

Escenas del pasado reciente y la memoria histórica en la escuela secundaria

Estefanía Di Meglio¹

Resumen

En este trabajo se presentan diferentes escenas que refieren y rodean el tratamiento del pasado reciente en la escuela secundaria. En su condición de tema complejo por su mismo carácter traumático en los planos histórico y social, emergen dudas, interrogantes, cuestionamientos sobre cómo tratarlo con los adolescentes. No obstante tal complejidad, se insiste en la necesidad de buscar caminos y modos para abordar esta cuestión en la escuela como pasado histórico pero también como forma de construir y transmitir la memoria a la vez que en cuanto modo de enfrentar diversas formas de silencio al respecto.

Palabras clave

Memoria histórica y pasado reciente – literatura – escuela secundaria - interrogantes

¿Cómo relatar el horror? ¿De qué modo narrar el trauma histórico? ¿De qué manera poner nombre a lo innominable? Desde diferentes áreas epistemológicas y a partir de diversas disciplinas artísticas, se ha dado lugar a estos interrogantes que, más allá de las reflexiones que motivaron, parecen nunca clausurarse. Por el contrario, abren múltiples caminos a un listado extenso de preguntas, dudas, inquietudes, proliferando en un repertorio de cuestiones siempre abierto y plural, en aspectos irresolubles y muchas veces encontrados entre sí. Cuando se trata de cómo "enseñar" el trauma histórico y el pasado reciente en la escuela, cómo construir y transmitir –en un movimiento dialéctico y recursivo- la memoria histórica, los interrogantes (y las posibles respuestas) se complejizan, adquieren aristas a veces poco definidas y desde ya indefinibles. La complejidad misma del asunto junto con la delicadeza del tema hace que el modo de abordarlo en la escuela sea igualmente complejo y delicado.

En el presente trabajo plantearé algunas de esas vacilaciones e interrogantes que, antes de empezar con la docencia, me surgen a propósito de algunas situaciones. Se trata de inquietudes que se suscitan a partir de diferentes experiencias o "escenas sueltas", fragmentarias,

¹ Licenciada en Letras por la UNMdP. Estudiante avanzada del Profesorado en Letras (UNMdP). Becaria de Iniciación de la UNMdP. Miembro del grupo de investigación *Estudios de Teoría Literaria*, dirigido por la Dra. María del Carmen Coira y por la Dra. Rosalía Baltar. Actualmente desarrolla un proyecto de investigación denominado "Sujetos y voces en proliferación: configuraciones discursivas de la alteridad en la narrativa argentina de postdictadura". Contacto: estefaniadimeglio@gmail.com

en torno de la cuestión que conjuga educación secundaria, literatura y memoria histórica y pasado reciente.

La primera escena tiene lugar en el marco de una clase en la que estoy como suplente. El curso es sexto año del secundario. La clase se enmarca dentro de “la ruptura y la experimentación en Latinoamérica en poesía”: estamos viendo textos de las vanguardias históricas y neo vanguardias, para lo que leemos diversos poemas de distintos autores. En determinado momento, llegamos a la sección del módulo con el que trabajan los chicos que contiene “Las satrapías” del *Canto general* de Pablo Neruda, más precisamente, la versión del poema que, entre otros cambios que opera, sustituye los nombres de Trujillo, Somoza y Carías por los de Nixon, Frei y Pinochet, a la vez que se ancla temporalmente en “este amargo / mes de septiembre / de 1973” (Neruda 2005). Lo leemos. Les pregunto si conocen los nombres que menciona el texto, a qué personajes de la historia refieren a la vez que inquiero por el significado de la fecha. Me responden, algunos: “son dictadores y la fecha hace referencia al golpe de estado en Chile”. Si hay algo que me interesa y que no puedo contener es el deseo de saber qué saben los chicos sobre las dictaduras latinoamericanas pero, sobre todo, acerca de la última en Argentina, cuyo conocimiento está más cercano al mío de lo que el mío está por ejemplo, del de mis padres o de los autores que estudio. Les digo que en la década del '70 se presenta el período de las dictaduras latinoamericanas y entonces les pregunto: “de Argentina, ¿saben algo de la última dictadura?": “Sí, fue en el '76”, me contesta uno de los chicos. “Muy bien”, le digo, en marzo de 1976 se produce el golpe de Estado y el régimen militar se extiende desde esa fecha hasta el '83”. “¿Y qué es un gobierno de facto?”, pregunto. En ese momento, alguien afirma, en el tono de la complicidad: “es lo mismo que ahora pero hace unas décadas”. Pocas palabras agrego a esto. Digo que en todo gobierno democrático hay mecanismos semejantes a los de una dictadura en determinados aspectos; el ejemplo paradigmático: el control y manipulación de la información; pero eso no habilita a equiparar a un gobierno democrático con un régimen militar, puesto que las diferencias son muy grandes. Decido pasar a otro aspecto del poema. Tal vez no se me ocurre qué es lo ideal para hacer en estos casos. Y si qué no hacer, teniendo en cuenta el marco de la clase: no hacer lo que hice en una suplencia, con un tiempo muy limitado, con un curso que no

conozco, que no es mío, del que no sé cuáles son sus conocimientos previos y al que no voy a ver más y que por lo tanto el tema quedará ahí, abierto. Soy consciente de que tratar un tema como éste demanda de tiempo para el debate, el intercambio de ideas, el planteo de interrogantes. (De hecho, fue uno de los momentos, a la vez que de mayor tensión, de mayor interés de los alumnos. Creo que ellos estarían realmente interesados en tratar el tema de diferentes maneras). El deseo por saber qué sabían, qué opinaban, fue más fuerte. La cuestión es que esta “microexperiencia” actualiza uno de mis temores: el tema es complejo y delicado en sí mismo, y su tratamiento en el aula puede desembocar en cuestiones difíciles de abordar. Esto no significa que no deba ser tratado. Creo que un análisis interdisciplinario resultaría muy productivo en este sentido.² Surge al respecto otra pregunta, que complejiza la cuestión: al interrogante de cómo abordar el tema, viene a sumarse la pregunta de cómo abordarlo desde la literatura, cómo (re)presentar la literatura en este sentido, pensando además en evitar poner los textos literarios “en función de”, en no caer en una tradición que construye la literatura como medio hacia un fin. Al respecto, como señalan Mila Cañón y Carola Hermida, “en nuestro país, durante muchos años se utilizó la literatura para transmitir otros saberes que se consideraron valiosos: una formación moral, una formación lingüística y retórica, una formación ideológica. La literatura era entonces un medio más que un fin” (2005). En su artículo “Literatura y escuela: hacia la conquista del lector”, las autoras se remiten a Gustavo Bombini (1991), “quien sostiene que la literatura al ingresar en la escuela se somete especialmente a dos leyes: en primer lugar, la de la canonización, que recorta un corpus estable, tranquilizador, ordenado; en segundo lugar, la ‘ley del usufructo’, que enseña a usar la literatura, a llenar de ‘actividades’ la lectura de textos literarios” (2005). Esto, entendemos, ha conducido en parte a la construcción de un objeto cerrado, del que quedan excluidas las producciones de sentido que se apartan de él, las interpretaciones, las lecturas así como determinados textos que no entran, que no “encajan”, que desestabilizan un sistema que se ha construido “estable”, normalizador. Cercano a esto, Analía Gerbaudo marca precisamente el

²En efecto, al proponerse su abordaje desde mi disciplina, que no es la historia, ya se está planteando un análisis de tal tipo.

sistema autoritario como uno de los “procesos” que ejerció su marca en la literatura y la enseñanza, en el ámbito educativo y en los textos:

Muchos años de dictadura han dejado como secuela una tendencia más o menos extendida a enseñar a “leer” el arte esquivándole su costado discordante, desestabilizador o insoportable. Hemos aprendido a sustituir la lectura por la enseñanza de tecnicismos que, tomados como fin de la práctica, saltean las preguntas sobre lo que esa literatura trae del mundo y del tiempo y de la tradición de la que participa.

Ante tal estado de cosas, Cañón y Hermida sugieren que “una de las maneras de eludir tanto la ley del usufructo del texto literario como la de la ‘obligatoriedad del placer’ es pensar que la escuela puede ofrecer textos que impliquen riesgos y conquistas, que puede ofrecer propuestas atrayentes y desafiantes” (2005). La narrativa de dictadura y postdictadura es una serie literaria que nos plantea, entre tantos otros, estos desafíos: se trata de textos que cuestionan, preguntan, y que a la vez nos llevan a preguntarnos no sólo sobre lo que dicen (o no dicen) y cómo lo dicen (o cómo no lo dicen), sino sobre el modo de (empezar a) abordarlos.

La segunda escena es en el marco de un curso sobre representaciones de la dictadura en el cine y en la literatura. Hablando sobre la enseñanza en la escuela del último régimen militar y cuestiones afines, comento ante los integrantes del curso que yo jamás vi la última dictadura en el colegio. Dos de las alumnas son profesoras de Historia y, despavoridas, me dicen que no puede ser, que ellas dan el tema todos los años. Me cuentan luego una experiencia de un colega, que viene a constituir la tercera escena de esta ponencia -una escena en segundo grado, un relato dentro del relato. Se trata de un profesor de Historia que en la escuela, en determinada clase, se dispone a trabajar el tema con sus alumnos. Mientras hablan sobre el accionar castrense y su sistema represivo, uno de los alumnos toma la palabra y sin escuchar toda idea contraria, arenga: “pero el país estaba en caos, los militares actuaron para salvarlo, persiguiendo a la subversión”. El discurso del estudiante es aproximado ya que, como dije, se trata de un relato oral mediado por diferentes voces enunciantes. Pero la cuestión es que el alumno reproduce el discurso castrense elaborado ya desde el primer golpe de estado (cfr. Verbitsky). Pariente de militares, enuncia la ideología con la que suponemos se ha criado. La pregunta es: ¿qué hacer en estos casos? Es innegable que cuando hablamos del sistema represivo inmediatamente entran en juego las

violaciones a los derechos humanos, los delitos de lesa humanidad, que como tales nos afectan a todos y cada uno de nosotros. Éste podría ser uno de los argumentos sólidos para responder. Aún así, la pregunta persiste: ¿qué y cómo hacer en tan delicada situación?

Volviendo a la segunda escena -la del curso- unos minutos después, en la pausa, la misma profesora que aguerridamente tomó la palabra para decirme que ella da el tema todos los años, me dice en un tono cortés y amable que no quiso contradecirme, que sólo quiso aclararme que ella trabaja cada año el tema con sus alumnos; pero paradójicamente en la misma oración me dice: “pero la verdad, no sé hasta qué punto se debe dar, es un tema muy complejo, que a veces uno no sabe qué hacer, no estamos preparados para abordarlo. Una vez, por ejemplo, uno de los chicos comentó: ‘pero se los llevaron porque eran todos subversivos’”. Concluyó la profesora: “agradecí que nadie escuchó y seguí hablando de otra cosa”. La profesora actúa todos los años de buena fe al abordar el tema, pero imagino que todos los años la acompaña ese temor, el mismo que la hace incurrir en contradicciones. Reparo, como lo hice en el momento en el que escuchaba a la profesora, en la complejidad del asunto.

Casi como contrapartida del comentario final de la docente surge la cuarta escena: en entrevista con Martín Kohan, Cintia Di Milta le pregunta sobre el abordaje de la dictadura en la educación y la lectura de *Dos veces junio* en la escuela secundaria. El escritor plantea algo interesante. Postula, no sin sarcasmo, que para el chico de secundario la última dictadura está en el mismo plano que la conquista de América, en cuanto que, siguiendo la concepción de los adolescentes, todo pertenece al pasado, en un mismo plano. Sin embargo, asevera que por esa misma razón y por el hecho de no haberla vivido, los estudiantes aportan muchas veces miradas y perspectivas que surgen por extrañamiento, por lo que construyen representaciones nunca antes pensadas sobre la dictadura o sobre el modo de representarla. Si no los escucháramos por el silencio antes referido, esas miradas estarían condenadas a perderse. Los textos en cuestión se presentan como desafiantes en cuanto que propician el espacio para esas producciones de sentido: son textos que, en palabras de Cañón y Hermida “implican riesgos” y a la vez “conquistas” (2005).

Una última escena se hace presente: el colegio de *Ciencias Morales* de Kohan, microcosmos de la nación, con sus densos muros infranqueables, resguardan la escuela de todo lo que sucede afuera: hay temas que en la institución educativa se silencian. Me pregunto nuevamente: acaso por la dificultad que entraña el hablar sobre el tema -una dificultad por cierto muy diferente a la que imperaba durante el gobierno de facto-: ¿vamos a optar por el silencio? Creo que para esta pregunta sí hay una única una rotunda y respuesta.

Dicen los que saben que no conviene terminar un artículo o una ponencia con citas ajenas: que la cita de la autoridad del otro pareciera demostrar nuestra debilidad, nuestra falta de solidez. Por eso mismo decido terminar con palabras que no son mías, porque el tema sobre el que acabo de exponer me plantea más dudas que certezas, más interrogantes que respuestas, pero en medio de esa incertidumbre hay una premisa clara y es que si hay algo que no cabe aquí es el silencio. Como sostiene Guillermo Obiols, en el tono grave de la advertencia: “el ‘Nunca más’ es un mandato ético y un programa político que puede ser derrotado y no una verdad fáctica como la presentan algunos” (159). Por eso, hay que trabajar en la construcción de la memoria, que no garantiza la no repetición, pero sí contribuye a ello. Comencé planteando preguntas, interrogantes propios y ajenos, con cuestiones/cuestionamientos motivados por la literatura, por el *Canto general* de Neruda que funciona como escena metonímica: el poema convocando a la literatura, a la historia, a la memoria; ahora quiero al menos dejar una respuesta, aquella que abre el camino a todos los interrogantes, a todas esas preguntas:

Por eso te hablaré de estos dolores que quisiera apartar, / te obligaré a vivir una vez más entre sus quemaduras, / no para detenernos como en una estación, al partir, / ni tampoco para golpear con la frente la tierra, / ni para llenarnos el corazón con agua salada, / sino para caminar conociendo, para tocar la rectitud / con decisiones infinitamente cargadas de sentido, / para que la severidad sea una condición de la alegría, para / que así seamos invencibles. (Neruda 2005; 175. Cursivas en el original).

Bibliografía

- Agamben, G. (2010) [1999]: *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Valencia: Pre-Textos.

- Cañón, M. y Hermida, C. (2005): “Literatura y escuela: hacia la conquista del lector”. En: *Revista Novedades Educativas*. Período: Marzo.
- Di Milta, C. y Di Meglio, E. (2013): “Profesor, crítico y escritor. Una entrevista con Martín Kohan”. En: Revista digital *Estudios de Teoría Literaria*. Año 2, número 3, pp. 171 – 181.
- Gerbaudo, A. (2011): “La clase de lengua y de literatura como envío”. En: *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario-Santa Fe, 159 – 184.
- Kohan, M. (2007): *Ciencias morales*. Barcelona: Anagrama.
- Neruda, P. (2005) [1950]: *Canto general*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Obiols, G. (2003): *La memoria del soldado. Campo de mayo (1976-1977)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sábato, H. (1994): “Historia reciente y memoria colectiva”. En: *Punto de vista*, nº 49, agosto, 30-34.
- Verbitsky, H. (1990): *Medio siglo de proclamas militares*. Buenos Aires: Sudamericana.