos ainda evidenciavam grande dificuldade; outros já estavam melhorando. Depois de realizar a testagem com todos os alunos, fomos em busca de atividades para trabalhar as dificuldades ainda existentes. Já estávamos quase no final do ano letivo de 2011 e precisávamos auxiliar esses alunos."
>
> Fonte: Caderno de Experiências Pedagogia, 2013, p.14.

É possível observar, nos excertos apresentados, uma grande preocupação das alunas em realizar atividades que contribuíssem para a melhora do desempenho dos estudantes da Educação Básica quanto à leitura e à escrita. A elas, alunas de iniciação à docência, é colocado o desafio de alfabetizar esses estudantes.

Durante o processo de iniciação à docência na escola, é fundamental que os alunos licenciandos consigam manter um equilíbrio para superar os desafios encontrados e desenvolver o conhecimento profissional necessário para ministrar as aulas. Para que isso ocorra, é importante que a escola, como local de trabalho, acolha esses alunos/futuros professores, acompanhe e oriente as práticas desenvolvidas. Infelizmente, em alguns casos, tem ocorrido de outra forma.

De acordo com Nono (2011), pesquisas sobre o ingresso na carreira docente mostram que tem sido muito comum os professores iniciantes serem "presenteados" com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho. Ainda segundo essas pesquisas, tais dificuldades podem gerar traumas e desmotivação nos professores que estão iniciando, levando-os a desistir da carreira.

Ainda que o foco do projeto Pibid/Unisinos/Pedagogia seja as práticas alfabetizadoras, não identificamos, nos relatos e documentos, práticas alfabetizadoras articuladas a conhecimentos específicos de outras áreas.

Isso parece apontar para um esmaecimento dos conhecimentos das diferentes áreas na formação inicial, o que também aparece na escola, cedendo espaço para a valorização das relações e dos comportamentos, como vimos na seção anterior, sobre a conduta amorosa, responsável e comprometida da docente pibidiana.

Acreditamos que as narrativas identificadas nos documentos do Pibid/Pedagogia, especialmente as encontradas no Caderno de Experiências, evidenciam um conjunto de processos envolvidos com o tornar-se professora. As alunas escrevem sobre si, evocam memórias das práticas de iniciação à docência realizadas por elas, mencionam situações vividas como alunas da Educação Básica e outras que vivenciaram no curso de formação inicial. Essas memórias participam do processo de *tornar-se docente*. As conexões realizadas e organizadas por meio da escrita e da evocação da memória produzem subjetividades, mas essas memórias evocadas não estão fora de uma matriz de experiência que atravessa e conforma a formação de professores e, principalmente, o Programa Pibid. Que tipo de professora, de subjetividades, de modos de ser docente essa matriz produz foi o que tentamos mostrar neste texto, que apresenta alguns resultados preliminares das pesquisas realizadas.

Notas finais

> Será possível escapar a esta complexa e abrangente máquina social? Será possível escapar a este processo maquínico de produção de subjetividades, produzindo alguma autonomia, alguma possibilidade de criação? Haveria possibilidade de traçar linhas de fuga no processo educativo? (Gallo, 2010, p. 239).

Ao buscarmos analisar a matriz de experiência e desenvolver uma analítica da formação desenvolvida pelo Pibid/Pedagogia junto ao grupo de alunas, olhando de forma mais pontual para a produção do que chamamos *desubjetividade docente pibidiana*, acreditamos poder contribuir para a invenção de outras docências ou, como diz Rose (2011), de outros *selfs*. Nesse sentido, "falar da invenção do self não é sugerir que nós somos, de alguma forma, vítimas de uma ficção ou de um delírio coletivo. Aquilo que é inventado não é uma ilusão, constitui nossa verdade" (Rose, 2011, p.13). Nesse exercício, como disse Foucault (2010b), o importante é analisar os "jogos de verdade" que são colocados em ação, por meio dos quais os indivíduos aprendem a compreender aquilo que são – tornam-se sujeitos.

Afirmar que existe uma matriz de experiência que opera para direcionar as formas de exercer a docência, produzindo modos de ser professor, é sempre complexo, pois não podemos simplesmente abandoná-la para instituir outra. Identificar a matriz de experiência que opera na condução das condutas docentes a partir do Pibid, esse programa brasileiro de iniciação à docência de importância nacional, compromete-nos e desafia-nos.
Procuramos contestar regimes de pensamento que buscam a padronização da docência e inventam formas de ser docente. Entendemos ser preciso criar condições para outros regimes de subjetivação na formação inicial e inventarmo-nos, como docentes, de forma diferente.

A criação de espaços e tempos para exercitar o pensamento, para pensar o pensamento, para pensar de outro modo a formação inicial de professores, talvez seja uma resposta possível às perguntas lançadas por Gallo (2010). Olhar para as práticas de formação, identificando a matriz de experiência e problematizando os imperativos que a conformam, é, pois, buscar fugir da ilusão de que podemos escapar da produção de subjetividades, de que podemos agir sem regulação, participando da máquina social. Por isso, afirmarmos que o questionamento de nossas certezas contemporâneas a respeito da docência e do ser docente se torna relevante para ajudar-nos a desenvolver meios pelos quais poderemos começar a pensar de outra forma. E o desafio está posto! Sigamos, fazendo um esforço permanente para interrogar as racionalidades que nos conduzem.

Bibliografía

Castro, Edgardo (2011). *Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Dal'Igna, Maria Cláudia (2013). *Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga* (2013-2015). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. [Projeto de Pesquisa].

Fabris, Elí Henn (2011). *A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea* (2012-2014). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. [Projeto de Pesquisa].

Fabris, Elí Henn (2007). Tia: jeito brasileiro de ser professora. In: Lopes, Maura Corcini; Dal'Igna, Maria Cláudia (orgs.). *In/exclusão nas tramas da escola* (pp. 219-231). Canoas: Ulbra.

Fabris, Elí Henn; Dal'Igna, Maria Cláudia (2013). Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. *Pedagogía y Saberes*, n.39.

Foucault, Michel (2001). *História da sexualidade II: o uso dos prazeres* (9 ed.). Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, Michel (2010a). *O governo de si e dos outros.* Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: WMF Martins Fontes.

Foucault, Michel (2010b). A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: Foucault, Michel. *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política* (pp. 264-287). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, Michel (2010c). *A Hermenêutica do Sujeito.* São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, Michel (2010d). A escrita de si. In: Foucault, Michel. Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política (pp. 144-162). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, Michel (2011). *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II.* Curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: WMF Martins Fontes.

Foucault, Michel (2012). *A ordem do discurso.* Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 (22 ed.). São Paulo: Loyola.

Foucault, Michel (2013a). *A arqueologia do saber* (8.ed). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, Michel (2013b). O sujeito e o poder. In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 273-295) (2 ed.). Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

Gallo, Silvio (2010). Educação: entre a subjetivação e a singularidade. *Revista Educação*, 229-245.

Larrosa, Jorge (2011). Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 35-86) (8 ed.). Petrópolis: Vozes.

Louro, Guacira L (2011). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (12 ed.) Petrópolis:

Vozes.

Muchail, Salma T (2011). *Foucault: mestre do cuidado*. São Paulo: Loyola.

Nono, Maévi A (2011). *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.* Porto Alegre: Mediação.

Oliveira, Sandra de (2015).*Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência.* Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS.

Pelbart, Peter Pál (2013). Experiência e sujeito. In: Muchail, Salma T.; Fonseca, Márcio A. da; Veiga-Neto, Alfredo (orgs.). *O mesmo e o outro: 50 anos de História da loucura* (pp. 45-57). Belo Horizonte: Autêntica.

Rose, Nikolas (1998). Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu* (23-34). Rio de Janeiro: Vozes.

Rose, Nikolas (2011). *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes.

BENJAMIN, REMEMORACIÓN Y JUSTICIA

MARGARITA SGRÓ

MARGARITA SGRÓ: Doctora en Educación con orientación en Filosofía e historia. Coordinadora del Programa de Posgrado en educación. Docente del área Filosófico-pedagógica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Investigadora del Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales, NEES.

Correo electrónico: msgro@fch.unicen.edu.ar

RESUMEN

Los conceptos de "justicia" y "rememoración" se entrelazan de una manera particular en las *Tesis sobre el concepto de historia* de Walter Benjamin, ese vínculo resulta en una perspectiva ética que, según Habermas, bajo el rótulo de "Universalismo ético" pretende, mediante la memoria y la experiencia compartida a través de narraciones, hacer justicia con el pasado, con las víctimas injustamente oprimidas. Para Benjamin la rememoración orienta el presente hacia el pasado y atribuye a las generaciones actuales "una débil fuerza mesiánica" con la que deben afrontar la exploración del pasado no sólo con la voluntad de conocerlo sino de hacer justicia con él.

Estas reflexiones muy vigentes en las sociedades occidentales han sido poco exploradas en la teoría de educación, sobre todo en la teoría crítica de educación. El presente trabajo pretende subsanar algo de esa omisión.

PALABRAS CLAVE:

Justicia | Memoria | Historia | Teoría de la educación

ABSTRACT

The concepts of "justice" and "remembrance" intertwine in a particular way in the *Thesis on the concept of history* by Walter Benjamin, that link results in an ethical perspective tagged as "Ethical universalism" that, according to Habermas, aims by means of memory and experience shared through narratives, to do justice with the past, with the unjustly oppressed victims. For Benjamin remembrance orients the present to the past and attributes the present generations "a weak messianic force" with which they must face the exploration of the past not only with the desire to know it but to do justice with it.

These reflections, very current on Western societies, have been little explored in the theory of education, especially in the critical theory of education. The present work aims to correct some of that omission.

KEYWORDS:

Justice | Memory | History | Theory of education

> "La historia es objeto de una construcción cuyo lugar no lo constituye el tiempo homogéneo y vacío, sino el tiempo cargado de *´ahoras´*."
> (Benjamin, 1985:229)

Walter Benjamin es un autor frecuentemente revisitado por la riqueza de su pensamiento, por la multiplicidad de áreas en las que puede estudiarse y la diversidad de temas que trató, pero además, resulta un autor incitante por la imposibilidad de encasillarlo en alguna corriente de pensamiento, que tranquilice las ansias de clasificación con las que siempre pretendemos caracterizar un pensador. Si resulta un lugar común, decir que vivimos tiempos inciertos, Benjamin reflexiona sobre el eje mismo de esa incerteza cuando elabora las *Tesis sobre*

el concepto de historia y en ellas, las críticas al progreso y la dirección que occidente tomó al confundir progreso científico-técnico con el de la humanidad en su conjunto.

Las reflexiones e inflexiones sobre el Marxismo, la mística judaica, la mímesis y la rememoración como una forma de justicia –la única– con los injustamente muertos del pasado, le otorga a su pensamiento dimensiones filosóficas, políticas, éticas y pedagógicas. Esas reflexiones son un buen punto de partida para intentar ir al núcleo profundo de una crítica a la sociedad contemporánea que contenga también la crítica a un modelo educacional que frecuentemente ha acompañado sus rumbos reificadores. Pero en Benjamin no encontramos solamente una crítica que señale la "catástrofe" ni una crítica intelectual a la historiografía de su tiempo ni literatura ensayística que se exprese en alegorías cuyo fin no sea la salvación de los oprimidos, encontramos en él una crítica salvacionista que une los hilos del presente con el pasado.

Repensar la formación humana a partir de algunas de estas nociones y en especial de la relación entre rememoración y justicia abriría, un poco, el estrecho horizonte en el que es pensada la pedagogía contemporánea, de tal modo, que pueda dar cuenta del pasado y de la posibilidad de construcción, siempre compleja, del presente.

¿QUIÉN ES WALTER BENJAMIN?

Cuando hablamos del pensamiento alemán contemporáneo no podemos dejar de referirnos a la historia que lo configura, a la "acumulación de catástrofes" que parecen llegar a su punto máximo con el Nazismo. Todos los filósofos de la Teoría crítica de la sociedad, más tardíamente identificada como Escuela de Frankfurt, fueron víctimas directa o indirectamente de esa tragedia que marcó el decurso del siglo XX.

La historia de la Escuela de Frankfurt es también la historia del compromiso militante de los intelectuales críticos que se debatían entre los indicios de emancipación social que orientaban la crítica y la completa "instrumentalización de la racionalidad occidental", sofocada por la lógica de la identidad y la búsqueda incesante del dominio de la naturaleza que la ciencia y la técnica ponían a disposición.

Era en el seno de la cultura centro-europea donde se desarrollaban algunos de los movimientos de violencia y exterminio más brutales que se hayan registrado en la historia de occidente. En ese marco, se desenvuelve una crítica radical a la sociedad y también se levantan voces que piden justicia para los oprimidos del mundo, para los de hoy y para los de ayer.

Entre esas voces, que claman por una "eticidad universal", está la de Walter Benjamin que aporta una de esas perspectivas críticas con una originalidad que, resumidamente, pretendemos explorar en este trabajo.

Llegué a leer algunos textos del autor de las *Tesis sobre el concepto de historia*, a través de los análisis y comentarios que, sobre su obra, hizo Theodor Adorno con quien Benjamin mantuvo una larga relación intelectual, de amistad y de admiración mutua no exenta de conflictos, cosa que destacan varios historiadores de la Teoría crítica[1].

También Jürgen Habermas, heredero de la tradición de la "Teoría crítica de la sociedad", desarrolla sobre el trabajo de Benjamin y sobre todo de las *Tesis sobre el concepto de historia* una mirada que destaca particularmente su potencial ético, el sentido político que le otorga a la crítica historiográfica y el esfuerzo intelectual de elaborarla como "crítica salvadora". Por esas lecturas siempre me pareció instigador un pensador cuya vida fue difícil en extremo y cuya muerte temprana estuvo signada por la tragedia de las guerras y la persecución del Nazismo.

1.- Cfr. Jay 1973 y Wiggershaus 2002, entre otros.

Sin ser filósofo, literato o filólogo los textos de Benjamin son complejos y transparentes al mismo tiempo. La cultura, la historia, el progreso, la rememoración, la transmisión oral de la tradición y la condición liberadora que encierran, justifica un tratamiento inusual, fragmentario y desordenado destinado a pensar cómo romper el "continuo" de una historia construida en base al sufrimiento humano, a la destrucción y a la barbarie que conviven con el progreso o mejor, que lo constituyen.

> El continuo de la historia consiste para Benjamin en la permanencia de lo insoportable; el progreso es el eterno retorno de la catástrofe; `El concepto de progreso hay que fundarlo en la idea de catástrofe´, escribe Benjamin en un bosquejo de su obra sobre Baudelaire, `Que todo siga así es la catástrofe´. Por ello la salvación ha de asirse del `pequeño salto en la catástrofe´. (Habermas, 1986: 306)

Hay en Benjamin una crítica profunda a la cultura burguesa que, entre otras cosas, estimula destrezas y habilidades pero no incita a la reflexión sobre el pasado y a la autorreflexión para constituir la subjetividad. Las injusticias, un tema que aparece en su obra recurrentemente, no son motivo de experiencias compartidas y los ancianos han perdido su lugar porque la narración que expresa la vivencia compartida y transmitida se ha vuelto inútil para la vida cotidiana, tal es la aceleración del cambio impulsado por las técnicas, que toda experiencia pasada ha dejado de servir. Dice Habermas:

> La existencia intelectual de Benjamin tuvo tanto de surrealista que no se la puede confrontar con unas exigencias de consistencia que resulten injustas. Benjamin asoció motivos dispares que en realidad no logró unificar […] es uno de esos autores inabarcables cuya obra está destinada a producir efectos contradictorios […] (Habermas, 1986: 299)

En un sentido similar se expresa Adorno en un texto publicado originalmente en *Prismas*[2] y luego en otra compilación denominada en *Sobre Walter Benjamin*[3].

> No tenía nada del filósofo tradicional. Lo que él mismo aportó a sus hallazgos apenas era algo vivo y "orgánico" (…) lo singular de que el pensamiento filosófico tradicional se aplicara a lo casual, efímero, completamente nulo, se acreditaba en él como el medio de lo vinculante. (Adorno, 1998: 224)

Como también señalan Habermas y Adorno, fue y aún es un autor disputado en el campo intelectual como místico, como filósofo racionalista o como marxista. De este modo, cada intérprete acrecienta alguna de esas perspectivas teóricas. Vivió apenas 48 años y dejó una obra singular que obliga a quien lo lee a desprenderse, por lo menos temporalmente, de los límites y prejuicios que imponen las rotulaciones académicas.

> ¿Qué es entonces esta narrativa salvadora que evocan las famosas "Tesis sobre el concepto de historia" y quién es este "historiador materialista" que como él mismo sabía decir, estaba enraizado en la experiencia colectiva de los vencidos? (Gagnebin, 1999: 1)

Su obra es incómoda, dice Jean Marie Gagnebin[4], dejó demasiadas interrogaciones en suspenso, la más abarcadora es la de cómo accedemos a la historia y construimos la cultura no sólo para formar nuestra subjetividad, sino para hacernos cargo de la justicia.

Vayan estas breves líneas para presentar un autor bastante inexplorado desde el punto de vista educacional.

2.- Adorno 1998.

3.- Adorno 1995.

4.- Profesora del Instituto de Filosofia e ciências humanas (IFCH) de UNICAMP, especialista en W. Benjamin.

Como dice Adorno, Benjamin no pudo disfrutar de ninguno de los reconocimientos que pocos años después de su suicidio -1940- tuvo, ya para 1950, 10 años después, sus escritos eran leídos con muchísimo interés sobre todo en el ámbito de los estudios culturales, Habermas afirma que ese interés se debió no sólo a los editores de Benjamin que se preocuparon en difundir su obra, sino también al propio Adorno.

TESIS SOBRE EL CONCEPTO DE HISTORIA

Las *Tesis sobre el concepto de historia* fueron escritas entre 1939 y 1940 año, en que como es sabido, huyendo de la Gestapo, Benjamin decide poner fin a su vida. El texto fue publicado después de su muerte por sus amigos y colegas de la Teoría crítica de la sociedad, conocida ya en esos años como Escuela de Frankfurt.

Las *Tesis* resumen una concepción sobre la historia ya no como disciplina o como un tipo de saber, sino como una concepción del mundo, del ahora, del presente, que no es sólo responsable del hoy y de la construcción del futuro, sino que es responsable por hacer una crítica radical de la cultura y del progreso dirigida especialmente al pasado. Sólo de este modo podría establecerse un Universalismo ético a favor de los oprimidos del mundo, y es allí donde la narración, la recuperación de la experiencia compartida y la rememoración cumplen su función liberadora.

> El empobrecimiento del arte de contar parte, por lo tanto, de la declinación de una tradición y de una memoria comunes, que garantizaban la existencia de una experiencia colectiva, ligada a un trabajo y a un tiempo compartido en un mismo universo de práctica y de lenguaje. (Gagnebin, 1985: 11)

> […] la preocupación de salvar el pasado en el presente gracias a la percepción de una semejanza que los transforma a los dos, transforma el pasado porque este asume una forma nueva, que podría haber desaparecido en el olvido; transforma el presente porque este se revela como siendo la realización posible de esa promesa anterior, que podría haberse perdido para siempre, que aún puede perderse si no la descubrimos, inscripta en las líneas de la actualidad. (Gagnebin, 1985: 16)

Las *Tesis sobre la historia* pueden comprenderse como una inversión en que los sucesivos "ahoras" en los que se vive el presente se orientan en lugar del futuro hacia el pasado, configurando de esta manera una filosofía de la historia crítica con respecto a aquella de la modernidad que ponía su punto de mira en el futuro y diferente de aquella filosofía de la historia negativa a la que había arribado la *Dialéctica de la Ilustración*[5].

Es conocido que la Modernidad carga sobre los hombros de la humanidad lo que había descansado en la figura del Dios medieval, en ella se define el presente orientado hacia el futuro, es el sujeto de conciencia autónoma el encargado de ir construyendo la emancipación social, ya no podemos esperar la Salvación debemos construir la emancipación[6]. La superación de la noción de Salvación y su reemplazo por la de Emancipación es central en el ideario del Iluminismo, se apoya en el poder del conocimiento y en la creciente responsabilidad del individuo para construir normas cuyo fundamento racional se sitúa en el "deber". El pasado es lo que debe ser superado mediante una ruptura que no permite tomar de él ninguna referencia. El conocimiento científico, los avances que de él surgen, los saberes, la crítica, la organización universal y cosmopolita del mundo, prefiguran un tiempo futuro que ya no precisa del pasado, es más, que no puede remitirse a él, y esta es una de las principales cuestiones de ese "nuevo tiempo" que debe "autocertificarse"[7], señala Habermas, que no es el contenido

5.- La Dialéctica de la Ilustración es una de las obras más reconocidas de la Teoría crítica de la sociedad y decididamente la que caracteriza la segunda fase de la Primera Generación cuyos autores más representativos son Max Horkheimer y Theodor Adorno. La primera fase es la que la mayoría de los críticos coinciden en señalar como caracterizada por la obra Teoría tradicional y teoría crítica de Horkheimer publicada en 1937.

6.- Cfr. Sgró 2007.

7.- Cfr. Habermas 2000b. Sobre todo capítulo 1.

de las razones que fundamentaban el mundo medieval lo que deja de tener vigencia en ese tiempo nuevo, sino el tipo de razones que sólo pueden ser fundamentadas de un modo sobrenatural. Lentamente va decayendo la explicación mística y se van instituyendo explicaciones racionales, científicas y filosóficas en las que definitivamente el sujeto tiene responsabilidades. El progreso se define como la superación del presente y se puede caracterizar como una marcha hacia la "humanidad" y el "cosmopolitismo". Esta marcha se va desarrollando no sin inconvenientes y problemas que tienen que ser resueltos en el marco de la propia razón. Así se va constituyendo una filosofía de la historia asentada sobre las nociones de progreso, evolución, desenvolvimiento, perfectibilidad, en fin, una filosofía de la historia que se mueve desde el presente hacia el futuro.

Pero en el siglo XX estas esperanzas se desbarrancan, como dijimos, la violencia desenfrenada, las dos Guerras Mundiales y sobre todo la racionalidad científico-técnica puesta al servicio de la destrucción, generan un nuevo diagnóstico del presente. Nietszche, Freud, y sobre todo Max Weber intervienen con su obra en un nuevo diagnóstico en el que toda razón es astuta, contiene la sinrazón y se ha tornado completamente instrumental, la ilusión de libertad y autogobierno, es eso, una ilusión que se desarrolla al mismo tiempo que el hombre va perdiendo su libertad. Ese es el cántaro en el que va surgiendo una filosofía de la historia negativa que en los autores de la primera generación de la teoría crítica de la sociedad, se emprende desde el Iluminismo, esto es, una crítica al Iluminismo dentro del Iluminismo. Una crítica a la filosofía de la historia de la modernidad que culmina en la paradoja de la Ilustración, consistente en haber prometido la emancipación y en cambio producir alienación y cosificación del hombre. En esa filosofía de la historia que aparece en la *Dialéctica de la Ilustración* el concepto de Progreso es uno de los principalmente cuestionados. Más adelante nos referiremos brevemente a esa obra.

Adorno denomina *Progreso*[8], un texto en el que retoma especialmente la idea de Benjamin de que Occidente confundió el progreso del conocimiento y las habilidades técnicas con el de la humanidad y esa es una de las causas que lo llevaron a reflexionar permanentemente, sobre la catástrofe que, primero se anunciaba y finalmente llegó con el Nazismo y el Fascismo a varios países europeos.

En un ambiente de debate intelectual, Benjamin y otros filósofos como Adorno sostuvieron una discusión con el Positivismo que había llevado al paroxismo la idea de que la ciencia sería la senda de la liberación del hombre, del dominio completo de la naturaleza y de todo cuanto existe, sin percibir los riesgos que acarreaba la completa instrumentalización del pensamiento y las consecuencias de la cosificación del propio hombre considerado –él también– naturaleza. Para Habermas, Benjamin entendía que la confianza que depositó la modernidad en la ciencia y la "fe positivista en el progreso" formaba parte de un mito que anidaba en ella, a ese mito "Benjamin opone todo el pathos de la salvación". (Habermas, 1986: 313)

En el último tramo del presente trabajo volveremos sobre esta crítica al Positivismo y su riqueza para una crítica educacional que el mismo Benjamin desarrolla en algunos textos pedagógicos.

> A arrogante teoria do conhecimento que insiste na exatidão ali onde a impossibilidade de um saber é inerente à coisa mesma, desencontra-se com esta, sabota a intelecção e serve à conservação do ruim, mediante a zelosa proibição de refletir sobre aquilo que a consciência daqueles que estão enredados em uma época caracterizada por possibilidades tão utópicas quanto absolutamente destrutivas gostaria de saber: se há progresso. (Adorno, 1995a: 37)

La preocupación que Adorno coloca no es, en absoluto extemporánea, ella remite a la necesaria tarea de definir qué entendemos los hombrees y mujeres de la sociedad contemporánea por "progreso", de situarlo históricamente en relación a la noción de "humanidad", es decir "ao conceito kantiano de uma história universal ou cosmopolita" (Adorno, 1995a: 39) que por defender la idea de Totalidad, por no referirse a esferas de vida particulares [...] se vuelve un aguijón contra la noción de progreso (Ibíd: 39).

8.- Progreso, presentado originalmente en el Congreso de Filosofía de Münster en 1962, fue publicado entre otras compilaciones en Palavras e sinais. Modelos críticos 2 (1995b).

La pregunta, en fin, es si la humanidad podrá evitar que se complete la catástrofe de la violencia y el exterminio de millones de personas sometidas al hambre y a las más grandes privaciones en momentos en que el desarrollo científico y, sobre todo, tecnológico, permitiría proveer de alimentos y comodidades a la totalidad de los pueblos del mundo, lo cual demuestra que la confusión entre progreso científico y progreso de la humanidad es un error que adormece las conciencias de los primeros responsables de las catástrofes. En ese sentido, podemos afirmar que es el desarrollo tecnológico el que permite multiplicar las atrocidades de las que fue testigo todo el siglo XX. Mucho antes de que lo expresara en el texto recientemente citado, el mismo Adorno, se preguntaba porqué, cuando el pensamiento occidental afirmaba la marcha hacia una humanidad emancipada y autónoma, ella "se hunde en un género de nueva barbarie"[9] en esa aseveración hecha en el ya célebre texto sobre el Concepto de Iluminismo con el que comienza la *Dialéctica de la Ilustración*, escrito entre 1944 y 1947, Adorno retoma las críticas a la Filosofía de la historia del historicismo y, entre otros, al concepto de progreso social que desde Kant sustentaba las esperanzas de Occidente.

En otro sentido, Habermas en el *El discurso filosófico de la modernidad* le dedica a las *Tesis sobre el concepto de historia* un excurso en el primer capítulo donde coloca el problema de la "modernidad y su necesidad de autocertificación" pues, ella misma se ha definido como un tiempo nuevo asentado sobre la crítica. Retomando una idea de Reinhart Koselleck[10], se explica que la modernidad tiene una vivencia particular del tiempo en el que el "campo de experiencias" y el "horizonte de expectativas" se van separando cada vez más haciendo que el tiempo de la vida de los individuos resulte escaso para poder realizar los objetivos y expectativas, que se colocan como responsabilidades individuales y sociales. Esa vivencia del tiempo es lo que hace que la propia modernidad se vea como un tiempo nuevo, dirigido al futuro. "La específica orientación para el futuro de la época moderna sólo se forma en la medida en que la modernización social va deshaciendo el campo de experiencias de mundos de la vida de expresión rural y artesanal, propio de la vieja Europa, lo moviliza y desvaloriza como directriz que regula las expectativas". (Habermas, 2000a: 19)

Puede decirse que la crítica a la filosofía de la historia de la modernidad, la radicalidad con la que se cuestiona la racionalidad occidental y la declinación del individuo autoconsciente y autogobernado que acaba sólo preocupado por su autoconservación, cierran un círculo aporético que torna difícil la justificación de cualquier actividad intelectual crítica, sobre esto reflexionan varios autores, entre ellos Albrecht Wellmer[11] que en sucesivos trabajos deja claro que no se discute el contenido de verdad de la *Dialéctica de la Ilustración*, se cuestiona su rumbo metodológico lo que llevó a sus autores a un callejón sin salida en el que toda crítica es desmentida de antemano. En el mismo sentido, lo expresa Habermas en varios textos. De este modo, no está demás reiterarlo, la primera generación de la teoría crítica, no se libera de la camisa de fuerza de la filosofía de la historia, sino que elabora una "negativa", que como dijimos se expresa en la "Dialéctica de la Ilustración".

Contemporáneo de esa primera generación de la Teoría Crítica, Benjamin tiene una perspectiva diferente, el análisis que se expresa en las Tesis contiene una crítica al progreso, a la técnica, a la deshumanización, a la violencia de la sociedad burguesa, pero al mismo tiempo, una esperanza de redención que reside en las generaciones del presente.

El autor de *El narrador* (1936) aporta una particular noción de progreso que expresa con maestría en la tesis número IX y en la que, como dijimos, se diferencia radicalmente de la filosofía de la historia moderna pero también de la filosofía de la historia negativa, en ello reside su originalidad.

La tesis número IX es una de las más difundidas, la imagen es la de un cuadro llamado Angelus Novus de Paul Klee en el que se ve un Ángel "que parece querer separarse de algo […] sus ojos están desorbitados,

9.- Cf. Horkheimer y Adorno 2005.

10.- Koselleck 1999.

11.- Cf. Wellmer 1993 y 1994.

su boca abierta y sus alas abiertas prontas para volar. El Ángel de la Historia debe parecer así. Él tiene el rostro mirando al pasado. Donde para nosotros aparecen una serie de eventos él ve una catástrofe única que acumula escombros sobre escombros [...] Él quiere parar, despertar a los muertos y reconstruir lo destruido. Pero una tempestad sopla del paraíso anidando en sus alas [...] esa tempestad lo impele al futuro [...] mientras tanto el montón de escombros crece ante él hasta el cielo. Aquello que llamamos Progreso, es esa tempestad". (Benjamin, 1985: 226)

En el autor de las *Tesis sobre el concepto de historia* se conjugan motivos y tradiciones diversas, por un lado, el Materialismo histórico y, por otro, la mística judaica, Habermas dirá que mientras en la *Dialéctica de la Ilustración* hay una "crítica ideológica", cuyo fin, en el mejor de los casos es la concientización, Benjamin, fiel a sus tradiciones, elabora una "crítica salvadora" para él "el choque de lo nuevo, novedad en la que se impone la continuidad de lo siempre igual, hace que se desprendan fantasías de lo arcaico. Estas, ´en compenetración con lo nuevo engendran la utopía´" (Habermas, 1986: 323) y agrega en el *Discurso filosófico de la modernidad* "abierto al futuro el horizonte de expectativas determinadas por el presente comanda nuestra aprehensión del pasado" (Habermas, 2000: 23). Éste se actualiza no sólo como recuerdo, sino como una reinterpretación que demanda cumplir aquellas expectativas que han quedado truncas, el pasado retorna, pero no como una forma muerta, sino con una exigencia de "redención" que obliga a las generaciones del presente.

La hipótesis de Habermas es que "Lo que Benjamin tiene en mente es la idea altamente profana de que el universalismo ético también tiene que tomar en serio las injusticias ya sucedidas y, evidentemente irreversibles, de que hay una solidaridad de las generaciones con sus antepasados, con todos aquellos que fueron heridos por la mano de hombre en su integridad física y personal, y que esa solidaridad sólo por la rememoración puede ser efectuada". (Habermas, 2000: 23)

Es decir, no sólo tenemos el deber de conocer el pasado, rememorarlo es traerlo al presente, actualizarlo, revivir sus sueños incumplidos como parte de una acción reparadora para con las víctimas y, simultáneamente, una promesa de salvación que también incluye la obligación de retomar sus luchas.

Esta inversión del presente al pasado en lugar del futuro queda patentizada en la tesis número II: "Alguien en la tierra está esperándonos. [...] a cada generación le fue concedida una frágil fuerza mesiánica a la cual el pasado le dirige un llamado. Ese llamado no puede ser rechazado impunemente. El materialista histórico lo sabe." (Benjamin, 1985: 223)

Gagnebin dice que hay en Benjamin:

> ... a preocupação de salvar o passado no presente graças à percepção de uma semelhança que os transforma os dois: transforma o passado porque este assume uma forma nova, que poderia ter desaparecido no esquecimento; transforma o presente porque este se revela como sendo a realização possível dessa promessa anterior, que poderia ter-se perdido para sempre, que ainda pode se perder se não a descobrirmos, inscrita nas linhas do atual. (1985: 16)

Es esa carga ética que Benjamin coloca en el presente para con el pasado, ese sentido de universalismo ético y esa crítica sin concesiones a la cultura burguesa, lo que caracteriza un pensamiento extremadamente fértil para contribuir con la recuperación del sentido ético y emancipatorio de una teoría de educación que se coloque como fin la formación humana. El aprendizaje de la historia y la singularidad con la que Benjamin plantea el tema alude a que tal aprehensión no sólo debe permitirnos no repetir los errores del pasado, sino además hacer justicia con él.

Problematizar desde este ángulo la teoría de educación, incorporaría en ella el sentido de una responsabilidad universal por las víctimas, que de manera diversa a cómo lo planteó la modernidad, agregaría a la idea

de "formación humana" el deber de la reparación para con el pasado. Traer el pasado al presente por medio de la memoria es la única forma de justicia que está a nuestro alcance. Podríamos aventurar, contra lo que constituye el sentido común, que deberíamos pensar una pedagogía de la memoria asociada a la noción de justicia. Esa problemática empieza a ser fundamental en países como los latinoamericanos, donde ya hay generaciones enteras cuya única referencia a las Dictaduras o más genéricamente al tema de los derechos humanos es por la enseñanza de la historia. Desde esa perspectiva, cobra una gran relevancia el sentido con el que se enseña el pasado, porque esta forma de justicia implica además hacernos cargo de los ideales y expectativas no cumplidas del pasado, es decir, rememorar no es conocer la historia, es involucrarse en la lucha por la concreción de los ideales que impulsaron la lucha de los vencidos. No es sólo una cuestión de cómo se enseña la historia sino una conciencia de la responsabilidad que, como hombres y mujeres del presente, tenemos para con ella.

> La importancia política de la memoria se encuentra en la reelaboración de la historia con las voces oprimidas. […] El deber de la memoria en Benjamin, está vinculado con la puesta en evidencia de la injusticia, que se encuentra en la cancelación del derecho de las víctimas, así como también con la reelaboración de la historia […] Colocando al testimonio como fuente de conocimiento y al testigo como re escritor de la historia, memoria y justicia quedan intrínsecamente relacionadas. (Labastié, 2012)

ALGUNAS DERIVACIONES EDUCACIONALES

> La historia de la cultura acrecienta la carga de tesoros que pesa sobre las espaldas de la humanidad. Pero no le da fuerza necesaria para sacudírselos y adueñarse de ellos. (Benjamin, citado por Habermas, 1986: 299)

De lo dicho anteriormente podrían extraerse muchas conclusiones, como ya dijimos, nos interesan aquellas que ampliarían los marcos de referencia de la teoría de educación recolocando en el análisis resultante la intrínseca relación de la educación con la ética y la política porque de ellas se deriva necesariamente la posibilidad de un perfil crítico-emancipatorio. Esto significa, en un primer momento, fundamentar la recuperación de los ideales de igualdad y justicia que alentaron buena parte de lo mejor de las luchas que se produjeron en los tres últimos siglos. En un segundo momento, y a partir de esta recuperación, devolverle, a la teoría de educación, la capacidad de orientar la práctica hacia la consecución de esos ideales.

Nuestra preocupación, desde hace muchos años, es cómo fundamentar una teoría de educación capaz de direccionar de manera emancipatoria la práctica educacional, cómo recuperar, en el tiempo presente, la capacidad orientadora de la pedagogía, su perfil político pero esencialmente su dimensión ética, porque ambas características son las que impiden que se convierta en un saber meramente instrumental, local, apenas preocupado con la conceptualización, la descripción o la clasificación de algunos fenómenos intra-escolares o intra-sistémicos. Esa pérdida de la capacidad orientadora de la Pedagogía no se debe estrictamente a ella sino a la revitalización de un positivismo ingenuo, autorreferencial y restrictivo que, desde hace mucho tiempo, prevalece en las ciencias de la educación. Predomina en la investigación educacional una estructura temática y metodológica reproductiva, sin intenciones de sobrepasar los marcos de regulación interna de la pesquisa, que pretende que es suficiente autolegitimarse por el "método científico".

Nos preocupa además la reducción del fenómeno educacional a sus aspectos sistémicos y, como dice Habermas en un diagnóstico antiguo, pero que no ha dejado de aumentar, la "juridización" de la práctica educacional, lo que constituye una patología propia de la "colonización del mundo de la vida"[12].

La renovada y nunca asumida actitud positivista perjudicó el desarrollo de una mirada crítica sobre la educación, es decir una perspectiva que la piense en los marcos de sociedades plurales y diversas, en las que

12.- Habermas 1999.

ella no es sólo responsable de la reproducción social, sino también de poner en debate el rumbo que las sociedades siguen, las víctimas que dejan a su paso, el horror de la violencia contra los inocentes, el escaso y, a veces, inexistente, valor que se le da a la vida humana, de todo eso se construye la historia y sobre eso tenemos responsabilidades.

Es claro que para llegar a orientar la práctica educacional en un sentido no instrumental hay que discutir desde la racionalidad occidental y su voluntad de dominio, hasta las consecuencias reificantes que impuso y las injusticias que generó. Por ese motivo, siempre es legítimo y necesario buscar en la filosofía, en la cultura y su constitución en las sociedades modernas, los auxilios que nos permitan evitar cualquier forma de instrumentalización. De ahí que, recuperar todas las críticas a la racionalidad occidental, y en este caso, las que provienen del propio Iluminismo, sea, a nuestro criterio, el punto de partida inevitable para reconstruir el poder orientador de la teoría de educación.

La práctica educacional no sólo se remonta a la necesidad de conservar la cultura e incorporar a las jóvenes generaciones, se remonta también a la necesidad de innovar y revitalizar la cultura, reinterpretarla sin dejar nunca de remitirse al pasado, es decir, renovar y conservar al mismo tiempo. Pero ahí está el problema, el pasado no es algo a lo que podamos acceder exentos de pretensiones e intenciones condicionadas por nuestra pertenencia epocal. Somos hombres y mujeres del presente y, sin embargo, estamos constituidos de pasado, al que sólo podemos acceder por la memoria, la narración y la escritura de la historia.

Desde el punto de vista educacional, la memoria fue y aún es banalizada en el campo didáctico como un instrumento que tuvo y tiene muy mala prensa "no hay que aprender de memoria", "digámoslo con nuestras propias palabras" son recomendaciones de una didáctica que hizo de la simplificación una estrategia de enseñanza, hoy podemos afirmar que esa estrategia contribuyó a empobrecer la transmisión de la cultura, reducir el lenguaje y, como dijimos, trivializar una capacidad humana que tiene implicancias que la pedagogía hace tiempo abandonó o simplemente dejó de considerar.

> La memoria tiene una temporalidad que encausa el continuum de la historia y se asemeja al tiempo de la revolución que no es el tiempo de los relojes, sino el tiempo de la remembranza, el de la revolución como acto redentor. El recordar ha de pensarse como instalado en una temporalidad revolucionaria que quiebra la lógica progresiva. (Labastide, 2012)

Hay varios textos que Benjamin escribió sobre educación, por supuesto son anteriores a las *Tesis sobre el concepto de historia*, algunos muy tempranamente elaborados, reflejan una crítica radical a la educación burguesa y, hoy diríamos, a la forma cómo se piensa y se investiga en educación. Otros textos, también de cuño educacional, se refieren a la educación de los niños, a su relación con los adultos, al papel del juego y los juguetes, al valor educativo de la "experiencia" que críticamente, señala Benjamin, los adultos usan para acallar la potencialidad creativa y revolucionaria de los niños. Otros textos están dedicados a reflexionar sobre la Universidad y sobre la "pedagogía comunista" tal como se denomina uno de sus trabajos, muchos de ellos tienen una enorme vigencia. Sin embargo, no es un autor tan estudiado en el ámbito educativo, por lo menos en América Latina.

Nuestra hipótesis, para terminar, es que Benjamin nos permitiría elaborar una filosofía de la educación que permita superar el reduccionismo tecnocrático que ha alcanzado a la teoría de educación. Su pensamiento es productivo, tanto desde el punto de vista de una filosofía de la educación como desde el punto de vista de una pedagogía asociada a ella.

Las reflexiones sobre la cultura, el progreso, la historia tendrían una enorme incidencia sobre una concepción de educación que retome con fuerza los ideales formativos y no pretenda solamente reproducir la sociedad transmitiendo conocimiento, o a lo sumo limpie sus culpas tecnocráticas diciendo que el pensamiento crítico tiene sólo la responsabilidad de denunciar lo que falta para colaborar con la construcción de la justicia en

el mundo, pero no de contribuir con su construcción.

Por último, quiero recuperar la tesis número VI que Benjamin, desarrolla: "El don de despertar en el pasado las centellas de la esperanza es privilegio exclusivo del historiador convencido de que tampoco los muertos estarán seguros si el enemigo vence. Y ese enemigo no ha cesado de vencer" (Benjamin, 1985: 225). Si en lugar de "historiador" la palabra fuera "educador", la teoría de educación estaría más resguardada de tanta vocación técnico-instrumental.

Bibliografía

Adorno, T. (1998). *Prismas. Crítica cultural e sociedade.* São Paulo: Atica. Traducción Agustín Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida.

Adorno, T. (1995a). S*obre Walter Benjamin.* Madrid: Cátedra. Traducción Carlos Fortea.

Adorno, T. (1995b). *Palavras e sinais. Modelos críticos 2.* Petrópolis: Vozes. RJ.

Benjamin, W. (1985). *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas.* São Paulo: Editora Brasiliense.

Benjamin, W. (1995). *Rua de mão única. Obras escolhidas.* São Paulo: Editora Brasiliense.

Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo: Editora 34.

Benjamin, W. (2011). *Conceptos de Filosofia de la Historia.* Buenos Aires: Agebe.

Gagnebin, J. M. (1997). *Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História.* Rio de Janeiro: Edit Imago.

Gagnebin, J. M. (1999). *História e Narração em Walter Benjamim.* São Paulo-Brasil: Perspectiva.

Habermas, J. (1986). *Perfiles filosófico-políticos.* Madrid: Altea- Taurus-Alfaguara. Trad. Manuel Jiménez Redondo.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. I, II y V.* Madrid: Taurus. Trad. Manuel Jiménez Redondo.

Habermas, J. (2000a). *O discurso filosófico da modernidade.* São Paulo: Edit. Martins Fontes.

Habermas, J. (2000b). *El discurso filosófico de la modernidad.* Madrid: Taurus.

Horkheimer y Adorno (2005). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos.* Madrid: Trotta. Introducción y traducción de Juan José Sánchez.

Jay, M. (1973). *La Imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y del Instituto de Investigación Social 1923-1950.* Madrid: Taurus.

Koselleck, R. (1999). *Critica e crise. Uma contribuição à patogênese do mundo burguês.* Río de Janeiro: Contraponto.

Labastie, A. (2012). *Relación entre los conceptos de historia y memoria em Walter Benjamin.* En: http://restaurandolalengua.wordpress.com/2012/12/25/relacion-historiamemoria-en-walter-benjamin/

Rigatieri Pagliuso, R. (2010). *Adorno y Benjamin sobre memoria e historia.* III Seminário Internacional de Políticas de la Memória. Centro Cultural Haroldo Conti. Buenos Aires. http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-41/regatieri_mesa_41.pdf

Sgró, M. (2007). *Educação pós-filosofia da história. Racionalidade e emancipação.* São Paulo: Cortez.

Wellmer, A. (1993). *Finales de partida. La modernidad irreconciliable.* Madrid: Frónesis.

Wellmer, A. (1994). Razón, utopía y la dialéctica de la Ilustración. En Guiddens, Habermas. J.; Jay, et. al. *Habermas y la modernidad.* Madrid: Cátedra.

Wiggershaus, R. (2002). *A Escola de Frankfurt. História, desenvolvimento teórico, significação política.* Rio de Janeiro: Difel.

La narración de la experiencia como forma de tratar con el pasado. Aportes de Hannah Arendt y Walter Benjamin

Viviana Beatriz Sargiotto

Viviana Beatriz Sargiotto: Magíster en Investigación Educativa y Calidad de la Enseñanza, Universidad de Valencia, España - Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), Argentina; Licenciada en Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Pertenencia institucional: Universidad Nacional de la Patagonia Austral- Unidad Académica Caleta Olivia. Docencia de post- grado: Seminario: "Teoría pragmática del conocimiento", de la Maestría en Metodología y Estrategias de Investigación en Ciencias Sociales, UNPA. Seminario: "Filosofía Moderna" de la Especialización en Filosofía, UNPSJB. Docencia de grado: Profesora Adjunta ordinaria de Filosofía de la Educación y Deontología e Introducción al Conocimiento Científico en la UNPA-UACO, Argentina. Coordinadora del Área de Filosofía de la UNPA-UACO. Investigación: categoría III del Programa de Incentivos. Directora del Proyecto de Investigación: "La Filosofía de la Experiencia de John Dewey: implicaciones para las nociones de conocimiento, educación y sociedad"." UNPA-UACO.

Correo electrónico: vivianabeatrizsargiotto@gmail.com

Resumen

Hannah Arendt (1906-1975) y Walter Benjamín (1892-1940) vivieron el mismo tiempo y sufrieron las persecuciones y el exilio como tantos judíos alemanes de esa época. En el marco de los episodios, coincidentes y en algunos casos simultáneos, que marcaron sus propias bios-grafías, analizaremos algunos conceptos centrales al pensamiento de ambos en relación a la experiencia y su transmisión como posibilidad de remontarse al pasado y descubrir allí las claves para entender el presente. En primer lugar examinaremos brevemente el problema de la experiencia tal como Benjamin lo plantea en algunas de sus obras. En segundo lugar, indagaremos acerca de la relación que el autor establece entre la desaparición de la narración y el empobrecimiento de la experiencia. En tercer lugar, veremos cómo las preocupaciones de Benjamin en torno a la narración de la experiencia son compartidas por Arendt respecto a la bios-grafía y a la revelación del "quien", en relación con la acción y las historias narradas, que abordaremos en el cuarto punto. Finalmente, intentaremos encontrar los aspectos coincidentes de ambos autores en cuanto a la narración de la experiencia como forma de tratar con el pasado.

Palabras clave:

experiencia- narración- bios-grafía- acción- quien

Abstract

Hannah Arendt (1906-1975) and Walter Benjamin (1892-1940) lived the same time and suffered persecution and exile as many German Jews of that time. In the framework of the episodes, matching and in some cases simultaneously that marked their own bios-spellings, discuss some key concepts to thinking of both in relation to the experience and transmission as possible back to the past and find there the keys to understand the present. First briefly examine the problem of experience as Benjamin puts it in some of his works. Secondly, we inquire about the relationship the author establishes between the disappearance of the narrative and the impoverishment of experience. Thirdly see how the concerns of Benjamin around the narrative of the experience are shared by Arendt regarding the bios-graphy and the revelation of "who", in relation to the action and narrated stories, which we address in the fourth point. Finally, try to find the matching aspects of both authors as to the narrative of the experience as a way of dealing with the past.

Keywords:

experience – story –bios-graphy – action -"who"

1.- Introducción

Hannah Arendt (1906-1975) y Walter Benjamín (1892-1940) vivieron el mismo tiempo y sufrieron las persecuciones y el exilio como tantos judíos alemanes de esa época. Ya exiliados, compartieron varias semanas en Lourdes en los años 1934 y 1935 y también se vieron con frecuencia en París ya que pertenecían al mismo círculo de refugiados alemanes. Poco ha quedado registrado de esos encuentros personales, pero sabemos tanto por sus biógrafos como por las cartas y postales, que se enviaron durante sus viajes, en las que intercambiaban manuscritos y discutían los temas que cada uno estaba trabajando.

En 1940 cuando Hitler ordena la ocupación de Francia ambos debieron emprender un segundo exilio para salvar sus vidas, aunque no tuvieron la misma suerte. En la madrugada del 27 de septiembre de 1940, al llegar a la localidad de Portbou en la frontera franco-española, el grupo de judíos, en el que se encontraba Benjamin fue interceptado por guardias franquistas que les impidieron el paso. Esa madrugada, en un episodio nunca esclarecido completamente, Walter Benjamin decidió suicidarse.

Pocos días antes Arendt y Benjamin se habían encontrado en Marsella y él le había entregado los manuscritos de las que posteriormente serían sus reconocidas *Tesis sobre el concepto de historia.* Meses después, al cruzar la misma frontera, Arendt llevaba consigo los manuscritos que Benjamin le había legado. Mientras esperaban el barco que los llevaría hacia Estados Unidos en el puerto de Lisboa, leyó en voz alta las tesis de Benjamin junto a un grupo de refugiados y debatieron sobre el significado de la esperanza mesiánica allí promulgada (Young-Bruehl, 1993: 216).

En el marco de esas experiencias coincidentes y traumáticas que marcaron sus propias bios-grafías, analizaremos algunos conceptos que son centrales al pensamiento de ambos: la experiencia y su transmisión como posibilidad de remontarse al pasado y descubrir allí las claves para entender el presente.

En primer lugar, abordaremos brevemente el problema de la experiencia tal como Benjamin lo plantea en algunas de sus obras. En segundo lugar, analizaremos la relación que el autor establece entre la desaparición de la narración y el empobrecimiento de la experiencia. En tercer lugar, veremos cómo las preocupaciones de Benjamin en torno a la narración de la experiencia son compartidas por Arendt respecto a la bios-grafía y a la revelación del "quien", en relación con la acción y las historias narradas, que abordaremos en el cuarto punto. Finalmente, intentaremos encontrar los aspectos coincidentes de ambos autores en cuanto a la narración de la experiencia como forma de tratar con el pasado.

2.- Walter Benjamin: el problema de la experiencia

Walter Benjamin pensó el problema de la experiencia a lo largo de toda su obra. Cuando tenía 22 años, en un texto con ese nombre, hablaba de la experiencia máscara del adulto. Una máscara inexpresiva, impenetrable, siempre igual, de aquel que ya lo ha experimentado todo y desvaloriza al joven porque no ha experimentado nada. El peligro de esa experiencia como autoridad, eterna y única, es que se trata de una experiencia a la que le falta el espíritu; es la experiencia del que fue joven y tuvo ilusiones pero ya no. Por eso dice Benjamín: "¿Nos alentaron alguna vez a emprender cosas grandes, cosas nuevas, a acometer lo futuro? ¡Oh, no, porque eso no se experimenta!" (Benjamin, 2008: 16)

Unos años después, en 1918, Benjamin escribió: *Sobre el programa de la filosofía venidera*. En este texto aparecen los primeros esbozos de los que después constituirán los principales lineamientos de su teoría de la experiencia. El punto de partida de su análisis es la filosofía kantiana, la única que a su criterio "… creó y

desarrolló una genial búsqueda de certeza y justificación del conocimiento." (Benjamin, 1991a: 1). Por eso dice: "Es de importancia para la filosofía venidera reconocer y segregar los elementos del pensamiento kantiano para decidir cuáles deben ser conservados y protegidos, y cuáles desechados o reformulados" (Benjamin, 1991a: 1).

Entre los elementos que deben ser desechados o reformulados en la filosofía kantiana se encuentra el concepto de experiencia, ya que Benjamin reclama para esa filosofía venidera una experiencia que no sea "…esa «experiencia» chata de esos siglos que se infiltró en la teoría del conocimiento" (Benjamin, 1991a: 2). Es decir, valora la relación que establece Kant entre experiencia y conocimiento pero le reprocha el haber reducido la concepción de experiencia a la de las ciencias naturales, que la convirtieron en una experiencia calculable, medible o en un experimento.

En *Infancia e Historia*, Giorgio Agamben reproduce una frase de Francis Bacon que describe la diferencia entre la experiencia propia de la ciencia y la experiencia común:

> "La experiencia, si se encuentra, espontáneamente se llama 'caso, si es expresamente buscada toma el nombre de 'experimento'. Pero la experiencia común no es más que una escoba rota, un proceder a tientas como quien de noche fuera merodeando aquí y a allá con la esperanza de acertar el camino justo, cuando sería mucho más útil y prudente esperar el día, encender una luz y luego dar con la calle. El verdadero orden de la experiencia comienza al encender la luz; después se alumbra el camino, empezando por la experiencia ordenada y madura, y no por aquella discontinua y enrevesada; primero deduce los axiomas y luego procede con nuevos experimento" (Agamben, 2004: 13).

La interpretación que realiza Agamben de este texto refiere a cómo la expropiación de la experiencia estaba implícita en el proyecto fundamental de la ciencia moderna, ya que nació de una tremenda desconfianza de la experiencia, entendida a la manera tradicional. El experimento, o certificación científica de la experiencia, responde a esa pérdida de certeza que desplaza la experiencia lo más fuera posible del hombre: a los instrumentos y a los números, pero, señala Agamben, una experiencia convertida en calculable y cierta pierde inmediatamente su autoridad (Grinberg y Sargiotto 2012: 197).

La postura de Benjamin es clara al respecto:

> "La filosofía venidera deberá asumir como imperativo programático que, una vez purificada, esa teoría del conocimiento que Kant hizo necesaria e instaló como problema radical, no sólo establezca un nuevo concepto de conocimiento, sino también uno de experiencia, conforme a la relación que Kant encontró entre ambos. Es obvio que, de acuerdo con lo dicho, ni la experiencia ni el conocimiento deben ser deducidos de la consciencia empírica. No variará entonces la convicción, de hecho cobrará todo su sentido, de que las condiciones del conocimiento son las de la experiencia. Este nuevo concepto de la experiencia fundado sobre nuevas condiciones del conocimiento, sería de por sí el lugar lógico y la posibilidad lógica de la metafísica" (Benjamin, 1991a: 7).

Tal como señala Ramiro Vilar, lo que Benjamin propone para la filosofía venidera es una concepción más amplia, más integral de la experiencia, que incluya la temporalidad y la singularidad; la dimensión histórica y también la religiosa. Es justamente esa equiparación de experiencia y multiplicidad del conocimiento lo que está para Benjamin en crisis en la modernidad, proceso del cual la desaparición de la narración es un síntoma. (Vilar, 2010: 5), que analizaremos en el siguiente apartado.

La desaparición de la narración como síntoma del empobrecimiento de la experiencia. Teoría y práctica de la narración en W. Benjamin.

Recientemente se publicó un texto que reúne todos los relatos de Benjamin titulado: *Historias desde la soledad*. La crítica literaria de Jorge Monteleone[1] a esa publicación resalta un aspecto notable de este pensador: su obsesiva interrogación acerca del acto primigenio y arcaico de narrar.

En ese artículo Monteleone dice que Benjamin intentó responder a ese interrogante de diferentes modos: a través de diarios de viaje y textos autobiográficos en los que se acercaba a la figura del contador de historias cuyo don es *"dejar que la suave llama de la narración consuma por completo el pabilo de su vida"*; a través de cuentos y relatos cuando tuvo el deseo de ser, él mismo, un narrador; o mediante las notas que desembocaron en su célebre ensayo *El narrador* (1936), con un saber afín a la convicción de una fe.

De esa producción narrativa, Monteleone destaca las que Benjamin escribió durante sus estadías en Ibiza, ya que ese lugar le permitió a Benjamin hallar un espacio arcaico propicio para recuperar las huellas de la narración como actividad premoderna y artesanal. No se trataba de una restauración nostálgica, dice Monteleone, sino del rescate de una potencia humana que podía reaparecer bajo nuevas formas propias de la era de la reproducción técnica. Así fue como Benjamin desarrolló a la vez una teoría de la narración y el propio ejercicio de la narración mediante la escritura de relatos, en los cuales también se halla un modelo transitivo entre lo antiguo y lo nuevo. Estos señalamientos de Monteleone son significativos ya que Benjamin al convertirse en receptor de las narraciones de los habitantes de la isla y ejercer él mismo el arte de la narración logra darle a sus ideas una impronta diferente.

Esta interpretación coincide con la de Ramiro Vilar, quien sostiene que las ideas desarrolladas por Benjamin en los textos: *Experiencia y pobreza* (1933) y *El narrador* (1936), ya estaban plasmadas, tal vez de manera más breve y clara, en relatos como *El pañuelo*. (Vilar, 2010: 6). Lo ilustra con la transcripción de un fragmento de ese texto en el que están anunciadas las principales preocupaciones benjaminianas en relación a la experiencia y su posibilidad de intercambio:

> "Me detuve a contemplar [la nave] y volví a pensar en el capitán O…, del que me había despedido un par de horas antes, el primero y quizás el único narrador con quien he tropezado en mi vida, porque, como he dicho más de una vez, se está acabando el arte de relatar, y al recordar las muchas horas que el capitán O… pasaba recorriendo el puente de mando de un extremo al otro, mirando distraído a lo lejos, comprendí también que quien no se aburre no sabe narrar. Pero el aburrimiento ya no tiene cabida en nuestro mundo. Han caído en desuso aquellas actividades secretas e íntimamente unidas a él. Esta y no otra es la razón de que desaparezca el don de contar historias, porque mientras se escuchan, ya no se teje ni se hila, se rasca o se trenza. En una palabra, pues, para que florezcan las historias tienen que darse el orden, la subordinación y el trabajo. Narrar no es sólo un arte, es un mérito, y en Oriente hasta un oficio. Acaba en sabiduría, como a menudo e inversamente la sabiduría nos llega bajo la forma del cuento. El narrador es, por tanto, alguien que sabe dar consejos, y para hacerlo hay que saber relatarlos. Nosotros nos quejamos y lamentamos de nuestros problemas, pero jamás los contamos" (Benjamín, 2005: 41).

En 1933, en el artículo *Experiencia y Pobreza* Benjamin dice:

> "Mientras crecíamos nos predicaban experiencias parejas en son de amenaza o para sosegarnos: "Este jovencito quiere intervenir. Ya irás aprendiendo". Sabíamos muy bien lo que era experiencia: los mayores se la habían pasado siempre a los más jóvenes. En términos breves, con la autoridad de la edad, en proverbios; prolijamente, con locuacidad, en historias; a veces como una narración de países extraños, junto a la chimenea, ante hijos y nietos. ¿Pero dónde ha quedado todo eso? ¿Quién encuentra hoy gentes capaces de narrar como es debido? ¿Acaso dicen hoy las moribundas palabras perdurables que se transmiten como un anillo

1.- Monteleone, Jorge (2013). Walter Benjamin y el arcaico oficio de narrar, publicado en suplemento cultural del Diario la Nación: *ADN Cultura*, p. 8, 29/11/2013.

> de generación a generación? ¿A quién le sirve hoy de ayuda un proverbio? ¿Quién intentará habérselas con la juventud apoyándose en la experiencia?" (Benjamin, 2003: 1).

En una época signada por lo vertiginoso, en la que la novedad define lo relevante, no hay tiempo, no hay reuniones junto al fuego y perdieron importancia los consejos que devinieron algo fuera de moda que ya no estamos dispuestos a dar ni a recibir.

Posteriormente, en *El narrador* queda muy claro que para Benjamin la pobreza de la experiencia no se circunscribe a las experiencias privadas, sino a las de la humanidad en general, y está relacionada con esta capacidad de contar historias. Dice Benjamin:

> "Es la misma experiencia que nos dice que el arte de la narración está tocando a su fin. Es cada vez más raro encontrar a alguien capaz de narrar algo con probidad. Con creciente frecuencia se asiste al embarazo extendiéndose por la tertulia cuando se deja oír el deseo de escuchar una historia. Diríase que una facultad que nos pareciera inalienable, la más segura entre seguras, nos está siendo retirada: la facultad de intercambiar experiencias." (Benjamin, 1991b: 112).

Este aspecto es fundamental en el pensamiento de Benjamin respecto a la posibilidad de la experiencia, ya que "la transmisión de la experiencia tiene que ver con un modo de organizar la palabra: la narración, pero también con un modo de asimilarla" (Lapuente, 2010). Pues bien, en nuestra cultura, la asimilación de la experiencia se hace cada vez más difícil ya que el vértigo y la novedad ubican a la experiencia en el plano de la vivencia, entendida como aventura. Eso produce una conmoción en el pasaje de experiencias de unos a otros. (Grinberg y Sargiotto, 2012: 201)

Tampoco están dadas en nuestra época las condiciones de distendimiento y tranquilidad que requiere la transmisión de la experiencia. Dice Benjamín,

> "así como el sueño es el punto álgido de la relajación corporal, el aburrimiento lo es de la relajación espiritual. El aburrimiento es el pájaro de sueño que incuba el huevo de la experiencia. Basta el susurro de las hojas del bosque para ahuyentarlo. Sus nidos —las actividades íntimamente ligadas al aburrimiento—, se han extinguido en las ciudades y descompuesto también en el campo. Con ello se pierde el don de estar a la escucha, y desaparece la comunidad de los que tienen el oído atento" (Benjamin, 1991: 118).

Los aportes de Benjamín a estas problemáticas y su vigencia son indiscutibles, pero no fue el único que advirtió la centralidad de estas cuestiones en nuestra cultura. También Hannah Arendt destacó la importancia de la experiencia y la narración, tal como veremos a continuación.

3.- Hannah Arendt: la vida narrada o bios-grafía

Los orígenes del totalitarismo es la obra que catapultó a Hannah Arendt al pináculo de la Filosofía Política, pero gran parte de las tesis que suscribe la autora en ese tratado surgieron de sus búsquedas previas, en el pasado y a partir de experiencias de vida.

Es verdad que Hannah Arendt no escribió ninguna autobiografía ni novela. Sin embargo, un texto de juventud titulado: *Rahel Varnhagen, la vida de una judía alemana en la época del romanticismo*, se acerca a este tipo de narración, a la que la autora atribuye, igual que Aristóteles, el privilegio de dar completamiento a la "vida" en su dignidad de "acción." (Kristeva, 2013: 56).

El texto no es un autorretrato, pero la "cercanía" de Arendt a esta mujer es evidente. Si bien en el prólogo la autora señala que "se trataba precisamente de no querer saber más de lo que Rahel misma supo, y no atribuirle, por medio de observaciones supuestamente superiores otro destino que el que tuvo y vivió de forma consciente" (Arendt, 2000: 18), la protagonista es para Arendt "un ser muy próximo, un alter ego que Hannah nunca podría haber sido, pero cuya amenaza siente, y al que desaloja de alguna profundidad familiar, con un encarnizamiento tan implacable como cómplice." (Kristeva, 2013: 57)

El texto se basa en una experiencia de vida que Arendt reconstruyó a partir de diarios íntimos y cartas, algunas publicadas otras inéditas, que escribió la propia Rahel y a las cuales la autora accedió gracias a su amiga Anne Mendelsohn que se las compró a un librero berlinés.

Su verdadero nombre era Rahel Levin y vivió en Berlín entre 1771 y 1833. De naturaleza apasionada, no claudicó a lo largo de toda su vida en la consecución de un objetivo primordial: lograr la aceptación de la clase alta berlinesa que le era negada por su origen judío.

Rahel no contaba con las condiciones que podrían haberle allanado el camino para lograrlo: no era rica, ni bella, ni ilustrada. No obstante, lo intentó de diferentes maneras: consiguió formar en Berlín su propio salón literario para interactuar de igual a igual con literatos, científicos y filósofos e intentó en varias oportunidades superar su origen judío mediante el matrimonio, aunque fracasó justamente por eso.

Finalmente en 1814 se convirtió al cristianismo, se casó con el diplomático Karl Varnhagen von Ense y parecía que había logrado su objetivo. Sin embargo, nunca dejó de sentirse una extraña en aquella sociedad antisemita. De hecho, cinco días antes de morir escribió: "soy refugiada de Egipto y de Palestina", y "lo que toda mi vida me ha producido mayor vergüenza, mayor dolor, mayor desgracia, haber nacido judía, ahora, por nada del mundo querría ser desposeída de ello" (Varnhagen, R., carta del 2 de marzo de 1833).

Sus últimas palabras parecen indicar que al final de su vida Rahel recuperó su identidad y al hacerlo se recuperó a sí misma. La interpretación de Arendt respecto a este final es que en estas sociedades antisemitas para integrarse los judíos debían convertirse también en antisemitas, es decir, debían traicionarse a sí mismos, renunciado a ser quienes eran, falsificando su ser.

El texto es de una riqueza singular que merecería un análisis profundo. Aquí sólo queremos rescatar su carácter de bios-grafía y el valor que le atribuye Arendt a este tipo de relatos: "Narrar la propia vida sería en suma el acto esencial para darle sentido" (Arendt, 2000). La capacidad narrativa de Rahel, es lo que le permite sustraerse a la *"sola continuación banal de la vida"* o al *"olvido"*, e *"insertarse en la Historia, salvar su pequeño trozo de historia"* (Idem). No obstante, como bien señala Kristeva, Arendt valoriza el arte de narrar, pero después lo deja de lado "…porque el relato por sí mismo, por brillante que sea, no podría salvar la vida. Esto se debe a que Arendt preconiza la acción, tal como después lo sostendrá en *La condición humana*. "Sólo la solidaridad con los seres humanos puede salvarnos de semejante banalidad […] No basta con ser un ejemplo: también hay que poder serlo para alguien" (Kristeva, 2013: 75).

Por eso Kristeva concluye: "Actuar, ver, recordar, completar el recuerdo con el relato: tal parece ser el camino real de la revelación del quien, y constituye en Arendt una verdadera política de la narración" (Kristeva, 2013: 80).

Hannah Arendt: La revelación del "quien" en relación con la acción y las historias narradas

En el quinto capítulo de La condición humana, Arendt aborda la cuestión de 'quién', y lo hace en relación

con la acción y con las historias narradas. Dice Arendt:

> "En el momento en que queremos decir «quién» es alguien, nuestro mismo vocabulario nos induce a decir qué es ese alguien; quedamos enredados en una descripción de cualidades que necesariamente ese alguien comparte con otros como él; comenzamos a describir un tipo o 'carácter' en el antiguo sentido de la palabra, con el resultado de que su específica unicidad se nos escapa. Esta frustración mantiene muy estrecha afinidad con la bien conocida imposibilidad filosófica de llegar a una definición del hombre, ya que todas las definiciones son determinaciones o interpretaciones de qué es el hombre, por lo tanto de cualidades que posiblemente puede compartir con otros seres vivos, mientras que su específica diferencia se hallaría en una determinación de qué clase de «quién» es dicha persona" (Arendt, 2008: 205).

Lo que Arendt plantea en este capítulo es que la gran preocupación filosófica respecto a qué es el hombre debería reemplazarse por 'quién' es alguien, lo cual se devela en sus acciones y palabras, así como en las historias que a partir de ellas se narran.

En este sentido, como señala Di Pego, la narración de historias ofrece la posibilidad de articular lo divergente, sin disolver sus particularidades ni sus tensiones inherentes. Por eso, esta narración discontinua se presenta como una vía para la constitución de la identidad, entendida ya no en términos sustancialistas, sino como una suerte de frágil compromiso aunque relativamente perdurable de elementos heterogéneos. En el caso de la identidad personal, las acciones ocupan un papel destacado entre los elementos heterogéneos, y la historia narrada les ofrece un marco de coherencia y delimitación temporal (Di Pego, 2013: 218).

Unas páginas más adelante, en *La condición humana* dice Arendt: "sólo podemos saber quién es o era alguien conociendo la historia de la que es su héroe, su biografía, en otras palabras" (Arendt, 2008: 210). En este párrafo Arendt deja subrayada la importancia de la narración de la propia vida para la determinación de la identidad personal, es decir el 'quien', que constituye un concepto medular en el entramado teórico arendtiano.

La revelación del 'quién' se produce para Arendt a partir del discurso y el establecimiento de un nuevo comienzo a través de la acción. Mientras que la conducta es lo previsible, lo que se espera de nosotros en un rol determinado, la acción es la institución de la novedad, de lo sorpresivo, de lo nuevo. Cada uno de nosotros va poniendo su propio sello en sus conductas y va definiendo 'quién' es a partir de esa novedad. Eso es lo que se revela en la bios-grafia y lo que señala Manuel Cruz, en la Introducción de *La condición Humana* cuando dice:

> "es a través de las historias contadas cómo el protagonista de las acciones –quien las realiza– se identifica, se reconoce y recibe lo que se denomina adecuadamente una "identidad narrativa". Pero no hay que confundir esto con una especie de soberanía del agente sobre el sentido de su acción. Precisamente la exteriorización –la objetivación lingüística– en el relato viene a probar este carácter de "descubrimiento" con el que ante el agente aparece el significado de lo realizado por él mismo. Las historias nos revelan un actor, pero no un autor. Aquel significado sólo emerge a la superficie de la narración merced al narrador. "No es el actor sino el narrador quien acepta y 'hace´ la historia, afirma la autora en este libro." (Cruz, 2008: XI introducción)

4.- La narración de la experiencia como forma de tratar con el pasado: puntos de encuentro en el pensamiento de Arendt y Benjamin

Tal como señaláramos más arriba, Arendt y Benjamin compartieron el mismo tiempo histórico y en sus biografías se detectan notables paralelismos. Sabemos por sus biógrafos que fueron amigos y que intercambiaron puntos de vistas y textos en relación a los temas trabajados en este escrito. Dicen que Benjamin leyó en París el primer manuscrito de *Rahel Varnhagen, la vida de una judía alemana en la época del romanticismo* y que quedó

profundamente impactado. También sabemos que fue Arendt quien editó el primer libro de ensayos de Benjamin publicado en inglés, que incluía *El narrador*, y que ese trabajo minucioso sobre los textos de su colega incidió en la centralidad que la narración fue teniendo en sus textos. Por lo tanto, no es descabellado pensar que existen puntos en común en el pensamiento de estos autores en relación a la narración de la experiencia como forma de tratar con el pasado.

Los principales puntos de encuentro, que constituirían un buen objeto de análisis a futuro, serían:

1.- La importancia de la experiencia y su narración:

Este es un tema central en el pensamiento de Benjamin. Sus advertencias respecto el empobrecimiento de la experiencia y a la pérdida de su transmisión no sólo resultaron visionarias en su tiempo, sino que tienen absoluta vigencia. Esto se debe a que las condiciones para el empobrecimiento de la experiencia no se circunscriben a los tiempos aciagos de la guerra, el nazismo y las experiencias traumáticas que el autor protagonizó, sino que se encuentran en las características de la época, que también es la nuestra, y que coadyuvan a ese estado de cosas. Para Arendt también la experiencia y su narración cumplen un papel fundamental en relación a nuestra manera de distinguirnos, de revelarnos, de entrar al mundo como 'quien' somos.

2.- La narración de la experiencia como nueva forma de tratar con el pasado:

Hannah Arendt lo advierte y lo expresa en su ensayo sobre Benjamin titulado: Hombres en tiempos de oscuridad. En ese texto, Arendt sostiene que "Walter Benjamin sabía que la ruptura con la tradición y la pérdida de la autoridad que se dio en su vida eran irreparables y llegó a la conclusión que tenía que descubrir nuevas formas de tratar con el pasado" (Arendt, 2001: 200).

En efecto, Benjamin encontró esas nuevas formas en la narración discontinua de la experiencia, en los relatos, los diarios de viaje, la colección de citas, o los recorridos urbanos del *flâneur*. Esas fueron sus formas de recuperar de manera transfigurada el pasado luego de la ruptura de la tradición, partiendo de la "experiencia viva" que orienta la mirada del pasado y posibilita también la reconfiguración de la visión del presente.

Este es un punto de gran acercamiento de las dos perspectivas, ya que cuando Arendt narra la vida de Rahel, lo hace a partir de la experiencia viva de una mujer judía que a los 63 años intenta comprender su propia historia, que también es la del pueblo judío, iniciada 1700 años antes de su nacimiento. Es el tipo de experiencia que Benjamin propone para la filosofía venidera: una experiencia que incluye la temporalidad y la singularidad, que articula la experiencia del presente con el pasado, la vida personal con la del género humano, lo antiguo con lo nuevo.

Finalmente, podríamos decir que tanto Arendt como Benjamín comparten algo que ella le atribuye a él en *Hombres en tiempos de oscuridad*, cuando lo define como "un pescador de perlas" (Arendt, 2001: 171). Ese que es capaz de traer a la superficie lo 'rico' y lo 'extraño' que se encuentra en el fondo del mar.

Lo que comparten es, en definitiva, esa capacidad de recuperar los aspectos valiosos de la interrupción y de la discontinuidad de la narración y la posibilidad de pensar desde la singularidad, que ambos proponen en relación a la experiencia y su transmisión.

A modo de reflexiones finales

Consideramos que estas coincidencias entre Arendt y Benjamin respecto a la experiencia y su narración merecen un análisis más pormenorizado que el desarrollado hasta aquí, ya que pueden constituir un buen funda-

mento para una pedagogía que considere a la escuela como un espacio privilegiado de transmisión de la cultura.

Se trata de pensar la escuela como espacio político en el que los sujetos hacen su aparición, donde la palabra juega un papel protagónico como portadora de la experiencia vivida y de reposición de lo humano, donde nuestra principal tarea como formadores es preservar el hilo de la tradición y, por tanto, sus posibilidades de transmisión, a la manera de un puente entre los que ya están en el mundo y los nuevos que vienen a él, como decía Arendt. Porque es allí, en las aulas, donde podemos trabajar cotidianamente por la recuperación de la experiencia a partir de su narración, ya que de eso depende que podamos abrir a las generaciones futuras la memoria viva de lo acontecido en el pasado, no sólo para rescatar lo que ha sido, sino por sus posibilidades de reinscripción en el presente que permitan encender en el aquí y ahora la esperanza, como decía Benjamin.

Bibliografia

Agamben, G. (2004). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia* (2da. ed.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Arendt, H. (2008). *La condición humana* (Trad. de Ramón Gil Novales). Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2000 [1957]. *Rahel Varnhagen. Vida de una mujer judía* (Trad. de Daniel Najmías). Barcelona: Lumen.

Arendt, H. (2001 [1968]. *Hombres en tiempos de oscuridad* (Trad. de C. Ferrari y A. Serrano de Haro). Barcelona: Gedisa.

Benjamin, W. (1991a). *Sobre el programa de la filosofía venidera* (Trad. de Roberto Blatt). Madrid: Taurus.

Benjamín, W.(1991b). El Narrador. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid: Taurus.

Benjamin, W. (2005). El pañuelo. en Benjamin, Walter. Historias y narraciones. Barcelona, El Aleph Editores, p. 41.Traducción de Gonzalo Hernández Ortega. Citado por Vilar, Ramiro (2010) *Walter Benjamin: teoría y práctica de la narración*.

Benjamin, W. (2008). *Papeles escogidos*. Buenos Aires: Imago Mundi.

Benjamin, W. (2003). *Experiencia y pobreza.* ARCHIVO CHILE, web del Centro de Estudios Miguel Enriquez, CEME, disponible en: htpp://www.archivochile.com

Cruz, M. (2008). Introducción. Hannah Arendt, pensadora del siglo. En *La condición humana* (Trad. de Ramón Gil Novales). Barcelona: Paidós.

Di Pego, A. (2013). *Comprensión, narración y juicio en la obra de Hannah Arendt: Una reinterpretación a partir de los escritos de Walter Benjamin y Martin Heidegger.* Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.810/te.810.pdf

Grinber, S. y Sargiotto, V. (2012). Hacia una pedagogía del porvenir. Pensamiento, narración y experiencia. En Korinfeld, Daniel y Villa, Alejandro (comps.). *Juventud, memoria y transmisión. Pensando junto a Walter Benjamin. Fractura social y lazos intergeneracionales*. Buenos Aires: Noveduc.

Kristeva, J. (2013). *El genio femenino. 1. Hannah Arendt.* Buenos Aires: Paidós.

Lapuente, M. (2010). *Orígenes y síntomas de la experiencia intransferible.* Trabajo presentado en el III Seminario Internacional Políticas de la memoria: Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria, Centro Cultural Haroldo Conti, Bs. As. 26 al 30 de octubre de 2010.

Vilar, R. (2010). *Walter Benjamin: teoría y práctica de la narración.* Trabajo presentado en el III Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires, 26 al 30 de octubre de 2010.

Young-Bruehl, E. (1993). *Hannah Arendt* (Trad. de Manuel Lloris Valdés). Valencia: Alfons el Magnanim.

Procesos de formación en la construcción del lazo social: aportes para pensar las prácticas sociales como prácticas educativas

Virginia Todone
Magalí Catino
Pablo Pierigh

Virginia Todone: Prof. Ciencias de la Educación. FAHCE-UNLP. Mg. en Pedagogía FFyL-UNAM. Prof. Adjunta Cátedra de Teoría de la Educación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social -UNLP. Ayudante Diplomada, cátedras de Fundamentos de la Educación y Pedagogía I. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP.

Correo electrónico: virtodone@hotmail.com

Magalí Catino: Prof. Ciencias de la Educación. Prof. Titular cátedra de Teoría de la Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social – UNLP.

Correo electrónico: magali.catino@gmail.com

Pablo Pierigh: Lic. en Comunicación Social. Ayudante Diplomado, en las cátedras de Teoría de la Educación y Lingüística, Facultad de Periodismo y Comunicación Social - UNLP, y en la de Lingüística General, Facultad de Psicología - UNLP.

Correo electrónico: pablopierigh@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo aborda el análisis sobre los procesos de formación de sujetos y transmisión del legado cultural en la construcción de lo comunitario, en el marco de prácticas socio-culturales de comunicación donde se imbrican los macroprocesos históricos con los microprocesos encarnados en los sujetos, las tensiones en su conformación, lo que se mantiene como memoria colectiva y lo que se elige olvidar en el ejercicio de transmisión intergeneracional. Los procesos de formación se tornan una categoría importante, ya que configuran la subjetividad en tanto experiencia social y nos permiten comprender y analizar los sentidos que se (re)construyen intergeneracionalmente, a través de legados que involucran procesos de formación, formas de socialidad / comunidad, y su inscripción en las memorias locales.

Palabras clave:

Formación | Memoria | Educación | Experiencia

Abstract

This paper deals with the analysis of the processes of subject formation and transmission of cultural heritage in the construction of community in the context of socio-cultural practices of communication where historical macro-micro processes are intertwined with the subjects embodied in the tensions in conformation, which remains collective memory and forgetting what you choose in the exercise of intergenerational transmission. The formation processes become an important category, since that form of subjectivity as a social experience and help us understand and analyze the meanings that are (re) constructed across generations through bequests involving formation processes, forms of sociality / community and enrollment in the local memories.

Keywords:

Formation | Memory | Education | Experience

Introducción

El presente trabajo[1] parte del interés vinculado a los sentidos que se (re)construyen intergeneracionalmente a través de los legados que involucran procesos de formación, formas de socialidad/vecindad/comunidad, y su inscripción en las memorias locales. En el trabajo de investigación que se desarrolla proponemos construir líneas interpretativas que nos permitan pensar cuáles son las voces y los silencios que juegan en los procesos de conservación y de transformación en el territorio simbólico del barrio, así como vislumbrar qué se recorta y transforma culturalmente entre generaciones.

Entre los posibles ángulos de abordaje, proponemos un análisis sobre los procesos de formación de sujetos y transmisión del legado cultural en la construcción de lo comunitario. Esto nos permite realizar un ejercicio de análisis categorial en el marco de prácticas socioculturales de comunicación donde se imbrican los macroprocesos históricos con los microprocesos encarnados en los sujetos, las tensiones en su conformación, lo que se mantiene como memoria colectiva y lo que se elige olvidar en el ejercicio de transmisión intergeneracional.

En este ejercicio los procesos de formación se tornan una categoría importante, ya que configuran la subjetividad en tanto experiencia social a partir de entenderlos como procesos abiertos y no determinados, en un complejo movimiento que conduce al desarrollo personal a la vez que comporta adaptación o crítica social. En esta línea, la definición de la memoria (social) en la que nos inscribimos es pensada como el proceso de elaboración, reelaboración y circulación de sentidos sobre el pasado.

La preocupación sobre los procesos de formación de los sujetos ocupa un lugar de fuerte interpelación, tanto en la práctica docente que desarrollamos en el ámbito de la educación formal de profesionales de la educación, como el que surge de la investigación a partir de la reflexión y preguntas sobre dichos procesos. Entenderlos como resultado de intencionalidades pedagógicas definidas, como manifestaciones inherentes a la condición social de los sujetos y de las prácticas en las que nos conformamos como tales, o como articulaciones específicas entre estos dos modos analíticos, nos permiten construir como espacio y escala de intervención al barrio.

El espacio social del barrio en tanto lugar de construcción de legados intergeneracionales vinculados a procesos de memoria, olvido, conservación y transformación sociocultural, se constituye en el anclaje de nuestras reflexiones, poniendo especial atención en las historias de familia como estrategia metodológica en tanto que “los relatos y juicios sobre las transmisiones que se han dado en la familia resultan clave para entender las sinuosidades y permiten describir las no-linealidades de la historia de este tipo de sistemas complejos” (González, 1995:145).

Formación y educación: una visión amplia

La categoría de formación tiene sus antecedentes en el término alemán *bildung*, el cual fue recuperado durante los siglos XVIII y XIX por diferentes teóricos y literatos, referenciando procesos personales que remiten al cultivo de sí mismo, tanto en el plano de la individualidad como de la relación/ubicación del sujeto en la sociedad en la cual se encuentra inserto.

Las lógicas de la modernidad hicieron de formación y educación dos términos que podrían utilizarse como sinónimos, pero que redujo la formación a aquellos contenidos de validez social y científica que se consideran deseables que el sujeto adquiera, y que son establecidos a priori en función de los fines e ideales que se

1.- Este trabajo es parte del desarrollo de la Investigación “Entre generaciones: memorias y procesos de formación en barrios de Tolosa y Meridiano V de La Plata: años `50, `70 y ´90.” Directora: Prof. Magalí Catino. Investigadores: Susana Martins, Soledad Gómez, Pablo Pierigh, Virginia Todone y Charis Guiller. Colaboradora: Miriam Contigiani. Acreditado en el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación, Universidad Nacional de La Plata. Programa de Comunicación, Estudios Culturales y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

especifiquen en cada época y para cada grupo social. De esta manera, la formación es un proceso que se desarrolla en espacios educativos establecidos, constituyendo a la escuela como "la" agencia educativa de la sociedad. Desde aquí, y en palabras de Larrosa (2008), el relato de la modernidad entendió que

> la formación del individuo puede considerarse como un desarrollo integral y continuado de sus inclinaciones y posibilidades conducido por una suerte de fuerza organizadora que […] conduce a la constitución de una personalidad libre e integrada en una humanidad realizada […] La formación humana consiste en la inserción en la continuidad de una tradición y un lenguaje y en la integración en una comunidad cultural orgánica. (pp. 8-9).

En esta forma de entender a la formación, la relación entre el sujeto y el sentido del mundo se presenta como una relación de correspondencia entre un sujeto que es pensado con una identidad última y definida, y que pese a las diferencias o distancias que puedan existir se debe adecuar al sentido de mundo definido a priori. Dicha concepción moderna de entender al concepto, implicó recortar la pedagogía a la pregunta sobre los diferentes mecanismos a poner en juego en pos de lograr formar al sujeto que se proponía. Las preguntas sobre a quién educar, en qué es necesario formar y aquellas que hacen a la finalidad del acto educativo ya estaban respondidas, y sólo restaba actuar en consecuencia racionalizando los medios necesarios.

Esta noción de formación, que podríamos pensar como *restringida*, se encuentra entonces acompañada por el entendimiento correspondiente de aquello que se considera educación. Así, la variedad de prácticas educativas a las que nos enfrentamos, tienden a atraparse bajo un mismo significante, con toda la carga de singularidad y univocidad que el mismo aún porta, sin embargo hablan necesariamente de la expansión de la educación o de las *educaciones*[2], diversificando los sentidos de lo educativo.

La gravitación de esta categoría en la investigación exige anticipar su carácter educativo y pedagógico. Ello implica reconocer el origen y relevancia del concepto en términos de aplicación en los ámbitos educativos, como categoría constitutiva aplicada al campo pedagógico, en tanto direccionalidad necesaria de las acciones intencionales que tienen como propósito la constitución de un sujeto con ciertas habilidades, características, disposiciones, conocimientos, así como el traspaso de cierto legado cultural legitimado socialmente.

El sentido enunciado de formación opera como referencia mas no se define como totalidad en tanto entendemos que el espacio (público / comunitario), las prácticas sociales y los sujetos que se constituyen y pretendemos analizar, no devienen únicamente de prácticas pedagógicas aunque sí de prácticas sociales que hacen a la formación de los sujetos, lo cual nos da lugar para pensar el carácter educativo de esas prácticas[3].

Es en relación a lo anterior que el barrio puede leerse como espacio educativo, en tanto es escenario y forma parte de las tramas sociales que hacen a la transmisión intergeneracional que, en sus dinámicas, impactan en la formación de los sujetos, continentes y contenido, productores y producto de aquello que se transmite.

Las prácticas que devienen educativas están imbricadas y se desenvuelven como tales en macro y micro dimensiones. La educación es un proceso o fenómeno participante de las grandes coordenadas de la sociedad y de la cultura; al mismo tiempo que se desarrolla en los microespacios y microdimensiones personales y de la vida cotidiana. En este sentido, las prácticas educativas se dan en una trama de condiciones sociales e históricas,

2.- Este proceso no es ni fue acompañado en igual sentido por la pedagogía, la cual ha tendido a angostarse, ya sea por su reemplazo por las ciencias de la educación (acentuación de finalidades netamente explicativas); o su referencia a teoría de la educación (separación entre la teoría y la práctica); o su nivel de especialización (fragmentación del saber pedagógico).

3.- Entendemos como prácticas pedagógicas aquellas que intencionalmente se piensan para intervenir en distintos espacios (escolares o no) con el objetivo de mediar entre los sujetos y algún cuerpo de conocimientos, supone en este sentido el establecimiento necesario de un vínculo entre sujetos y una direccionalidad formativa, con cierta sistematicidad. Las distinciones analíticas entre lo que consideramos *prácticas pedagógicas* y *enfoque pedagógico* excede este trabajo, pero baste señalar que ambos involucran la formación de sujetos, en las primeras la intencionalidad formativa adquiere centralidad, mientras que en el segundo si bien se observan los procesos de formación, se estudian como resultado de otras prácticas sociales que no necesariamente se definen como pedagógicas pero que terminan siendo educativas en tanto interpelan a los sujetos y los constituyen como tales.

con todas las tensiones que como proyectos de vida y de formación se ponen en juego. Así, lo que se transmite intergeneracionalmente no se puede definir *a priori*, ni se puede cristalizar en un único relato que se base en concepciones esencialistas de la historia, el sujeto y la educación.

La función educativa de la sociedad no es ni transitoria ni arbitraria, sino permanente e inevitable. La definición e instrumentación del tipo de formación de los sujetos, es una construcción sociocultural e histórica, que define sus instancias de formalización y sus mecanismos de legitimidad. En este sentido reconocemos que la función y acción educativa de la sociedad se da por las interacciones entre sus miembros y también por las fuerzas formativas supraindividuales.

Podemos entonces afirmar que básica y primariamente la educación es un fenómeno y un proceso social. Hay tres hechos que la identifican en su especificidad: la coexistencia en cada sujeto de su ser personal y su ser social; la formación de una condición de ser sujeto; y las adquisiciones culturales que se logran mediante un proceso de transmisión que posibilita la continuidad histórica de la sociedad y la cultura, lo cual es condición invariante de lo educativo. Dicha condición da continente a la incondicional transformación de los contenidos, los sujetos y las formas de transmisión. En este sentido, acordamos con Núñez (2003) cuando afirma que la educación es esa práctica que posibilita que los sujetos creen y recreen sus vínculos sociales a partir de algo que la educación está en condiciones de *pasar*, esto es, los bagajes culturales.

En línea con Buenfil Burgos (1992), consideramos como práctica educativa a toda práctica social que pueda leerse en términos de formación de los sujetos. El carácter de esa formación puede definirse tanto en términos de transformación como de una reafirmación más fundamentada, en todo caso requiere un proceso de *interpelación*[4] que se constituya como tal para el sujeto.

La concepción amplia de la educación, desarrollada por la pedagoga mexicana, apunta a diversificar los sentidos de lo educativo, y remite a una lógica de pensamiento que marca la no sutura del orden simbólico y, por ende, del subjetivo. Para este propósito, recupera la *sobredeterminación* en tanto lógica y concepto para definir lo educativo y pensar las prácticas educativas, en el marco del Análisis Político del Discurso. Dicha lógica ofrece una opción diferente a las formas de causalidad desarrolladas desde el iluminismo, el positivismo y su visión de la misma como necesaria y suficiente y por tanto, verdadera.

El concepto de sobredeterminación es recuperado del psicoanálisis por Althusser y reformulado posteriormente por otros pensadores de la teoría social posmarxista: "Para Freud la sobredeterminación no es cualquier proceso de 'fusión' o 'mezcla' […] es por el contrario, un tipo de fusión muy preciso, que supone formas de reenvío simbólico y una pluralidad de sentidos" (Laclau y Mouffe, 2004: 134). Así entendido se constituye en el campo de lo simbólico y por lo tanto, no es comprensible al margen del mismo. De ahí que "no hay nada en lo social que no esté sobredeterminado, es la aserción de que lo social se constituye como orden simbólico" (Op. cit.: 134).

Se plantea entonces un movimiento continuo, relacional y de mutua constitución entre los factores que se ponen en juego. En este sentido, la noción de interpelación, ineludible para pensar las prácticas educativas desde la sobredeterminación, pone en el centro a los sujetos partícipes de esas prácticas, a las intervenciones que pretenden impactar y configurar a un sujeto particular, las resignificaciones[5] que ocurren y el proceso formativo que se desencadena en el sujeto. A partir de esta concepción se puede plantear la apertura de aquello que se considera como práctica educativa: toda práctica social es potencialmente educativa, en tanto mediante la interpelación el sujeto incorpora nuevos elementos de la cultura o se reafirma en su posición desde un ejercicio

4.- No estamos manejando esta noción como equivalente a la constitución de sujetos. Si la interpelación es indiferente al sujeto, esta fracasa y ya no influye en su constitución, puesto que no se han generado condiciones de apropiación.

5.- Desde el enfoque en el cual se ubica Buenfil Burgos, las resignificaciones no afirmarían la desvirtuación de una esencia, sino que se las entiende como un aspecto constitutivo de la apropiación de discursos y de su construcción y reconstrucción.

de mayor fundamentación. (Buenfil Burgos, 1992)

Desde esta perspectiva no hay sustancialismos ni posiciones fijas. Esto quiere decir que no hay continuidad, ni armonía, ni sutura en ninguna relación educativa y, por ende, formativa. El escenario de producción de las prácticas que devienen formativas está constituido por estructuras abiertas y contingentes, en el traspaso de la herencia cultural, en la *transmisión*[6] de esa herencia.

A esta concepción amplia de lo educativo le corresponde, desde nuestra perspectiva, lo que Larrosa (2000) nombra como "pensamiento abierto de la formación", que lo desliga de los apriorismos respecto a la forma que los sujetos deben adquirir y de una normativa para su realización.

Nos proponemos entender a la formación, en sus manifestaciones subjetivas, como "un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado, de eso que los clásicos llamaban 'humanidad' o 'ser plenamente humano'" (Larrosa, 2000: 12). Estas "manifestaciones subjetivas" de las que estamos hablando se tensionan constantemente con las condiciones de producción de las prácticas sociales que configuran los escenarios de la transmisión intergeneracional. Es en este juego de tensiones donde entendemos está la complejidad de la experiencia de la formación que pretendemos estudiar.

Formación y experiencia: *articulación* individual y colectiva

Reflexionar sobre los procesos de formación nos lleva, desde la perspectiva que estamos planteando, a analizar las relaciones sujeto-sujeto (el sí mismo y con otros), así como las que se dan entre el sujeto y el mundo.

Como se enunció en el apartado anterior, no abonamos aquí la idea de formación que separa al sujeto de sí mismo colocando a la misma en el registro del acceso al conocimiento formal e ilustrado, ni la estamos pensando como una instancia necesaria por la que hay que pasar para cumplir y llevar a cabo un rol determinado. Abordamos a la formación no como desafío u objetivo (propio de la intencionalidad pedagógica) sino como aquello que el sujeto no puede evitar por su propia condición humana y social. En este sentido, utilizamos como punto de partida la definición que sobre el concepto plantea Lizárraga Bernal (1998), quien afirma que consiste en "la resultante de la articulación de procesos sociohistóricos y procesos individuales. Los primeros operan como procesos condicionantes y los segundos como procesos de significación de la formación del individuo" (p.151). No obstante, cabe extendernos sobre la propia categoría de *articulación*, que para nosotros va más allá de la sumatoria de condicionantes "macro" que hacen a la conformación de un sujeto que se mueve bajo esas coordenadas en espacios "micro", y que en gran medida suelen funcionar como principio explicador de las situaciones que hacen al sujeto.

Consideramos a la articulación no como resultado de la confluencia de ciertos aspectos, sino en el sentido que Laclau y Mouffe (2004) le otorgan a la categoría, la cual se concibe como "una práctica y no el nombre de un complejo relacional *dado*, implica alguna forma de presencia separada de los elementos que la práctica articula y recompone" (p. 105). Esto nos permite pensar en esa articulación con cierta independencia de los fragmentos en términos de que no pertenecen ni se definen en su pertenencia a una totalidad superior que los contiene y define (y sutura), al decir de los autores, no se trata de relaciones lógicas sino de transiciones contingentes.

6.- En una distinción analítica entre *procesos de transmisión y de formación*, abordada en otro trabajo (Catino y otros, 2014) ubicamos a los primeros en la relación entre los sujetos y aquello de lo que se pone en juego en el traspaso cultural entre generaciones, mientras que los segundos refieren a todo aquello que media en y da forma a la configuración de las subjetividades, esto es, el registro subjetivo que de lo transmitido se hace, siempre sobredeterminado por los cruces particulares que se producen de las condiciones sociales, históricas, políticas, culturales, etc. Lo ético, lo político y la dimensión potencial se juegan en los dos procesos en la medida que en ambos casos está presente la acción en torno a una decisión y sus consecuencias.

A propósito, recuperamos como Laclau y Mouffe diferencian *momentos* de *elementos*, los primeros se entienden como "posiciones referenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso", mientras que los segundos se definen como "toda diferencia que no se articule discursivamente" (2004: 119)

En esta línea argumental, los procesos sociohistóricos a los que la definición de formación de Lizárraga Bernal (1998) refiere, son entendidos por nosotros como condicionantes mas no determinantes, se constituyen en tanto "intentos precarios y en última instancia fallidos de domesticar el campo de las diferencias" (Laclau y Mouffe, 1987: 108). Por ello, los procesos de transmisión intergeneracional no son vistos como simples transiciones explicables bajo un relato único, en el cual pueden fijarse los sentidos que los sujetos (se) atribuyen, ni se pretenden explicaciones cerradas que muestren la coherencia de los discursos articulados, sino más bien la contradicción constitutiva de (entre) los mismos.

La lógica de sobredeterminación que permitió más arriba pensar la apertura del campo de lo que se considera educativo y, por ende, ampliar también la propia categoría de formación y sus campos de análisis, nos permite ahora señalar el carácter multi-referencial de las relaciones y prácticas sociales que son continente y contenido de los procesos de formación y de los sujetos en cuyos relatos se anudan de forma particular y específica. La propia transmisión entre generaciones adquiere características que están lejos de suponer su linealidad y literalidad.

Formación, cotidianeidad y relato

Pensar la formación en los términos que venimos exponiendo, nos aleja de pensarla únicamente asociada al lenguaje del entendimiento, del mero ejercicio del pensamiento. Zemelman (2005) refiere a ello cuando afirma la necesidad de romper con los apriorismos, los prejuicios y los esquematismos conceptuales que nos definen, al tiempo que resalta la importancia del ejercicio del lenguaje para reapropiarse de la memoria. Si bien el sociólogo chileno nos está hablando de la formación como un proceso que implica asumirse como sujeto, romper con los esquemas del poder que limitan nuestro pensamiento –cuestión que no está dentro de nuestro alcance de investigación desencadenar en los sujetos con los que trabajamos–, sí podemos relevar en este ejercicio de lenguaje qué implica significar y resignificar, en qué medida estos apriorismos operan en la propia imagen y concepto que el sujeto tiene de sí y de su historia por un lado, y cuáles son las "zonas profundas de indeterminación" (p. 132) que posibilitan al sujeto construirse de una manera particular, por el otro.

Para Zemelman (2005: 135-143), las propias prácticas cotidianas, en tanto saber que se vive, se encarna, pero no se procesa, también se constituyen como prácticas formativas sobre las cuales hay que pensar para romper con los parámetros que recortan el entendimiento y vivencia sobre las mismas. Una vez más, las prácticas sociales son pensadas como prácticas formativas que calan hondo en la conformación de los sujetos. En este sentido, podemos identificar zonas o momentos en los que los sujetos ponen a jugar no sólo sus facultades del entendimiento, sino también aquellas ligadas a la intuición, la emoción y la imaginación, que le permiten, con mayor o menor grado de conciencia, potenciarse como sujeto. Las contingencias sociales, los cambios que en términos sociales y culturales debe atravesar un sujeto, son terrenos fértiles a partir de los cuales rastrear en el relato las formas de enfrentarlos, el impacto y exigencias que a nivel subjetivo les implicó, justamente para posicionarse como sujeto individual y colectivo frente a ellos, manteniendo la construcción de un relato propio.

En la construcción de este relato, la experiencia narrada es una resignificación casi constante del pasado individual y colectivo. El proceso de formación de la experiencia se manifiesta en la sedimentación de formas de pensar la realidad y a sí mismo y en ese mismo proceso, en las posibles variaciones de sentido que un mismo hecho va adquiriendo en función del ángulo de mirada en el que el sujeto esté posicionado en el relato de la propia historia.

En este sentido, la pregunta por la historia de familia se constituye como una pregunta sobre la propia formación e implica, en la construcción del relato, considerar lo que la misma produce en ese ejercicio de contarse. Consideramos así el ejercicio meta-formativo de preguntarse y relatarse desde un presente, construyendo un relato que, en el esfuerzo de coherencia, evidenciará justificaciones, cadenas de significantes (condensaciones y desplazamientos de sentido), y silencios, tanto en el sentido de aquello que todavía no se puede poner en palabras como lo no intencional que se cristaliza en lo que se olvida.

Para Ferry (1997), la pregunta por la propia vida exige entonces un movimiento de objetivación-subjetivación en el proceso formativo, que implica ir siempre "más allá". El pedagogo francés retoma a Paul Ricœur (1987) para referir a la *identidad narrativa* como aquella "que se constituye a través de la narración de lo que se hizo, de lo que se fue, de lo que se soñó" (p. 99), a partir de una distancia entre el que está narrando su recorrido desde un presente, refiriendo a un *sí mismo* que es otro temporalmente. Esto es objetivarse, tomar distancia de sí mismo, verse como otro, para volver a subjetivar lo que tiene en sí de la experiencia del mundo.

Este movimiento formativo que se puede observar en cada esfuerzo de contar-se, puede verse en otra dimensión cuando se involucra la tensión constitutiva entre conservación y transformación cultural, del sujeto inscripto en prácticas sociales concretas. Podríamos afirmar que en tanto la pregunta sobre el sí mismo interpela al sujeto, opera como dispositivo de formación en interacción con los múltiples condicionantes sociales de las diferentes épocas y las particulares formas de articulación en el relato.

Procesos de reconstrucción de la memoria e implicaciones del olvido

La construcción simbólica del barrio involucra la enunciación de un pasado con sentido, en una dinámica de recuerdos y olvidos. Si bien existen sitios de memoria, lugares que activan el proceso de significación sobre un tiempo pretérito, la memoria no es localizable, aparece en fragmentos, en las acciones cotidianas. Por otra parte, el barrio condensa los sentidos de una modernidad asumida desde los totalitarismos depredatorios que tienen efectos en la cultura, en el pensamiento y en la figuración del legado. Esta construcción barrial se tensa con los rasgos de una sociedad global en la que se condensan como características la negación de la memoria, la definición de una cultura tecnológica como omniabarcativa y omnipresente y la educación de los sujetos (ciudadanos y trabajadores) en tanto "fabricación" de seres competentes para la función a la que están destinados.

A través de la indagación sobre la memoria, y particularmente de las memorias locales, procuramos comprender e interpretar los procesos de conservación y transformación social y cultural en tanto procesos de formación de las subjetividades y de las formas de sociabilidad urbana-barrial. En este sentido también comprendemos que los mismos se constituyen por momentos como procesos educativos, en tanto hacen a la relación sujeto / mundo que lo acoge. La función educativa le permite al sujeto constituirse a sí mismo como sujeto en el mundo, en tanto la transmisión de saberes no se realiza de manera mecánica sino que supone la reconstrucción por parte del sujeto de saberes que va a inscribir en su proyecto de vida y que lo constituirá como tal. De ahí la importancia metodológica de las historias de familia y las historias de vida.

En el escenario actual la memoria aparece como un medio para cuestionar lo que realmente significan la historia y los referentes utilizados para construirla y escribirla. Hoy el sentimiento histórico que incide en la crisis de la representación da como resultado el auge de la recuperación y comunicación de la memoria, donde cada región, localidad y grupo reclama su derecho a tenerla. Implica la pregunta por una historia que no está construida o, al menos, no está en los grandes relatos, sino que se constituye en pequeños espacios. Una historia que se hace desde la cotidianeidad, y la hace el sujeto. En este sentido recuperamos la relevancia de la memoria en un sentido pedagógico, en tanto las subjetividades se forman anamnéticamente. La *formación anamnética* consiste en darse cuenta de que,

> […] no hay una verdadera realidad o posibilidad de justicia sin restitución de lo que ha tenido lugar. La subjetividad entonces se convierte en subjetividad humana, cuando el sujeto es capaz de orientar y decidir cómo debe ser su vida, pero también y fundamentalmente cuando puede dar cuenta de la vida del otro, de su sufrimiento y de su muerte (Mèlich, 2000: 17).

Historicidad, discontinuidad, y transformaciones atraviesan hoy la pregunta por el legado. Son los procesos de crisis los que desnudan los vacíos, lo no nombrado. Son los estados de inestabilidad los que anuncian con más contundencia la pregunta por la génesis, por lo callado, por lo evidente. Asumir el problema acerca de las maneras en que se producen, reproducen, fragmentan o transforman estos procesos es nuestro objetivo. Nos interesa preguntarnos: ¿Cuáles son los diálogos, cuáles los temas, quiénes asumen el derecho al relato?

Transmitir instala en el discurso un sentido que construye un puente, un lugar entre sujetos y generaciones como encuentro. Encuentro que no necesariamente implica el diálogo o el entendimiento, puede ser silencioso, conflictivo, de ruptura, y hoy sobre todo aparece tensando utopías y distopías.

Tanto el sujeto en singular como las comunidades son a partir de un tiempo historizado, de la memoria. La memoria anuda y condensa representaciones de sentido, no como transcripciones acerca de lo real, sino como construcciones portadoras de valor. Es una distancia crítica con el pasado y es una relación emotiva con él, y por lo tanto involucra ser vaga, fragmentaria, incompleta y tendenciosa. La memoria vuelve a situar datos y acontecimientos dentro de ciertos esquemas que demanda el presente, articulando tiempos y destiempos.

La memoria es interpretativa y por eso su función es reflexiva, la narración es su recurso por lo cual se expresa en distintas formas de lo narrado. Como hemos expresado más arriba, la relación que se establece entre este contarse con la identidad no es de acompañamiento, de mera expresión, sino constitutiva de ésta. En nuestra investigación la memoria es el conjunto de la información de la que recuperamos una versión oral y reconstituida de la memoria subjetiva de los cambios y los procesos que marcaron el desarrollo de la sociedad.

Cuando la memoria trasciende al individuo para retomar hechos del pasado significativos para una sociedad, se convierte en memoria social. Ésta es entendida como una especie de crítica y práctica que permite otorgar significado en lugar de descubrirlo, escribir la historia en lugar de recibirla, y reconocer que aprendemos a recordar de formas distintas. La memoria social, como señala Giroux (1994), no es meramente una respuesta desconstructiva a la historia tratada como monumental e invariable, sino que también es una reacción que señala los peligros que supone vivir en una época en la que los procesos de materialización, acomodación, uniformidad cultural y burocratización aceleran las condiciones para que la gente no recuerde la historia o no lo preste ninguna atención. La memoria social debe ser entendida como parte de un lenguaje de la vida pública que fomenta un continuo diálogo entre el pasado, el presente y el futuro.

Consideraciones finales

El orden de concluir en este trabajo cumple con la necesidad de recuperar algunos planteos enunciados en torno a la centralidad de la categoría de formación para el trabajo de investigación que desarrollamos. En este sentido, relevamos la tensión que surge a partir de ligar la formación a lo educativo escolar, desde una visión restringida que nos permitió argumentar un visión amplia de la categoría como proceso inevitable, como resultado de acciones no intencionales.

Como aporte a las discusiones que se generan en este tipo de investigaciones, considerar a la formación como producto de las interpelaciones que tienen intencionalidad en la configuración de los sujetos, en términos políticos, históricos y culturales nos permiten visibilizar la potencia de entender estas prácticas como educativas, susceptibles de ser abordadas desde un enfoque pedagógico.

En nuestra investigación atendemos especialmente a lo que como campo cultural se pone en juego entre generaciones, y que tiene profundas implicancias en los procesos de formación de subjetividades, en tanto territorio de la significación. Es por ello que en función de estos procesos de transmisión cultural es fundamental atender la cuestión de los procesos de formación en tanto entendemos a los mismos como sobredeterminados. Desde este lugar de definición, dichos procesos configuran a la subjetividad en tanto experiencia social, abierta, contingente, relacional.

Vale en esta instancia recuperar la afirmación de Buenfil Burgos (2010) respecto a que la inserción del sujeto en el mundo comprende la internalización diferencial de los valores, sensibilidades, conocimientos, disposiciones, actitudes y creencias de una comunidad. Tal internalización tiene lugar en los diversos *espacios sociales* (familia, escuela, templos, medios de comunicación, grupos de pares), a través de diversas *estrategias* (repetición, persuasión, imposición), sobre numerosos *contenidos* (morales, políticos, cívicos, deportivos, estéticos, gnoseológicos, sexuales, culturales, y demás) y así va formando (educando) a los agentes en la comunidad donde son arrojados (por ejemplo, su contexto).

Es así que la transmisión es lo que se constituye entre sujetos, territorio del vínculo, del encuentro, pero además y sobre todo de construcción del sujeto, es decir de proceso de la formación. La transmisión así entendida supone "objetos frágiles y seres mortales, y entre esos seres supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica" (Cornu, 2004: 29). Es entonces sucesión, finitud, reconocimiento del otro, entendiendo que no hay sujeto sin reconocimiento mutuo, sin enunciación dirigida, sin palabra, sin lenguaje, por lo tanto, no hay lazo social ni sujeto.

Finalmente, cabe señalar que la revisión de la categoría de formación que hemos trabajado, nos plantea además un desafío importante a la hora de pensar a la pedagogía, la manera de concebir su objeto de estudio, y sus posibilidades de intervención en otros espacios sociales.

Bibliografía

Buenfil Burgos, R. N. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica*, (35), 1-17. Recuperado el 11 de marzo de 2014. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200010&lng=es&tlng=es

---------- (1992). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación.* Tesis DIE. México. Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Catino, M.; Todone, V.; Contigiani, M. (2014). *Historias de familia: entre generaciones, memoria y procesos de formación.* Ponencia a ser presentada en el XII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación, Lima (Perú), 6, 7 y 8 de agosto. (En prensa).

Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Buenos Aires: Noveduc.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas / UBA.

Giroux, H. (1994). Modernidad, Postmodernidad y educación. En: Giroux, H. y Flecha, R. *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona: Ediciones El Roure.

González, J. (1995). Y todo queda entre familia. Estrategias, objeto y método para historias de familias. Estudios

sobre las culturas contemporáneas. *Época*, Vol. II, N°I, Colima I, 1 (primera época).

Laclau, E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista.* Buenos Aires: FCE.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Lizárraga Bernal, A. (1998). Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica. *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIII(2), N°2, Santiago, Chile, pp. 155-190.

Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Núñez, V. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la psicología social y el psicoanálisis.* Barcelona: Gedisa.

Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, CREFAL, México. Disponible en: http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-1/aula_magna.pdf

Zemelman, Hugo (1998). *Conversaciones didácticas.* Neuquén: Universidad del Comahue.

La reconstrucción de las biografías educativas: un ejercicio de memoria y formación

Sandra Mabel LLosa

María de la Paz Rozados: Doctora de la Universidad de Buenos Aires UBA, área Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta de "Educación No Formal – Modelos y Teorías" y de "Desarrollo Sociocultural y Acción Comunitaria: Educación y Salud", Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires. Co-Directora de Proyecto de Investigación UBACYT, del Programa "Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela" (Directora: Sirvent), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE-FFYL-UBA. Profesora de posgrado (UNLP, UNJu, UBA, UFPel/Brasil). Co-autora de libros; autora de capítulos, artículos y ponencias.

Correo electrónico: sandramllosa@gmail.com

Resumen

En este artículo destacaremos el entramado de experiencia, memoria y formación que tiene lugar a través del trabajo con biografías educativas. Para ello recurriremos, por un lado, al "estado del arte" referido al uso del método biográfico; especialmente, a los antecedentes en el campo de la educación de adultos, que han desarrollado, en torno a las biografías educativas, una perspectiva epistemológica y metodológica de investigación – formación – transformación. Por otro lado, presentaremos aspectos clave de una investigación sobre los procesos psicosociales involucrados en las demandas educativas a lo largo de la vida, como parte de un proyecto marco (Directora: Sirvent; Co-directora: Llosa). En esta investigación hemos analizado las experiencias educativas de personas adultas, recogidas en el ejercicio de la memoria puesta en juego en la reconstrucción de sus biografías educativas, desde un abordaje cualitativo con incorporación de instancias participativas.

Los resultados muestran que las demandas educativas presentan un devenir histórico-biográfico de construcción, a través de la sucesión de marcos vitales a lo largo de toda la vida, en una interrelación compleja, donde el procesamiento psicosocial de aspectos y condiciones que hacen a las experiencias educativas previas impacta sobre las decisiones presentes y sobre la proyección de la propia formación a futuro.

Palabras clave:

Experiencias educativas | Biografías educativas | Demandas educativas | Educación de jóvenes y adultos | Sectores populares

Abstract

In this article we will highlight the network of experience, memory and formation, which takes place through the work with educational biographies. We will present, on the one hand, the "state of the art" concerning the use of the biographical method; especially to the antecedents in the field of adult education, who have developed, around the educational biographies, an epistemological and methodological perspective of research - training - transformation. On the other hand, we will present key aspects of research on the psychosocial processes involved in the educational demands throughout life, as part of a framework project (Director: Sirvent, Co-Director: Llosa). In this study we have analyzed the educational experiences of adults, collected in the exercise of memory put in play in the reconstruction of their educational biographies, from a qualitative approach with the incorporation of participatory instances.

The results show that the educational demands have become a historical-biographical construction through the succession of vital frames throughout life, in a complex plot where the psychosocial processing of aspects and conditions that make the previous educational experiences, have impact on present decisions and on the projection of the own formation.

Keywords:

Educational experiences | Educational biographies | Educational demands | Youth and adult education | Popular sectors

Introducción

Experiencias, memoria y formación se entrelazan en la reconstrucción de las biografías educativas, como estrategia de investigación y de praxis pedagógica con jóvenes y adultos. En este artículo[1] desplegaremos y sostendremos esta afirmación, a la luz de: a) aspectos antecedentes de la utilización del método biográfico en educación y, en particular, de las biografías educativas desde una perspectiva de educación permanente y educación popular; b) los procedimientos y resultados de una investigación que incorpora el trabajo con biografías educativas, a través de un abordaje cualitativo con instancias participativas, para la indagación en los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) a lo largo de la vida.

Acerca del método biográfico y las biografías educativas

Biografías, autobiografías, diarios personales, memorias y testimonios de vida, han sido utilizados como instrumentos de investigación desde comienzos del siglo XX, en distintos campos de conocimiento, tales como la sociología, la antropología, la historia, la medicina, la psicología. Obras señeras como la de los sociólogos W. I. Thomas y F. Znaniecky y la del antropólogo P. Radin, comenzaron a mostrar el valor metodológico de los relatos y narrativas de vida, en tanto expresión de las experiencias vividas, por parte de sus propios protagonistas.

La utilización de materiales biográficos se desarrolla de manera extensiva hasta mediados de siglo; luego de un período de declinación se los retoma, hacia fines de la década de 1960, en un contexto de pluralismo metodológico (Magrassi y Rocca, 1986; Langness y Frank, 1981; Pujadas Muñoz, 1992).

La riqueza y diversidad de su utilización actual permite a varios autores hablar de un "método propio" o "enfoque" que trasciende la aplicación de una técnica (Denzin, 1989; Sautu, 1999; Arfuch, 2002) y cuya aplicación posibilita desarrollar estudios tanto en un nivel socio estructural como socio simbólico (Bertaux, 1980). Se reconoce el uso de las historias de vida como dispositivo analítico que permite acceder a la interacción individuo-sociedad, a la mediación entre la historia individual y la historia social, entre el campo psicológico y el social (Ferrarotti, 1991).

Actualmente se aprecia la complejidad de las historias personales como un objeto de estudio con múltiples facetas y dimensiones; se admiten, por tanto, diversos abordajes disciplinarios y metodológicos. Siguiendo a Sautu,

> Todos los enfoques comparten, sin embargo, por lo menos un núcleo: la existencia de un 'yo' (self) que ha participado de los sucesos o experiencias recogidos en un texto, éste es una biografía, auto-biografía, historia de vida o relato de vida, testimonio, trayectoria, narración, carta, diarios personales, etc., que comienza por ubicar al sujeto-protagonista en su contexto histórico y social y despliega el tema o historia que constituye el argumento de la narración (Sautu, 1999: 22-23).

El abordaje biográfico en educación, si bien hunde sus raíces en esta larga tradición en ciencias sociales y humanas, ha sido incorporado en forma relativamente reciente. Hace poco más de dos décadas comienzan a organizarse intercambios y redes de investigadores y "practicantes"; y a diversificarse los sujetos, los aspectos y los procesos estudiados. Es entonces también cuando comienza a destacarse que su utilización en el campo de la investigación en educación presenta ciertas notas distintivas, en cuanto al efecto formativo implicado en la producción de las historias y relatos de vida para sus propios protagonistas, que puede ser, a su vez, objeto de estudio.

1.- Una primera versión de este trabajo ha sido presentada en el Pre ALAS Patagonia, realizado del 7 al 9 de mayo de 2014, en El Calafate, Santa Cruz, Argentina.

Una organización del estado del arte[2] permite identificar la emergencia de tres principales áreas y tradiciones de investigación biográfica en educación, con sus respectivos énfasis epistemológicos y metodológicos. En relación con los objetivos de este trabajo, desarrollaremos una de estas áreas, referida al desarrollo de **investigaciones acerca de la educación de adultos con énfasis en las denominadas "biografías educativas" e "historias de vida en formación"**[3].

Estas investigaciones comenzaron a desarrollarse hacia fines de la década de 1970, enfocándose específica y explícitamente en la Educación de Adultos y en los procesos de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, incluyéndolos en el continuo de la Educación Permanente. Esta perspectiva biográfica supone abordar la totalidad de las fuentes y procesos de formación y la interacción entre los aprendizajes construidos en los diferentes espacios educativos y las experiencias personales de la vida cotidiana; se asume la formación como una globalidad que se despliega del principio al fin de la vida, superando una visión de la educación reducida a la enseñanza y/o a la escuela (Pineau y Jobert, 1989; Dominicé, 1990).

Son referentes, desde una *etapa exploratoria*, los trabajos pioneros de Gastón Pineau (Francia), Pierre Dominicé (Suiza) y Guy de Villers (Bélgica).

A partir de la reconstrucción de la historia de vida de personas adultas, Dominicé (1985) se abocó a identificar y comprender la formación, producto de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje formales o informales, a partir de aquello que podían decir los propios sujetos acerca de estas experiencias vividas. El proceso de formación se reveló como un conjunto en movimiento a través del tiempo, en el cual confluían miniprocesos específicos, influenciándose y reforzándose unos con otros. Esta dinámica fue descubriéndose más compleja y a la vez, más singular y específica, en relación con cada historia de vida. Desde lo metodológico, Dominicé observó además, que cada narrativa de los adultos constituía una reflexión acerca de cómo ellos interpretaron sus experiencias educativas y cómo definieron lo que entendían por formación; y que este ejercicio, compartido a nivel grupal, revelaba un aspecto formador hacia los participantes. De esta manera, aquellas narrativas inicialmente pensadas como instrumento de investigación resultaron, a su vez, un nuevo estímulo educativo.

Siguiendo esta línea, los trabajos de De Villers (1990) también contribuyeron a fortalecer la hipótesis de que el relato de vida podía constituir, en sí mismo, una actividad de formación, particularmente pertinente para los adultos.

Hacia fines de la década de 1980 podemos señalar el inicio de una *etapa de consolidación* de esta área, en la cual se multiplicaron los trabajos y se destacó la especificidad del uso de las historias de vida como enfoque formador. Dominicé, por ejemplo, resaltaba: "la dinámica de esta articulación entre formación e investigación hace de nuestra aproximación biográfica una *versión nueva* de los métodos de historia de vida en el campo de las ciencias humanas" (1990: 71; en cursiva en el original).

En esta etapa se avanzó en las elaboraciones teóricas y en las definiciones de los aspectos metodológicos referidos al uso de historias de vida (y afines: relatos de vida, enfoques auto/biográficos, etc.) en el campo de la EDJA. Si bien desde otras disciplinas en ciencias sociales ya se había señalado la posible función estructurante y emancipatoria del relato de vida respecto de la autoproducción del sujeto como actor de su historia, su uso en el campo de las ciencias de la educación permitía enfatizar, precisamente, su dimensión educativa, pudiéndose profundizar y aprovechar el valor formativo del trabajo biográfico para quienes relatan y analizan sus propias vidas. Se afianzan entonces los conceptos de "historia de vida en formación" y de "biografía educativa" y su traducción como una metodología de investigación – formación - intervención o transformación (Alheit, 1994; Dominicé,

2.- La organización del estado del arte, cuyas notas sintéticas se presentarán a continuación, forma parte de la Tesis de Doctorado (Llosa, 2010), dirigida por la Dra. María Teresa Sirvent (Ph.D.), Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Beca Doctoral UBA 2002-2006).

3.- Las otras dos principales áreas y tradiciones de aproximación biográfica en el campo educativo (que no desarrollaremos aquí, teniendo en cuenta los objetivos de este artículo), refieren a: a. las investigaciones acerca de los docentes con énfasis en la investigación biográfico narrativa y b. las investigaciones sobre trayectoria social y educativa con énfasis en la aproximación biográfica clínica (para ampliar, ver en Llosa, 2010).

1990; Pineau, 1994).

Otro de los rasgos que marcan esta etapa es la multiplicación de coloquios y encuentros, así como la formalización de redes de intercambio y producción de conocimientos, tales como la Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF); y la Life History and Biography, en el seno de la European Society for Research on the Education of Adults (ESREA).

Hacia fines de la década de 1990 ya puede identificarse una *etapa de expansión*, en cuanto al uso de abordajes biográficos puestos al servicio de diversos proyectos (no sólo de investigación sino de expresión, de formación, de práctica docente, entre otros); en las prácticas investigativas se observa una búsqueda de refinamiento metodológico así como una diversificación de los objetos de estudio, que introducen otras dimensiones respecto de la formación: la institucional, la intergeneracional, la de género, la del simbolismo personal (Jossó, 1999). Por otra parte, en la ASIHVIF se reúnen nuevos grupos en torno a las historias de vida colectivas y a la "antropo-formación".

Desde los trabajos inaugurales hasta la actualidad, la mayoría de los estudios que se pueden ubicar dentro de esta área han tendido a una democratización del trabajo de investigación, a través del establecimiento de relaciones dialécticas, colaborativas o cooperativas en la producción de conocimiento, que en ocasiones se encuadran en la tradición de la investigación participativa. Es común que estos trabajos se orienten hacia una perspectiva emancipadora y militante, asumiendo que este tipo de prácticas biográficas, en tanto posible espacio de comprensión crítica de la propia vida, de concientización respecto de sus determinantes socio-históricos, de reconocimiento de los saberes logrados, de identificación de inhibiciones y obstáculos, puede tener un sentido transformador para el porvenir (Pineau, 1994; Alheit, 1994; Dominicé, 2006). Parafraseando la Carta de Presentación de la ASIHVIF se puede señalar que en esta área o tradición de investigaciones resuenan "las grandes opciones de una educación permanente y popular defendida por los pioneros del aprendizaje y la educación a lo largo de la vida" (2002:1).

En América Latina, la producción en esta línea de trabajo es relativamente más reciente e incipiente. En Argentina son escasos los antecedentes de estudios que han abordado el campo de la EDJA desde una aproximación biográfica. A ello nos hemos abocado en nuestras investigaciones, tal como desarrollaremos a continuación.

Las biografías educativas en una investigación sobre necesidades y demandas por Educación de Jóvenes y Adultos

El tratamiento de las biografías educativas, sobre la base de los antecedentes mencionados, constituye uno de los ejes metodológicos en nuestras investigaciones, que ha permitido profundizar en el devenir de las experiencias educativas en personas jóvenes y adultas. Este eje forma parte de un proyecto de investigación marco[4], orientado al análisis de los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda por EDJA en sectores populares de nuestro país. La investigación se apoya en los conceptos vertebrales de: Educación Permanente, Educación Popular, múltiples pobrezas y poder, cultura popular y participación social (Sirvent, 1996; Sirvent y Llosa, 2011).

Los resultados obtenidos hasta el momento nos permiten afirmar que la demanda por más educación constituye un proceso socio-histórico complejo y dinámico durante la vida de los individuos y grupos, en cuanto

4.- Este proyecto a largo plazo integra el Programa "Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela" (Dir. Sirvent) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFYL - UBA. Ha sido reconocido a través de sucesivos subsidios UBACYT dirigidos por Sirvent (CONICET-UBA) desde 1992, focalizándose actualmente en el proyecto UBACYT 2011-2014: "Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización" (Directora: Sirvent; Co-directora: Llosa).

implica la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva y en demanda social[5] en interrelación con múltiples aspectos condicionantes (Sirvent y Llosa, 2011).

La problemática de base refiere a la situación de pobreza educativa de los jóvenes y adultos de nuestro país, que afecta especialmente a los sectores populares, en cuanto a los niveles educativos alcanzados por la población de 15 años y más que asistió pero que ha quedado tempranamente excluida de la escuela. El diagnóstico realizado evidenció la situación educativa de riesgo que afecta a esta población, así como el importante desfasaje respecto de la demanda efectiva (en cuanto al bajo porcentaje que representa a aquellos inscriptos en instancias de EDJA de diferente grado de formalización)[6] (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa 1998, 2011; Sirvent y Topasso, 2007). Este diagnóstico reafirmó el interés por indagar en los factores y procesos que pueden dar cuenta de por qué sólo algunos logran efectivizar sus demandas educativas y cuáles son las condiciones que afectan a ese proceso de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva *a lo largo de sus vidas*. De allí que el método biográfico se haya tornado un eje metodológico clave del proyecto de investigación marco, con un diseño de triangulación que combina el tratamiento cuantitativo y cualitativo de las biografías educativas, con instancias participativas.

En esta ponencia, presentaremos aspectos del *subproyecto abocado al tratamiento cualitativo de las biografías educativas*, focalizado en la indagación en los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de las demandas por EDJA en la historia vital y en el contexto histórico social de Mataderos y Lugano (sur de Ciudad de Buenos Aires) en adultos con nivel educativo primario incompleto. En especial, compartiremos resultados del transcurso de dicho subproyecto que culminó en una tesis doctoral (Llosa, 2010).

En cuanto a lo metodológico, en este subproyecto se enfatizó el modo de generación conceptual (o el tradicionalmente denominado método cualitativo o interpretativo) (Sirvent, 2006; Sirvent, Rigal, Llosa y Sarlé, 2012), incorporando, además, instancias participativas (Sirvent, 2008; Sirvent y Rigal, 2012). El proceso de investigación condujo a combinar aspectos de tres perspectivas del método biográfico. Por un lado, la perspectiva de las biografías educativas, mencionada más arriba, que supone abordar la totalidad de las fuentes de formación a través de la vida. Por otro lado, el foco puesto en los procesos psicosociales, en la dialéctica entre lo psicológico y lo sociológico, entre el sujeto y el orden socio-histórico, ha llevado a penetrar en los sentidos, las representaciones, la interpretación por parte de los sujetos acerca de sus propias experiencias educativas, pero sin desconocer que esta producción subjetiva tiene su anclaje en condiciones concretas de existencia; en términos del método biográfico, esto implicó enfatizar la perspectiva interpretativa al mismo tiempo que se incorporaban algunas herramientas de la perspectiva etnográfica o etnosociológica[7].

5.- Se parte de una conceptualización integral de las necesidades humanas, asumiendo que las demandas por educación implican un proceso no lineal de reconocimiento de la necesidad, su expresión individual y, en ocasiones, su transformación en objeto de reclamo colectivo. Sobre esta base, Sirvent (1996) discrimina entre: demanda potencial (el conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas en materia de EDJA); demanda efectiva (las aspiraciones educa¬tivas que se traducen de manera concreta en alguna instancia de EDJA) y demanda social (la expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implemen¬tar a través de decisiones institucionales y/o públicas). Estos conceptos vertebran el proyecto UBACYT marco y sus respectivos subproyectos.

6.- Sirvent (1997) ha construido el concepto de Nivel Educativo de Riesgo para referirse a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones de nuestro país. Su dimensión cuantitativa refiere, en términos operacionales, a la población de 15 años y más que no asiste a la escuela, cuyo nivel educativo alcanzado es menor o igual al secundario incompleto. Los análisis realizados en este proyecto marco UBACYT develan el importante porcentaje de la población joven y adulta que se halla en situación educativa de riesgo: un 67%, es decir 14 006 586 personas, según Censo 2001 INDEC, un 58% o sea 14 075 486, según Censo 2010 INDEC; continúa, por otra parte, validándose el principio de avance acumulativo, al evidenciarse que quienes menos educación tienen, menos educación demandan y de menos educación se apropian a lo largo de toda su vida (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa 1998; Sirvent y Topasso, 2007; Sirvent y Llosa, 2011).

7.- Sautu (1999) diferencia dos tendencias para conducir la investigación sociológica biográfica: la tradición interpretativista y la tradición etnográfica. La corriente del método biográfico interpretativo, representada por Denzin (1989), aportó varios supuestos para el tratamiento del material biográfico recogido en esta investigación: entre otros, la existencia de "turning points" o momentos de inflexión en la vida que, en tanto marcas objetivas y subjetivas, afectan experiencias e interpretaciones constituyendo inicios de etapas nuevas. Por otro lado, de la perspectiva etnosociológica se incorporó, entre otros aspectos, la noción de itinerario biográfico (Bertaux, 2005).

El trabajo sobre los relatos de historia de vida ha guiado el relevamiento de información empírica, en los casos seleccionados, para un tratamiento en profundidad: se ha trabajado con dos mujeres adultas, que aquí nominaremos Chola y María, a efectos de proteger su anonimato[8].

Se asume que en los relatos de vida los narradores rememoran sus experiencias, manifestando sus visiones personales acerca de sus propias vidas; los relatos expresan entonces la interpretación de dichas experiencias por parte de sus protagonistas y están, por ello, cargadas de significación. El curso de esa vida es relatado desde el punto de vista de la persona, tal como actualmente trata de darle sentido a las relaciones y eventos del pasado, los cuales puede destacar o, por el contrario, no mencionar, según lo que considere relevante (Atkinson, 1998; Watson y Watson-Franke, 1985; Linde, 1993).

El análisis de estos relatos de vida (alternado a su vez, con trabajo en terreno) ha seguido un procedimiento mixto o combinado en dos etapas sucesivas y complementarias; en cada una de estas etapas, la elaboración categorial se sostuvo a través de la combinación del método comparativo constante con elementos de análisis del discurso[9].

En relación con los objetivos de esta ponencia, seleccionaremos algunos aspectos de los resultados obtenidos[10].

En primer lugar, interesa compartir que los relatos de vida analizados han recogido la memoria de las *experiencias educativas profundamente enlazadas con otras experiencias vitales*. Esto nos permitió develar la interrelación de la trayectoria educativa con otras, tales como la trayectoria familiar, la migratoria, la laboral o la de participación social, en la totalidad de cada vida desplegada en su temporalidad sociohistórica (Llosa, 2008; 2010; 2012).

El proceso de abstracción creciente condujo a la elaboración de una categoría conceptual, el *marco vital*, para dar cuenta del devenir temporal de las experiencias educativas en su interacción con dichas trayectorias. El marco vital incluye al conjunto de los trayectos de las diferentes trayectorias de vida y de los aspectos del entorno vital que caracterizan los principales rasgos de la vida cotidiana en el transcurso de tiempo delimitado por momentos de inflexión. Estos momentos de inflexión constituyen marcadores del comienzo y el fin de cada marco vital, en tanto experiencias biográficas que han implicado grandes cambios, impactos profundos en la vida de las entrevistadas, afectando en general a los trayectos de varias trayectorias: acontecimientos tales como el fallecimiento de familiares, las mudanzas, las modificaciones en la composición del hogar, confluyen en estos momentos de inflexión, provocando cambios en las condiciones concretas de existencia, nuevos escenarios de vida cotidiana, con la consecuente alteración de los esquemas de acción conocidos, la reorientación de actividades, la asunción de nuevos roles; y conllevan, además, significativos aprendizajes sociales.

En el análisis de los relatos de las vidas de Chola y de María aparecen en un lugar destacado los primeros momentos de inflexión, en los cuales se producen importantes modificaciones en aspectos de su vida familiar, laboral y migratoria, en contextos de pobreza y pobreza extrema. Enlazada profundamente con estos momentos de inflexión se comprende la interrupción de su escolaridad en el nivel primario, durante la niñez. La posterior emergencia y el devenir de diferentes procesos de construcción de demandas por EDJA, sólo pueden ser comprendidos en relación con su inscripción en un correspondiente marco vital, en el cual lo educativo ha entrado en juego con otros aspectos vitales: sea la formación y el sostén del hogar, el crecimiento de los hijos, los afectos, el desempeño laboral y la lucha por la sobrevivencia, las diversas acciones para la consecución de una vivienda, la disponibilidad de tiempo liberado, entre otros.

8.- Se seleccionaron los casos de estudio siguiendo criterios intencionales y de muestreo teórico. Para el relevamiento de datos se combinó la realización de entrevistas abiertas y en profundidad, observaciones sistemáticas y análisis de fuentes secundarias. Para ampliar ver Llosa, 2010; 2012.

9.- Los desafíos y procedimientos de análisis se han desarrollado con mayor detalle en Llosa, 2012.

10.- Los resultados del análisis realizado se desarrollan en los capítulos 4, 5 y 6 de la Tesis. Para una ampliación, ver en Llosa, 2008; 2010b; 2012.

Por ejemplo, en el caso de Chola, una de las entrevistadas (proveniente de una *"familia humilde"* del barrio de Mataderos), la decisión de completar su escolaridad primaria trunca a través de instancias de EDJA, se comprende en profundidad en su inscripción en lo que hemos identificado como un tercer marco vital en su vida, a posteriori de un momento de inflexión en el cual se había reconfigurado su entorno familiar, habiendo quedado a cargo de sus hermanos debido a la ausencia de otros adultos; es entonces que se siente impelida a retomar los estudios para obtener la certificación del nivel primario en pos de mejorar las condiciones de subsistencia del grupo[11].

> Ch.: - Mirá, mi mamá se fue y nos dejó. No vino por mi abuela... que se enfermó y que quedamos solos! (...)
>
> Yo trabajaba en la costura, pero vos mirá cómo a mí me pasan las cosas. Yo te voy a decir cómo rendí sexto ((grado))...: Yo para entrar en la fábrica de calzado (...) me hicieron rendir dos años juntos!! Antes, por lo menos... como ahora que te piden secundario, que te piden computación, te piden... yo tenía que tener el primario aprobado. - "Bueno si vos lo preparás y lo rendís, no tenés ningún problema". (...) Me hicieron rendir, es como que me dieron un empujón y yo me esmeré porque lo necesitaba el trabajo.

En el caso de María, la otra entrevistada (proveniente de un *"pueblo bastante pobre"* de la zona rural de Catamarca), el interés y los obstáculos para completar su escolaridad primaria trunca se comprenden en un cuarto marco vital, a posteriori del momento de inflexión de su migración obligada, cuando es "traída y puesta" por su hermano a trabajar "cama adentro" en un departamento de la Ciudad de Buenos Aires, agudizándose sus vivencias de encierro y de soledad, como aspectos de gran relevancia en su vida cotidiana.

> M: - Y bueno, así fue como mi hermano me fue a buscar, porque yo parece que en alguna carta le conté que me quería ir (...) De esa manera fue que vine acá. O sea, no tuve otra opción tampoco. Porque ya cuando llegué acá, él mismo me puso a trabajar en otra casa. (...) y ahí sufrí horrores también. Porque esa gente se iba, yo recuerdo! Y me dejaba sola en esa casa (...). Yo recuerdo que salía al balcón y lloraba a los gritos (...). Era una edad de no sé... dieciséis, diecisiete años, que uno está enamorado (...). Y no, era todo limitado; mi hermano no me dejaba. Él me decía que no y que no me dejaba salir (...)
>
> S.: - ¿Y cómo fue la idea de volver a intentar ((rendir el nivel primario))?
>
> M.: - Y... y bueno... me gustaba..., y bueno, yo en ese momento me gustaba ir, estar con los chicos, estar así, en grupo, salir, ir a la escuela y estudiar y salir y caminar como todos los chicos: en grupo... (...) los veía así... tan sueltos... tan qué se yo... libres. Así, parecían libres, no? ((se ríe)) parecían libres. (...) Y bueno, más allá de eso, sí soñaba estar eh... llegar a la secundaria y bueno, y estar estudiando... en fin; ser así... llegar a ser alguien.

La investigación muestra que cada uno de los procesos de demanda por EDJA deviene de un entramado de hechos y de procesos de construcción de sentido relativos a los trayectos de cada trayectoria, que se conjugan de manera particular en cada uno de esos marcos vitales. En ambas entrevistadas, se entrelazan diversos aspectos de sus condiciones concretas de existencia con la conformación de su autonomía, de representaciones acerca de lo educativo, de la imagen de sí, entre otros.

11.- A continuación se colocan fragmentos de las entrevistas, con los cuales se intenta ilustrar algunos de los resultados seleccionados para este artículo, con las voces de las entrevistadas (Ch. y M.; resaltados en cursiva). Debemos reconocer sin embargo, que resulta limitada aquí la posibilidad de la reconstrucción de sentidos más profundos, en relación con el análisis diacrónico de los itinerarios biográficos completos. Para más detalle acerca de cada uno de estos casos, ver en Llosa, 2005, 2008, 2010, 2012.

En segundo lugar, a través del análisis de la sucesión histórico-biográfica de estos marcos vitales, hemos develado la trama densa y no lineal que fue configurando cada trayectoria educativa en cuanto al *interjuego de las múltiples experiencias educativas vividas en las instancias de la escolarización en la Educación Inicial, de la EDJA y de los aprendizajes sociales, a lo largo de cada vida analizada*[12] (Llosa, 2008; 2010; 2012).

Si bien ambas entrevistadas han tenido *inicios truncos* en relación con la Educación Inicial (habiendo cursado pocos grados de su escolaridad primaria), cada una de ellas ha atravesado, posteriormente, por varios *trayectos* en la EDJA, en instancias de mayor o menor formalización (ya sea inscribirse en la escuela de adultos, prepararse para su desempeño en sus trabajos, realizar cursos diversos, asistir a charlas con referentes o especialistas, entre otros); aún cuando, considerando la complejidad de los procesos involucrados en las demandas educativas, estos trayectos pudieran completarse o no.

Se observa además la multiplicidad y heterogeneidad de los *aprendizajes sociales* que las entrevistadas han construido durante sus vidas; la diversidad de sus contenidos y fuentes, así como su continuidad a través de los marcos vitales, indica su actividad de aprendizaje permanente frente a los desafíos cotidianos.

La formación no se agota entonces en aquellos espacios con clara intencionalidad educativa para la transmisión y re-creación de conceptos, actitudes, valores, sino que trasciende además hacia aquellas experiencias vitales de las cuales derivan aprendizajes sociales, que a su vez impactan en las decisiones y en el procesamiento de sus experiencias educativas actuales así como en las decisiones referidas a los proyectos de continuidad de la formación a futuro.

El interjuego entre los trayectos por la Educación Inicial, la EDJA y los aprendizajes sociales constituye parte de la complejidad dialéctica que da cuenta del devenir de los procesos de construcción de demandas y su concreción o no como demanda efectiva. Este es un aspecto que interesa compartir en este trabajo: cada uno de estos trayectos, ya sea en la escuela o más allá de la escuela, tiene su relevancia particular para cada entrevistado; no sólo en términos del logro de aprendizajes y de la certificación que determina ciertas continuidades (y no otras) por el sistema educativo sino, además, por su impacto en la conformación de sentidos y significados. En el caso de las entrevistadas, hemos visto que aún las experiencias "truncas" han dejado su huella e interjuegan (ya sea de manera facilitadora o inhibitoria) a la hora de decidir acerca de si demandar de manera efectiva, o no, por más educación y acerca de qué tipo de espacio educativo demandar.

En el caso de la trayectoria educativa de Chola, se registran varios trayectos de acumulación progresiva, facilitadores de procesos de construcción de demanda por EDJA:

> "Así que, después voy a hacer otro más, alguna cosa más avanzada, porque yo hice [curso] Word 98... (...) Eso lo enganché, ¡me gustó mucho! Ahora voy a engancharme en Excell. Excell es difícil pero lo voy a sacar. Es para aprenderlo. Es para tener noción de otras cosas y de pronto... de algo de lo que yo no pude hacer en la escuela. O en secundario o en esto o... Uno va aprendiendo cosas... enganchás... ¿Viste? Cuando vos no lo pudiste hacer, te vas enganchando las cosas".

12.- La perspectiva de educación permanente adoptada en nuestras investigaciones refiere a la totalidad de las actividades educativas existentes en una sociedad, por las que atraviesan individuos y grupos a lo largo de toda su vida. Por propósitos analíticos diferenciamos tres componentes: la Educación Inicial que abarca fundamentalmente del nivel preescolar al universitario; la EDJA, referida al conjunto de actividades educacionales dirigidas a la población de 15 años y más (fuera de la Educación Inicial) que incluye tanto las actividades organizadas para completar los niveles educativos como aquellas dirigidas a la formación en las diferentes áreas (trabajo, salud, participación, etc.); y los Aprendizajes Sociales, aquellos difusos y poco estructurados ámbitos de aprendizaje que se suceden en la vida cotidiana. Estos tres componentes pueden ser analizados según su formalización, en cuanto a la organización y estructuración de las actividades educativas en sus distintas dimensiones: socio-política, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje; la noción de grados y tipos de formalización intenta superar las limitaciones de los tradicionales conceptos de educación formal / educación no formal / educación informal (Sirvent, 1996; Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2011).

> "Al tener amistad con estos visitadores médicos, tenía acceso a los médicos y me empezaron a enseñar o enseñaban ahí (...) Y de ahí aprendí tantas cosas! Que lo que yo me iba a enganchar era en hacer el curso de enfermería para poder seguir... ¿como es?... algo más..."

> "Mandaron una mujer de Ciudad de Buenos Aires para la biblioteca y estuvo bien... trabajando conmigo. Me enseñó muy bien porque, viste... aprendí mejor (...). Quizás venga otra vez, así que para mí, ¡bárbaro! Y me dijo además que podía hacer un curso, que tengo ganas de ir... para seguir después para Bibliotecaria".

En cambio, en el caso de María, impactan profundamente ciertos *trayectos de acumulación regresiva*, en tanto resultan inhibitorios en relación con la construcción de nuevos procesos de demanda por EDJA.

> "Pero aún así yo quería hacer algo, me gustaba asistir a los lugares de... algún curso, alguna cosa. Entonces empecé a ir a una escuela de Corte y Confección. Una escuela de monjas, era (...) Tampoco me iba bien. No entendía... se ve que no... porque las medidas, yo tenía que tomar medidas... como era matemática, también tenía matemática, entonces no lo arreglaba (...) Iba a mostrar el trabajo y siempre me decían que estaba mal, que lo haga de nuevo... No, no. (...) Tenía que hacer cuentas y hacer moldes...Y, nada. Nada. Nada. Eso siempre me salía mal. Así que bueno, así fue... frustrado".

Es significativo que esta primera experiencia de María en la EDJA, no subsana las carencias educativas previas sino que recoge y amplifica aquello no aprendido en la escuela primaria ("matemática"), quedando también como un intento trunco. El no reconocimiento, sufrido tanto en la escuela como en la EDJA en interacción con otros significativos, así como una larga serie de descalificaciones vividas, se internaliza como parte del objeto representado, en tanto aquello que, potencialmente, ciertos espacios de EDJA pueden provocarle, frente a una autoestima ya devaluada[13]:

> "Mis hijas también me dicen: - '¿Por qué no estudiás? Terminás la primaria rapidito, después hacés la secundaria'. – 'Sí' – le digo yo – yo también me gustaría pero me da vergüenza ir a otro lado. (...) No sé, qué se yo... me da vergüenza... Porque... cabeza dura... a veces no entiendo y eso... parece que... me da cosa de no... de qué se yo... a lo mejor todos interpretan enseguida y yo no. Y bueno, eso digo y no empiezo".

El análisis de *las secuencias de las demandas por EDJA* sucesivas en el tiempo señala que, si bien son acumulativas (en tanto los procesos de demanda previos parecen dejar una huella hacia los posteriores), éstas no resultan necesariamente progresivas. Se observa que el proceso de conversión de demanda potencial en efectiva no es lineal ni único en cada caso; se aprecian sucesivos intentos y concreciones, avances y retrocesos. La memoria de lo vivido, los impactos afectivos y los aprendizajes que han dejado las experiencias relativas a demandas educativas del pasado, muestran relevancia a la hora de la toma de decisiones sobre el porvenir de la propia formación (Llosa, 2008; 2010; 2012).

En tercer lugar, interesa mencionar (si bien por motivos de espacio no se desarrollará aquí) que *en cada instancia de construcción de demandas por EDJA intervienen tres procesos psicosociales principales.* El análisis realizado permitió la identificación y caracterización de los siguientes procesos y subprocesos:

> -el reconocimiento de las aspiraciones educativas: referido al reconocimiento, por parte de las entrevistadas, de ciertos intereses y necesidades educativas propias, relacionadas con otras necesidades personales y/o colectivas (ya sea a nivel familiar o social);

13.- Especialmente, en este caso, aquellos espacios educativos de un alto grado de formalización. Hemos presentado en detalle el análisis de estos aspectos, en términos de la expresión de la dimensión cualitativa del principio de avance acumulativo en educación, en Llosa, 2008.

-la orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactores: este proceso incluye como subprocesos a la identificación de un tipo de espacio de EDJA (en la cual se manifiesta el interjuego entre la representación de lo educativo y la representación o imagen de sí mismo) y a la búsqueda / encuentro de tales espacios de EDJA, de diferente grado de formalización;

-la realización de las aspiraciones educativas: que incluye como subprocesos a la toma de decisiones referidas al acceso o no acceso a los espacios de EDJA; a la continuidad o no de la participación de los sujetos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y al logro / gratificación o no logro / frustración de dichas aspiraciones.

A la luz del análisis realizado, puede afirmarse que se trata de procesos psicosociales, ya que en cada uno de ellos se observa el impacto y el procesamiento del orden sociohistórico a nivel del sujeto, quien a través de la interacción con otros, ha aprendido, interiorizado, valores, normas, mandatos, representaciones sociales, formas de relación, a la luz de su propia vida y en condiciones concretas de existencia (Llosa, 2010; 2012).

En cuarto lugar, interesa señalar que *la conformación específica de estos procesos psicosociales en la construcción de demandas educativas se comprende, en cada ocasión, a la luz de determinados aspectos, que actúan como condiciones.*

Estos aspectos condicionantes afectan ya sea de manera facilitadora o inhibitoria a las demandas, y refieren a: las condiciones del contexto barrial y regional (tales como el impacto de las políticas educativas y la in/existencia de actividades de EDJA en la zona); las condiciones del entorno vincular, familiar y social (tales como los modos familiares de realización de las necesidades y la intervención de la trama vincular con otros significativos en la toma de decisiones) y las condiciones propias del entorno vital (tales como la construcción de la imagen de sí mismo, de la autonomía, de la representación de los espacios de EDJA de diferente grado de formalización) (Llosa, 2010; 2012).

Entre estas últimas, el análisis de las condiciones específicas de las trayectorias educativas ha evidenciado múltiples aprendizajes relacionados con cada uno de los procesos psicosociales identificados. Se trata de un heterogéneo conjunto de aprendizajes construidos a través de las vidas de Chola y de María, que ha dado forma a los rasgos o modalidades con que se manifiestan sus procesos de construcción de demandas por EDJA actuales y su proyección a futuro. Entre otros: los aprendizajes sociales relativos a las condiciones concretas de existencia que, en cada entrevistada, han tejido la particular red de sus necesidades educativas con otras necesidades (tales como la necesidad de sobrevivencia, la de libertad u otras); el aprender a aprender a través de las diferentes experiencias educativas, que implica al mismo tiempo un aprehenderse a sí mismas aprendiendo (de una manera que consideran adecuada o inadecuada para los espacios de EDJA de diferente grado de formalización); los mandatos familiares reforzados por otros aprendizajes sociales en distintos ámbitos (tales como el aprender a obedecer) que orientan a relegar las propias necesidades educativas frente a las necesidades de los otros; el aprender acerca de las posibilidades y los límites propios para la toma de decisiones (Llosa, 2010; 2012).

Finalmente, este componente de aprendizaje involucrado en los procesos de construcción de demandas educativas permite plantear como supuesto, que existiría una apertura y permeabilidad a las transformaciones aportadas por las nuevas experiencias educativas. Este supuesto ha estimulado la continuidad del trabajo en torno a la posibilidad de implementar (y someter a estudio) ciertas intervenciones pedagógicas orientadas a favorecer la construcción de nuevas demandas por más educación a lo largo de la vida. Me refiero a la exploración de la utilización de las biografías educativas como estrategia metodológica en su doble potencialidad: *como instrumento de investigación y como recurso pedagógico.*

Experiencias, memoria y formación: desafíos por venir...

La reconstrucción de las biografías educativas, como hemos señalado más arriba, permite recuperar a través de la narración, las múltiples experiencias educativas por las cuales un sujeto adulto ha transitado durante toda su vida y que han impactado en su formación, considerando la totalidad de las fuentes y estímulos educativos. Esto requiere "una concepción de la formación, entendida en el sentido biográfico de una vida adulta, considerada en su globalidad" (Dominicé, 2006: 355), como proceso integral en el cual los diferentes momentos o trayectos educativos sólo adquieren sentido en el contexto histórico vital y social más vasto (Dominicé, 1990).

La línea de investigaciones antecedentes en "historias de vida en formación" y "biografías educativas", como hemos señalado más arriba, ha mostrado que el procedimiento de recuperación de la memoria biográfica enfocada en las múltiples experiencias educativas vividas y en los procesos relativos a la propia formación estimula, a su vez, nuevos procesos de formación; ha mostrado también la riqueza de los espacios grupales en los cuales los entrevistados pueden objetivar sus biografías educativas en interjuego con las interpretaciones del investigador. Tal como señalan Bueno, Chamlian, Sousa y Catani: "la gran potencialidad de estos estudios autobiográficos reside, justamente, en su potencial explicativo / formador" (2006: 404). Las prácticas biográficas pueden producir una "toma de conciencia" por parte de los narradores acerca de sus decisiones educacionales, una reflexión acerca de los condicionantes involucrados, una identificación de los obstáculos y de los aprendizajes logrados a través de la vida, lo cual resulta esencial como punto de partida para proyectar autónomamente el propio plan educativo.

De esta manera, las biografías educativas constituirían un instrumento privilegiado para el entrelazado entre "experiencia, memoria y formación", en un movimiento dialéctico y reflexivo que permitiera a su vez identificar e intervenir sobre los procesos de formación.

Este es el camino que hemos comenzado a explorar, a través de la incorporación de instancias participativas, en espacios de trabajo con las propias entrevistadas. Se trata de la organización de *sesiones de retroalimentación*, como una instancia mínima propia de la investigación participativa, sobre el supuesto epistemológico de la posibilidad de una construcción colectiva de conocimiento a través del interjuego entre los saberes de todos los participantes, entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico. Constituyen espacios de aprendizaje, de educación popular con jóvenes y adultos "más allá de la escuela", donde se favorece la reflexión grupal a partir de la objetivación de las problemáticas de la vida cotidiana[14] (Sirvent, 2008; Sirvent y Rigal, 2012; Llosa, 2000).

El análisis de las sesiones de retroalimentación iniciales ya realizadas en la investigación muestra el posible aporte del trabajo sobre las biografías educativas, en varios sentidos; no sólo para el avance del proceso investigativo (en cuanto, por ejemplo, la validación "in situ" de varias de las categorías de análisis generadas), sino para las propias entrevistadas:

Por un lado, como oportunidad para el inicio de la *objetivación* de la propia vida; es decir, como señaló una de las entrevistadas: *"poder sacar para afuera (…), eso que estaba todo adentro..."*, para tomarlo como objeto del pensar conciente y reflexivo:

> M.: - Para mí, la verdad que una experiencia única, porque la verdad que en ese tiempo que hacíamos la entrevista, escribía y grababa, yo me trasladaba años atrás. (…) Yo sí me remontaba a todo lo que habíamos vivido, en la infancia y todo lo que pasamos... Y bueno… La verdad que muy lindo, era como que lo repensaba todo…

14.- Entendemos por objetivación al proceso de construcción del conocimiento por el cual la realidad cotidiana de una población se transforma en objeto de análisis y estudio para la misma (Sirvent, 2008).

> Ch.: - A veces a alguno se le iba alguna cosa... que se me fueron…
>
> M.: - Sí, verdad? Pero (...) Muy importante fue. Después pensé, cuando me trajo el primer [documento escrito] cuando lo leí eso, bueno ahí entonces empecé a tomar más conciencia.

Por otro lado, como experiencia que implicó un reconocimiento personal, con un *impacto positivo* sobre la imagen de sí mismas:

> M.: - Que hayamos servido de algo, para decirlo de alguna manera! (...). Con mucho gusto, un placer, para mí por lo menos, en particular. Un orgullo (...). Para mí, es sumamente importante, haber llegado hasta acá! (...) Porque si no, jamás hubiéramos aparecido.

Las sesiones de retroalimentación también han resultado espacios facilitadores de *la apropiación de aspectos de los procedimientos y del producto de la investigación* realizada:

> M.: - Saber cómo se hizo el trabajo, porque yo al menos, ni idea (...) Y a preguntarme para qué iba a ser. ¿Qué iban a hacer, cómo iba a ser el trabajo, adónde irá a llegar...?

Las expresiones emergentes durante estas sesiones también sirvieron para *introducir nuevos interrogantes*, a trabajar en próximas reuniones, *valorando la utilidad del trabajo sobre las biografías educativas*:

> Ch.: - Estaría bueno pensarlo [qué lugar ocuparían sus necesidades educativas]!
>
> M.: - Mirá qué importante, ahora me doy cuenta cuántas cosas más se podrían trabajar con este sistema...

Prevemos continuar con estas sesiones de retroalimentación, para la profundización gradual acerca de las necesidades e intereses, significados y decisiones tomadas en torno a lo educativo. Será prioritario el trabajo sobre los resultados de esta investigación en cuanto a los aspectos facilitadores e inhibitorios de las trayectorias educativas y sobre los proyectos educativos a futuro, en el interjuego entre las condiciones vitales, familiares y socio-históricas identificadas. En este sentido, asumimos el desafío de la construcción de una praxis pedagógica en un sentido transformador; asumimos que la construcción de un saber acerca de la propia formación y de una autonomía para la toma de decisiones acerca del propio plan educativo requiere ser mediada por el ejercicio colectivo de reflexión crítica, a través de una metodología que incorpore los aspectos clave de la educación popular y la investigación acción participativa, procurando convertir la memoria, la narrativa y la experiencia en sí, en un objeto de reflexión y de construcción de conocimiento.

Esto forma parte de la continuidad de la investigación, que se proyecta hacia el futuro, fundamentalmente en dos direcciones:

> -Por un lado, a través del abordaje cualitativo de las biografías educativas, con la incorporación de sesiones de retroalimentación, buscando construir tipologías de secuencias de procesos de demandas por EDJA.
>
> -Por otro lado, a través de la triangulación de los resultados logrados, con aquellos obtenidos por el otro subproyecto del proyecto marco UBACYT, abocado al tratamiento cuantitativo de las biografías educativas[15].

15.- El subproyecto abocado al tratamiento cuantitativo de las biografías educativas (coordinado por Sirvent) busca verificar un modelo multivariado de relaciones causales (Path Analysis), orientado a explicar la variable dependiente, la demanda efectiva por EDJA, en función de relaciones directas e indirectas entre variables. Para ello, se ha aplicado una encuesta por muestreo representativo y se está finalizando el procesamiento de los resultados. También se incorporan instancias participativas.

A futuro, y sobre la base de las experiencias antecedentes, es posible pensar estrategias de intervención pedagógica dirigidas al trabajo colectivo con la población joven y adulta de sectores populares sobre sus necesidades objetivas en materia educativa, en las cuales se integre el análisis de las problemáticas de la realidad actual con la reconstrucción de la memoria personal y colectiva, a través de las biografías educativas y de la historia oral. Esto permitiría trabajar no sólo en la construcción de demandas educativas a nivel individual sino en la identificación de situaciones sociales compartidas que han impactado sobre las trayectorias y necesidades educativas de un grupo, a partir de las cuales se puedan articular demandas sociales.

Esta proyección se orienta a aportar a la construcción de praxis político-pedagógicas en el campo de la educación popular de jóvenes y adultos, que potencien la expresión de demandas efectivas y sociales en pos de la democratización de la educación a lo largo de toda la vida, en un sentido emancipatorio personal y social.

Referencias bibliográficas

Alheit, P. (1994). The "Biographical Question" as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*, 40, (283-298).

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ASIHVIF, (2002). Charte del ASIHVIF. Présentation de l'association et orientations. Obtenido el 22-02-2007, de página web de la ASIHVIF (Association Internationale des Histoires de Vie en Formation) http://www.asihvif.com/index2.htm

Atkinson, R. (1998). The life story interview. *Qualitative Research Methods*, 44 (22-76). California: Sage.

Bertaux, D. (1980). El Enfoque Biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Trad. 1988 en *Cuadernos de Ciencias Sociales. Historia oral e Historias de vida.* FLACSO, 18, (57-80).

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica.* Barcelona: Bellaterra.

Bueno, B., Chamlian, H., Sousa, C. y Catani, D. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente *Educação e Pesquisa*, 32 (2), (385-410).

De Villers, G. (1990). Relatos de historia de vida en formación de adultos. Obtenido el 18-12-2006 en http://www.psicologiagrupal.cl/documentos/articulos/index.html

Denzin, N. (1989). Interpretative Biography. *Qualitative Research Methods*, Series 17. California: Sage.

Dominicé, P. (1985). O que a Vida lhes Ensinou. En A. Nóvoa A. y M. Finger (Org.) (1988). *O Método (Auto) biográfico e a Formação* (131-153). Lisboa: Depto. de Recursos Humanos do Mrio. da Saúde.

Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan.

Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educ.Pesqui.*, 32, (345-357).

Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano.* Barcelona: Ed. Península.

Jossò, M. (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "historias de vida" a servicio de projetos. *Educacao e Pesquisa,* 25 (2), (11-23).

Langness, L. & Frank G. (1981). *Lives an Anthropological Approach to Biography*. California: Chandler and Sharp.

Linde, Ch. (1993). What is a Life Story? En Linde, Ch. *Life Story. The creation of coherence* (20-50). New York: Oxford University Press.

Llosa, S. (2000). La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos: una experiencia en La Ribera de Quilmes en AAVV: *Educación, Crisis y Utopías. Análisis político y propuestas pedagógicas.* Tomo I (298-306). Bs. As.: UBA–Aique.

Llosa, S. (2005). Aprendizajes e identidad a la luz de una historia de vida: la imagen de sí y las decisiones referidas a lo educativo. En Llosa S.: *Acerca de las biografías educativas de los jóvenes y adultos de sectores populares. Cuadernos de Cátedra.* OPFYL – Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires, Argentina, (19-37).

Llosa S. (2008). El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en educación de jóvenes y adultos. En *Cuadernos de Educación*, 6, (399-419). Córdoba: Univ. Nac. de Córdoba.

Llosa, S. (2010). *Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida.* Tesis de Doctorado (Dir.: Sirvent, M. T.), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Llosa S. (2012). "Será por todas estas cosas que me pasaron en la vida...". Estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida. *Revista del IICE- UBA*, 31, (83-98).

Magrassi, G. y Rocca, M. (1986). *La Historia de Vida*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina.

Pineau, G. y Jobert, G. (1989). *Les histoires de vie* Tomos I y II. París: L'Harmattan.

Pineau, G. (1994). Histories de vie et formation de nouveaux savoirs. *International Review of Education*, 40, (283-298).

Pujadas Muñoz, J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Socia-les. *Cuadernos Metodológicos*, 5. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.

Sautu, R. (comp.) (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Bs. As.: Universidad de Belgrano.

Sirvent, M.T. (1992). Políticas de Ajuste y Educación Permanente: ¿quiénes demandan más educa-ción? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE – UBA*, 1, (2-19).

Sirvent, M.T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contex¬to de ajuste. *Revista del IICE–UBA,* 9, (65-72).

Sirvent, M.T. (1997). *La Educación Popular y el Nivel de Riesgo Educativo de la Población*. Ponencia en II Encuentro Nacional de Educación en Sectores Populares, Setiembre, Bariloche.

Sirvent, M.T. (2006). *El proceso de investigación.* Cuadernos de Cátedra. Bs. As.: OPFYL – UBA.

Sirvent, M. T. (2008). *Educación de Adultos: Investigación, Participación, Desafíos y Contradicciones* (2da. edición ampliada), Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sirvent, M.T. y Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del IICE UBA.* Año VII Nº12, (77-94).

Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2011). Estructura de Poder, Participación y Cultura Popular: el estudio de las demandas educativas de jóvenes y adultos, desde la perspectiva de Educación Permanente y Educación Popular. En A. Castorina y V. Orse (comp.), *Anuario 2011 IICE*. Bs. As.: Ed. Facultad de Filosofía y Letras UBA.

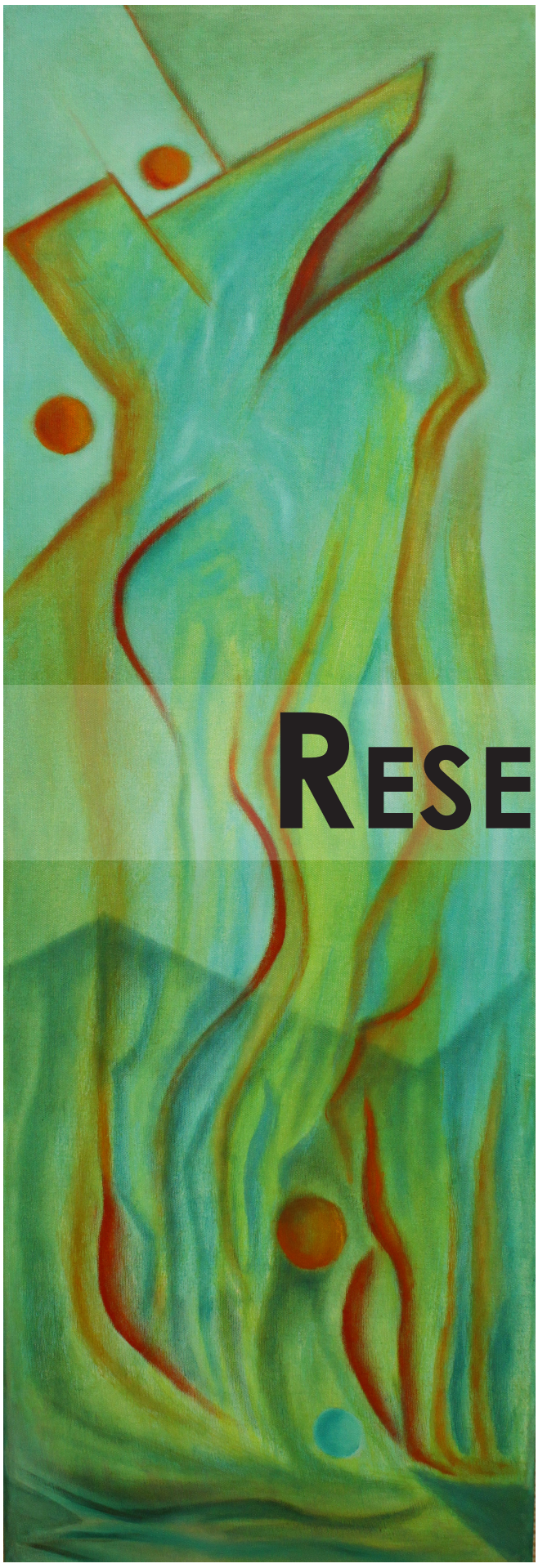
Sirvent M.T. y Rigal, L. (2012). *Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Quito: Proyecto Páramo Andino.

Sirvent M.T, Rigal L., Llosa S. y Sarlé P. (2012). La recherche qualitative comme mode de génération conceptuelle. *Revue Recherches Qualitatives* Vol. 31, Nº3. Canadá: Association pour la recherche qualitative. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html

Sirvent, M.T. y Topasso, P. (2007). *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Cuadernos de Cátedra. Bs.As.: OPFYL-UBA

Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno C. (2011). Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. *Revista del IICE- UBA*, 29, (41-56). Bs. As.: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Watson, L. & Watson-Franke, B. (1985). *Interpreting Life Histories. An Anthropological Inquiry*. New Brunswick: Rutgers University Press.



AAS

Asociación Argentina de Sociología

Reseñas

Horizontes Sociológicos
Revista de la Asociación Argentina de Sociología

PREALAS MÉXICO 2015:

JORNADAS PREVIAS AL XXX CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA (ALAS)

AMÉRICA LATINA: DISPUTAS Y TENSIONES DESDE LA OTREDAD

MARÍA MARGARITA ALONSO ALONSO[1]

MARÍA MARGARITA ALONSO ALONSO: Dra en Ciencias de la Comunicación Social por la Universidad de La Habana. Vicerrectora del Instituto Universitario Internacional de Toluca, México. Vicedecana de Investigaciones y Posgrado de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de La Habana de 1993-2008. Docente de nivel de Doctorado en diversas universidades de Cuba, México y Ecuador. Ha obtenido premiso por su actividad científica, tales como: Mejor resultado en la Esfera de las Ciencias Sociales, del Conesjo Científico Estatal de la Universidad de la Habana, 1999. Miembro del Consejo Estatal de Investigación e Innovación Educativa de las Escuelas Normales, de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

Correo electrónico: maguy43@yahoo.com

RESUMEN

Los días 19 y 20 de Marzo fue realizado en La Paz, baja California Sur (México) uno de los pre-congresos más relevantes para la sociología latinoamericana, el Pre-ALAS México organizado por la Universidad de Tijuana, con el apoyo de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), del Consejo Sudcaliforniano de Ciencia y Tecnología (COSCYT),y el Cuerpo Académico de Estudios Sociales del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. Este evento fue el ámbito propicio para compartir y debatir sobre la realidad social desde las ciencias sociales en latinoamérica.

PALABRAS CLAVE:

Pre-ALAS | Baja California Sur | Universidad de Tijuana | Ciencias Sociales | Latinoamerica.

ABSTRACT

On days 19 and 20 March took place in La Paz, Baja California Sur (México) one of the most relevant Latinamerican Sociology pre-congres, the Pre-ALAS México 2015, organized by Tijuana University and sponsored by the Latinamerican Sociological Association (ALAS), the Sudcalifornian Council of Science and Technology (COSCYT) and Academics from the Social Research Institute (IIS) for Autonomical University of Baja california. This event implied spaces for share and debate about the social reality from the social sciences in Latinamerica.

KEYWORDS:

Pre-ALAS | Baja California Sur | Tijuana University | Social Sciences | Latin America.

1.- Esta reseña fue realizada con la colaboración de Nora Garita y Alicia Itatí Palermo

En En preparación del XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), que este año tendrá como sede a Costa Rica; la Universidad de Tijuana, con el apoyo de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), del Consejo Sudcaliforniano de Ciencia y Tecnología (COSCYT),y el Cuerpo Académico de Estudios Sociales del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California, llevaron a cabo exitosamente las Jornadas PREALAS "AMÉRICA LATINA: DISPUTAS Y TENSIONES DESDE LA OTREDAD", con una serie de Conferencias Magistrales, Mesas Redondas y Mesas de Trabajo, realizadas en el auditorio del Hotel Gran Plaza en la Ciudad de La Paz, los días 19 y 20 de marzo del presente año, con la participación de destacados sociólogos, psicólogos y especialistas en educación provenientes de Francia, Chile, Argentina, Costa Rica y México.

Un número superior a doscientos asistentes, entre alumnos de nivel superior de la Universidad de Tijuana, docentes del sistema educativo de Baja California Sur, académicos e investigadores de instituciones de educación superior, autoridades educativas, supervisores escolares, directores, orientadores educativos y representantes de los medios de comunicación, participaron en las actividades académicas.

Por la amplia cobertura del evento en los medios de comunicación se ha despertado un gran interés en la comunidad sudcaliforniana, al punto que se está organizando un grupo de estudiantes, maestros y representantes de organizaciones civiles, para asistir al Congreso de ALAS en Costa Rica.

Los ejes temáticos fueron:

-DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANOS.
-INTERCULTURALIDAD LATINOAMERICANA, RESISTENCIA Y GLOBALIZACIÓN.
-LA EDUCACIÓN DESDE LA OTREDAD.
-DESIGUALDAD, DISCRIMINACIÓN, VULNERABILIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL.
-NUEVOS MODOS DE LUCHA, RESISTENCIA Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD LATINOAMERICANA.
-ACTORES SOCIALES SUBALTERNOS Y PRÁCTICAS DE LIBERACIÓN.
-CONSTRUCCIÓN Y DECONSTRUCCIÓN DEL OTRO EN LA COMUNICACIÓN.

El evento incluyó diversas modalidades de participación: Conferencias Magistrales, Mesas Redondas y Mesas de Trabajo. Se presentaron 4 conferencias magistrales y 3 Paneles, además de Ponencias organizadas en Mesas de Trabajo. En el marco de las Jornadas PREALAS también se desarrolló el VIII FORO SUR SUR: VIOLENCIA Y DEMOCRACIA. LOS LÍMITES Y LOS DESAFÍOS SUR SUR.

Como conferencistas magistrales y panelistas participaron destacados investigadores internacionales; entre ellos:

-Dr. Pierre Salama. Profesor Emérito de la Universidad de Paris XIII, Francia
-Dra. Nora Garita Bonilla, Vicepresidenta de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Costa Rica.
-Dra. Raquel Sosa.Profesora-Investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Ex presidenta de ALAS
-Dra. Alicia Itatí Palermo, Presidenta de la Asociación Argentina de Sociología
-Dra. Martha Nélida Ruiz Uribe, Rectora del Instituto Universitario Internacional de Toluca y de la Universidad de Tijuana en Baja California Sur. Miembro del Consejo Directivo de ALAS
-Dr. Jorge Rojas Hernández, Vicerrector de la Universidad de Concepción, Chile
-Mtro. Orión Arturo Flores Camacho. Investigador del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Jalisco. México

Las conferencias magistrales abordaron relevantes temas relacionados con los Ejes Temáticos de la convocatoria.

La conferencia inaugural del Dr. Pierre Salama "¿LOS GRANDES PAÍSES DE AMÉRICA LATINA PUEDEN APRENDER DE CHINA PARA SUPERAR LA CRISIS?" realizó un análisis comparativo entre las economías emergentes latinoamericanas y las asiáticas, destacando el hecho de que, aunque ambas economías se encuentran igualmente sometidas a la globalización financiera, los países asiáticos están experimentando un fuerte proceso de industrialización, mientras que los países latinoamericanos avanzan hacia una "desindustrialización temprana".

Es por ello que los países latinoamericanos pueden aprender de China en cuanto a la implementación de políticas públicas transformadoras de las estructuras, en una apuesta por el futuro; así como en el logro de un crecimiento económico compatible con la industrialización.

En general las conferencias magistrales y los paneles abordaron las complejas transformaciones globales y su impacto en los procesos y movimientos sociales en América Latina. Ocupó un importante lugar, desde la perspectiva de la otredad, los fenómenos de la empresarialización de la educación que tienen lugar en el marco del neoliberalismo, con la consecuente exclusión de grandes grupos poblacionales, la generación de la violencia y la violación de los derechos humanos, entre otros graves problemas.

El enfoque crítico y la perspectiva decolonial inspiraron estos análisis, que imbricaron la búsqueda de nuevas opciones teóricas, con las exigencias éticas y políticas de las ciencias sociales latinoamericanas.

De ahí el interés de los conferencistas en escuchar al público participante, portadores de un conocimiento "otro", y en establecer un diálogo con ellos, especialmente con los jóvenes, interacción que se convirtió en uno de los signos distintivos del congreso.

Desde esa perspectiva decolonial, la Dra. Nora Garita planteó una aproximación a la sociología latinoamericana. A partir de una muestra de ponencias del congreso ALAS-Chile, analizó las referencias bibliográficas de dichos trabajos, preguntando: ¿Con cuáles autores dialogan los (las) sociólogos latinoamericanos? Y ¿cómo circulan los textos sociológicos? Señaló también algunas propuestas para caminar hacia una sociología decolonial/transmoderna.

En la conferencia de la Dra. Alicia Itatí Palermo se abordó el rol de los intelectuales de América latina y de la Asociación Latinoamericana de Sociología, en el desarrollo de la investigación comprometida con el cambio social y con el decolonialismo intelectual, haciendo un recorrido histórico desde la década de los sesenta hasta la actualidad.

Por su parte, la Dra. Raquel Sosa analizó críticamente las políticas neoliberales implementadas en los últimos años en México en el ámbito educativo, y sus secuelas para la educación, tales como: reducción de los presupuestos y empobrecimiento del sistema educativo, agudización de la desigualdad, deterioro continuo, insuficiencia en la cobertura, deserción provocada, desigualdad extrema entre estados, elevados niveles de exclusión, inequidad y desigualdad de la población.

No obstante, consideró también la necesidad de que los investigadores sociales puedan contribuir a delinear las pautas para una posible transformación radical de la educación, que supere y reconstituya las bases sobre las cuales se sostuvo en el pasado y debe refundarse en el futuro su papel estratégico en el desarrollo nacional, en la defensa de la democracia y la soberanía nacional, y en la dignificación de la vida humana y de las

colectividades que conforman el país, especialmente de las más excluidas.

En los paneles se destacó la participación de la Dra. Martha Nélida Ruiz Uribe, quien contribuyó al análisis de los procesos de empresarialización y privatización de la educación, no solo en relación con la pérdida de la calidad de la educación, sino en su articulación con las expectativas de grandes grupos de jóvenes de clases medias. Ruiz analizó la manera como la pauperización de la educación pública, y el surgimiento de una especie de educación privada de "quinta categoría", lo que hace es robarle la esperanza a las familias de clase media, que inscriben a sus hijos en dichas instituciones, pensando que tendrán mejores oportunidades de acceso a la educación pública universitaria o de trabajo, cuando en realidad están recibiendo una educación carente de un currículo diseñado para que puedan ejercer su profesión, en instalaciones que adolecen de lo más elemental y con maestros que no han concluido sus estudios y en muchas ocasiones con títulos de dudosa validez.

Por último, las Mesas de Trabajo representaron espacios de debate en torno a los ejes temáticosdel evento, nucleados en torno al tema central: AMÉRICA LATINA: DISPUTAS Y TENSIONES DESDE LA OTREDAD. En ellas se abordaron temas relevantes como: Derechos Humanos en prisión, Tráfico de Migrantes y Abuso Sexual, y la Construcción Social de la Discapacidad, entre otros.

Los ponentes (investigadores, catedráticos y estudiantes) pertenecen a diversas instituciones académicas y científicas, tales como: Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Autónoma de Baja california Sur y Universidad de Tijuana.

Asociado a las Jornadas PRE ALAS, tuvo lugar el VIII Foro Sur- Sur: Violencia y democracia. Los límites y los desafíos sur sur. El mismo contó con el auspicio de la Asociación Argentina de Sociología y de la Universidad de Tijuana. Recordamos que el primer foro se celebró en Buenos Aires en el año 2012, como evento asociado al II Fórum de Sociología de la Asociación Internacional de Sociología (ISA), y desde entonces se realizaron foros en Argentina, Francia, Brasil y México. Más que un evento, "el Foro debe ser visto como un espacio en movimiento, una asamblea intelectual, para aunar puntos de reclamo y lucha; producción y difusión de conocimiento; y generación de puntos de encuentro y de debate para la participación intelectual, universitaria, pública y social en temas relevantes para diferentes realidades del Sur" (Acta constitutiva, 2012).

Este VIII Foro estuvo organizado por Alberto Bialakowsky, Alicia Itatí Palermo y Martha Nélida Ruiz. Fueron expositores disparadores: Nora Garita, Vicepresidenta de ALAS (Costa Rica), y Jorge Rojas, de la Universidad de Concepción (Chile), y estuvo coordinado por Alicia Itatí Palermo y Martha Nélida Ruiz.
El Foro tuvo como objetivos:

- Visibilizar y discutir, entre intelectuales y activistas, las problemáticas comunes sobre el pensamiento Sur-Sur frente a los desafíos que supone la relación violencia democracia, y en los límites y desafíos en el sur sur.
- Generar un nuevo encuentro de una red de actores que puedan elaborar un documento académico para profundizar en la discusión teórica y los aspectos sociales/ políticos de las realidades de la violencia y la democracia sur sur.

En el Foro intervinieron activamente no sólo los conferencistas magistrales, sino los ponentes, estudiantes, docentes, investigadores y activistas de organizaciones civiles.

También en el marco del PREALAS tuvo lugar la presentación, por parte de la Dra. Nora Garita, del XXX Congreso de la ALAS: "Pueblos en movimiento: un nuevo diálogo en las ciencias sociales", que tendrá lugar en Costa Rica desde el 29 de noviembre hasta el 4 de diciembre de este año.

Asimismo, el Mtro. Orión Flores, miembro fundador e investigador del Instituto Superior de Investigación y docencia para el magisterio, de Jalisco presentó la Red Mexicana de Sociología y Ciencias Sociales. Entre los objetivos de la red se encuentran el de generar un espacio para la discusión académica y profesional, que impulse la generación y difusión de conocimiento, entre los profesionales de la Sociología y las Ciencias Sociales de la República Mexicana que se desempeñan en actividades de los sectores académico, público, privado y social en cualquier lugar del país o del extranjero. Esta iniciativa despertó un gran interés no solo entre los científicos sociales, sino entre educadores, activistas de organizaciones no gubernamentales y miembros de la sociedad civil en general.

A partir de las conferencias magistrales, presentaciones de ponencias y del intercambio de opiniones con el público asistente, el Dr. Jorge Rojas, vicerrector de la Universidad de Concepción, sintetizó un conjunto de temas e interrogantes que merecen la atención de los investigadores y expertos en ciencias sociales, a saber:

-El impacto en la sociedad y en las personas de un mundo en transformación influenciado fuertemente por lógicas empresarializadas y tecno-burocráticas
-Los procesos de empresarialización de las universidades
-Los valores individualistas prevalecientes en la sociedad y sus impactos en la educación
-Los problemas de exclusión, discriminación y de acceso a estudios superiores
-Los cambios de la cultura juvenil y los procesos de enseñanza-aprendizaje
-Los altos niveles de desocupación y de egresados universitarios sin trabajo: problema ético de la formación de profesionales
-El impacto de las nuevas tecnologías en la educación y en la vida individual y social: amenazas a los procesos de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de la personalidad (demencia digital)
-El sentido pasado y presente de la escuela como medio de socialización y de movilidad social: pérdida de sentido de la escuela y emergencia de sentidos diferenciados según clase o segmentos sociales con mayores o menores recursos
-La relación entre educación, construcción de nación, integración social e identidad
-La Historia y la Memoria de los pueblos: cómo los grupos dominantes buscan borrar o cambiar la historia, especialmente la progresista o de avanzada, como ha sido el caso de la Revolución Mexicana
-Territorio, arraigo e identidad ciudadana
-La gratuidad de la educación y el derecho a la educación
-La necesidad de descolonizar las ciencias sociales y el cuestionamiento a la construcción tradicional eurocentrista del conocimiento y la civilización
-Pensar la transmodernidad de la Sociología. Necesidad de espacios para una Sociología posdeconolonial (constructo híbrido)
-Interrogante del público asistente: ¿Podrá la Sociología cambiar algo? ¿Dónde están los sociólogos y sociólogas? ¿Existe la Sociología de la inclusión?
-La difícil y conflictiva relación entre democracia y violencia en América Latina y el mundo en general: plantea la interrelación entre medios y fines justos y estado de derecho
-La imposibilidad de la democracia de los individuos “desatados”, soñada e ideada por los liberales
-La regresión democrática y corrosión social en América Latina de las últimas décadas
-La presencia de violencia abismal por ausencia del Estado y carencia de derechos sociales
-Derechos Humanos universales contra la humillación y barbarie en marcha
-El Proceso de transformación dialéctica de los conceptos como desarrollo sustentable, econo-

mía verde, participación, etc.
-Las posibilidades de emancipación de la sociedad y de las personas: la autonomía de los individuos ciudadanos
-La sociedad en movimiento emancipatorio

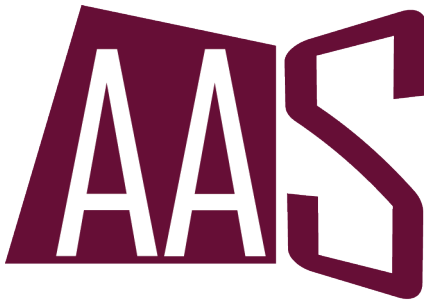
Asimismo, los/as conferencistas magistrales y panelistas destacaron la labor organizativa puesta de manifiesto en este evento, liderado por la Dra. Martha Nélida Ruiz Uribe, y expresaron su reconocimiento a todo el equipo de la Universidad de Tijuana en Baja California Sur, Campus La Paz y Los Cabos. En la clausura del evento, la Dra. Ruiz anunció que la UDT colaboraría con el pago de gastos a alumnos y docentes de esa universidad que presenten una ponencia en el XXX Congreso de ALAS en Costa Rica.

Como resultado de estas jornadas se elaboró un compendio de proyectos y propuestas que presentaron los ponentes y participantes: estudiantes, docentes, investigadores y organizaciones civiles, teniendo como compromiso replicarlos en la acción social y la práctica educativa.

De igual forma, PREALAS 2015 constituyó un relevante evento para nuclear a los investigadores rumbo al XXX Congreso de ALAS a celebrarse en Costa Rica en noviembre del año en curso.

La realización del congreso PreAlas en La Paz, Baja California Sur, representó una oportunidad para discutir en torno a problemas relevantes de nuestra región, a partir de la idea de que la conjunción del conocimiento crítico, la reflexión y la acción, son aspectos cruciales para la transformación social.





Asociación Argentina de Sociología

Pautas de Publicación





Horizontes Sociológicos
Revista de la Asociación Argentina de Sociología

Horizontes Sociológicos
Revista de la Asociación Argentina de Sociología

Pautas de publicación

Horizontes sociológicos, Revista de la Asociación Argentina de Sociología publicará trabajos originales e inéditos sobre temas de las Ciencias Sociales. Los trabajos pueden ser:

1. 1 Artículos de investigaciones científicas.

1. 2 Artículos de reflexiones sobre un problema o tópico particular.

1. 3 Artículos de revisión.

1. 4 Notas.

1. 5 Reseñas o Comentarios de Libros, Publicaciones o Eventos científicos

La presentación de los artículos deberá ajustarse a las siguientes pautas:

Los artículos de investigaciones científicas, los de reflexión sobre un problema o un tópico particular y los de revisión podrán tener una extensión máxima de 20 páginas, las notas hasta 15 páginas (tamaño carta, letra Arial 11, espacio continuo) y las reseñas o comentarios de libros, publicaciones o eventos científicos hasta 3 páginas. Estas últimas se referirán a publicaciones recientes y/o de interés de la revista.

Se deberá enviar por correo electrónico en procesador de textos Word al correo electrónico institucional de la revista: horizontessociologicos@gmail.com

Cada contribución deberá estar encabezada por el Título y el nombre completo del o los/as autores. Se deberá incluir un resumen en castellano y en inglés que no supere las 200 palabras y 5 palabras clave, también en castellano y en inglés.

También se incluirá un pequeño curriculum de cada uno de los autores (en la cual deben figurar los siguientes datos: título o títulos profesionales, pertenencia institucional, cargo académico y dirección electrónica).

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo la bibliografía, gráficos y cuadros. Las notas y referencias críticas deberán ir a pie de página y respetar las normas A.P.A. para la publicación de artículos científicos.

La Bibliografía deberá figurar al final de cada artículo y se ajustará a las normas A.P.A.

En caso de que se incluyan cuadros, gráficos y/o imágenes, deberá figurar en el texto un título y numeración: "Gráfico nº 1: xxxx", un espacio en blanco en el que iría el cuadro, gráfico y/o imagen (pero sin colocar), y la fuente: "Fuente: xxxx" (si han sido hechos por el autor deberán decir "Fuente: elaboración propia"). Los cuadros, gráficos y/o imágenes deberán ser enviados como archivos independientes del texto, en cualquier formato que los soporte.

Se aconseja que se respete una lógica de jerarquía de los títulos de la siguiente manera:

Títulos: Arial, cuerpo 14, negrita
Subtítulo 1: Arial, cuerpo 12, negrita
Subtítulo 2: Arial, cuerpo 12, itálica
Cuerpo de texto: Arial, cuerpo 11, normal
Notas: Arial, cuerpo 10, normal

Bibliografía: Arial, cuerpo 10

Todos los artículos deberán ser enviados con una nota de autorización de publicación por la Revista Horizontes Sociológicos, Revista de la Asociación Argentina de Sociología, Publicación Internacional de la AAS, firmada por todos sus autores, a la siguiente dirección de correo electrónico:

Editora. Dra. Alicia I. Palermo | Co editora: Dra. Silvia Castillo | *horizontessociologicos@gmail.com*

La recepción de artículos no implica compromiso de publicación. El Comité Editorial procederá a la selección de los trabajos que cumplan con los criterios formales y de contenido para la publicación.

Los artículos serán evaluados por dos integrantes del Comité Académico Internacional o por especialistas pertenecientes al área temática de la contribución, que actuarán como árbitros.

Se comunicará a los/as autores la aceptación o no de los trabajos. En caso de sugerirse modificaciones, éstas serán comunicadas a los /as autores, quienes deberán contestar si aceptan o no realizarlas; en caso de aceptar, deben enviar la nueva versión en el plazo que se acuerde con la edición de la revista.

Página Web:

http://www.aasociologia.org.ar/p/revista.html

NOTICE TO CONTRIBUTORS

The editors invite you to submit original and unpublished manuscripts, from a wide range of problems and disciplines in the Social Sciences, with a national and international perspective. Manuscripts submitted may be:

- Scientific research articles.
- Essays of a specific problem or topic.
- Review articles.
- Short papers.
- Comments or reviews of books, conferences, and scientific meetings.

Research articles, essays on specific problems or topics, and reviews should not exceed 20 pages in length; news should not exceed 15 pages, while reviews of articles, books, and/or conferences should not exceed 3 pages. These ones should refer to recent publications related to the journal´s areas of interest.

They have to be sent by email on the texts processor Word (e-mail attachment) to: horizontessociologicos@gmail.com

All submissions should be typed on Letter page-size, Arial 11 Font, and single space on .

Articles should have a header with the article title and the author´s name, a Spanish and English abstract (of not more that 200 words), including 5 keywords also in Spanish and in English.

The title page should include the title, the author/´s name, and a brief C.V. of each, with the following information: professional degree, institutional affiliation, faculty title, and E-mail address.

All pages should be numbered, including reference list, tables, and charts.

Footnotes should appear a the bottom of the page; the reference list and footnotes should follow the APA international style for journal publication (www.apastyle.org).

If graphics and/or illustrations are included, they should have a title and number on the text: “Chart nº 1: xxxx”, with a white space to paste the table, chart and/or illustration (although not actually pasted), and the source (“Source: xxx”; if created by the author, it should be mentioned: “Source: Author”). Charts, tables and/or illustrations should be sent as separate files, in any format available.

We recommend the following hierarchy in title and subtitle formats:

- Titles: Arial 14, bold fonts
- Subtitles 1: Arial 12, bold fonts
- Subtitles 2: Arial 12, italics
- Cuerpo de texto: Arial 11, regular fonts
- Notes: Arial 10, regular fonts
- References: Arial 10, regular fonts
- References: Arial 10, regular fonts

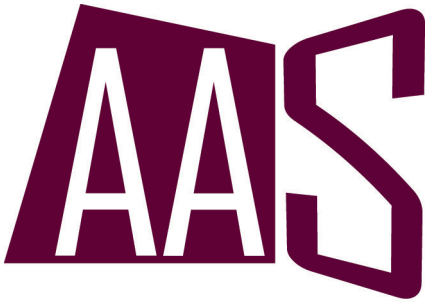
All articles submitted should include a note signed by by the author/s authorizing its publication by Horizontes Sociológicos, Revista de la Asociación Argentina de Sociología to:

Editora. Dra. Alicia I. Palermo | Co editora: Dra. Silvia Castillo | horizontessociologicos@gmail.com

Reception of manuscripts does not imply their publication. The Editorial Board selects those papers that conform to all specifications described above.

The manuscripts selected are reviewed by two members of the International Board of Advisors, or by specialists in the field.

Authors will be notified if their manuscripts were accepted or rejected. In case reviewers suggest changes, the author/s will be informed, having five days after acknowledgement of receipt to accept suggested changes and schedule a deadline to submit a final version with the Editorial Board.





Horizontes Sociológicos

Revista de la Asociación Argentina de Sociología