

Testimonios, filosofía y escuelas. Reflexiones a partir del programa educativo "Jóvenes y Memoria-Córdoba"

Testimonies, philosophy and schools. Reflections from the educational program "Youth and Memory-Córdoba"

Laura Arese¹

¹Universidad Nacional de Córdoba (Argentina); email: arese.laura@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0278-2283>

Resumen: el trabajo se basa en una experiencia realizada en el marco del Programa *Jóvenes y Memoria- Córdoba*, llevado adelante en el Espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Campo de la Ribera (Córdoba, Argentina). Se propone analizar el modo en que este Programa introduce a los jóvenes en la interrogación filosófica, especialmente a través del trabajo con testimonios.

Palabras clave: Historia reciente. Testimonios. Escuela Secundaria.

Abstract: the paper is based on an the educational program “Jóvenes y Memoria-Córdoba”, carried out in the “Espacio para la Defensa y la Promoción de los Derechos Humanos Campo de la Ribera” (Córdoba, Argentina). It aims to analyze the way in which this program introduces young people to philosophical interrogation, especially through a pedagogical work with testimonies.

Keywords: Recent history. Testimonies High school.

Recepción: 16 de noviembre 2018

Aceptación: 12 de mayo de 2019



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Testimonios, filosofía y escuelas. Reflexiones a partir del programa educativo "Jóvenes y Memoria-Córdoba"

Introducción

El presente trabajo se basa en una experiencia realizada en el marco del programa educativo *Jóvenes y Memoria- Córdoba*, llevado adelante desde el año 2012 en el “Espacio para la Defensa y la Promoción de los Derechos Humanos Campo de la Ribera”¹ en la Ciudad de Córdoba, Argentina. Se propone analizar el modo en que dicho Programa introduce a los jóvenes en la interrogación filosófica, especialmente a través del trabajo con testimonios. En primer lugar, expondremos brevemente las características generales del Programa y la metodología de trabajo a partir de la cual se realizó la sistematización y análisis de la experiencia. A continuación desarrollaremos el análisis propuesto, tomando como referencia algunas experiencias-caso que resultan ilustrativas de un conjunto de registros realizados. El objetivo allí será identificar las opciones pedagógicas que presentan especial potencial filosófico en relación a la compleja tarea de transmisión del pasado reciente. Para finalizar, consideramos brevemente las dificultades, oportunidades o desafíos que estas mismas opciones implican.

El Programa *Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro* fue implementado por primera vez en 2002 por la Comisión Provincial por la Memoria de Buenos Aires, Argentina. Su objetivo original era “promover el tratamiento de la última dictadura militar en las escuelas secundarias” (Equipo Jóvenes y Memoria de la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, 2017: s/p). Sin embargo, no comprende la dictadura militar como un tópico más de la currícula escolar, sino que la eleva a “eje de un proyecto pedagógico más amplio, que busca activar en diversos ámbitos de formación juvenil procesos colectivos de construcción de memorias locales. A través de estos procesos se persigue el objetivo de fomentar en los jóvenes una comprensión crítica del pasado reciente” (Arese, 2016, p. 13).

El destinatario principal del Programa son docentes de escuelas medias o referentes de organizaciones, quienes deben conformar un grupo de jóvenes de entre 14 y 19 años, con el objetivo de desarrollar una investigación vinculada a un tema que concierna a su comunidad local (sea esta la escuela, el barrio en general, un club, parroquia u otro espacio local similar), y desde una perspectiva relativa a historia reciente y los derechos humanos². El Programa ofrece instancias de capacitación teórica, orientación, reflexión y acompañamiento pedagógico en torno al trayecto de investigación a lo largo de un período lectivo aproximadamente. Durante el curso de ese año se realizan además encuentros de integración y formación con los jóvenes.

La principal apuesta del Programa es la construcción de protagonismo juvenil. Bajo la orientación del adulto coordinador del grupo, los jóvenes deben construir una pregunta y desarrollar y ejecutar un plan de trabajo. Esto implica una aproximación a las metodologías

¹ En adelante: “Espacio Campo de la Ribera”.

² Cada año el Programa propone un eje temático general y otros específicos, que deben orientar las investigaciones. El eje general de 2015, último año que comprende la experiencia aquí recogida, fue: “autoritarismo y democracia”.

de la investigación de las ciencias sociales: entrevistas, búsqueda y análisis de documentos, lectura de bibliografía especializada, etc. Como cierre del trayecto, los y las jóvenes elaboran una producción en un formato comunicativo a elección (breves audiovisuales, obras de teatro, canciones, revistas, mural, etc.) en donde expresan los resultados de la experiencia y aquello que les resultó especialmente significativo o importante de transmitir a su comunidad y el resto de los y las jóvenes. Las producciones se presentan a fin de año en un encuentro que reúne a todos los grupos participantes.

La experiencia que se recupera aquí se desarrolló en el seno de un proyecto de extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, que nace en el año 2012 con el objetivo de colaborar, a partir de una demanda de la institución, con el Área de Pedagogía del Espacio Campo de la Ribera, uno de los alrededores de diez organismos públicos que a lo largo del país llevan adelante autónomamente una versión local del Programa³. La tarea central de este equipo universitario⁴ consistió en acompañar, supervisar, registrar y analizar los procesos pedagógicos de los grupos de jóvenes y docentes participantes de esta versión local del Programa. Este acompañamiento, que se desarrolló desde 2012 a 2015, adquirió distintas modalidades⁵. Las puntualizamos brevemente ya que ellas proveyeron los insumos sobre el que se basa el análisis que aquí presentamos.

En primer lugar, se asignó un practicante extensionista perteneciente al equipo del UNC, a cada uno de los docentes coordinadores de un conjunto acotado de cuatro de los alrededores de 12 grupos participantes. La función de los extensionistas asignados fue convertirse en un interlocutor/a personalizado del/a docente, brindar orientación y apoyo en relación a las dificultades de diverso tipo que surgieron al grupo en las distintas fases del proceso de investigación y registrar este proceso como insumo para la reflexión y análisis de la experiencia. Si bien esta tarea de acompañamiento fue realizada de manera individual o por duplas de practicantes, fue supervisada de manera permanente por todo el equipo a través de reuniones periódicas, en las que los/as extensionistas tenían la oportunidad de compartir, a medida que se desarrollaba, sus experiencias con el grupo asignado. En segundo lugar, el equipo de extensión en su conjunto participó de los encuentros presenciales de formación de los docentes y de las jornadas de trabajo a las que concurrieron los jóvenes. A partir de la observación participante en estos encuentros, que implicó coordinación y registro de debates y actividades propuestas, se pudo recoger relatos de experiencias que permitieron ampliar y complementar lo observado por los/as extensionistas asignados para seguimiento personalizado. Por último, el equipo ha realizado en los años 2012, 2013 y 2015 entrevistas abiertas a al menos un joven y un docente de todos los grupos participantes, las cuales

³ La Comisión Provincial por la Memoria promovió la implementación autónoma del Programa por parte de distintos organismos públicos del país, de modo que se inauguraron numerosas versiones locales, cada una con sus variantes y singularidades.

⁴ El nombre del proyecto de extensión universitario es *Jóvenes y Memoria en el Campo de la Ribera*. Es llevado adelante por un equipo de extensionistas conformado por docentes y alumnos de distintas disciplinas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, bajo la coordinación de la Secretaría de Extensión, y el Seminario Permanente “Procesos Comunitarios e intervenciones pedagógicas” de la Escuela de Ciencias de la Educación.

⁵ La experiencia continuó desde 2015 y llega a la actualidad (2018), pero desde entonces adquirió otra característica, pues el equipo extensionista conformó con el Espacio Campo de La Ribera un equipo interinstitucional para la coordinación general del Programa, abocándose a aspectos más globales de la implementación de la propuesta, desplazando en parte, aunque no abandonando, las tareas de acompañamiento pedagógico individualizado y registro pormenorizado de las experiencias de los grupos participantes.

permitieron ahondar en la exploración del vínculo entre las opciones pedagógicas propuestas por el Programa (actividades, bibliografía y dinámica grupal de trabajo) y las experiencias relacionadas y los registros de lo observado durante los encuentros presenciales.

Estas tres modalidades de análisis y acompañamiento fueron pensadas y llevadas adelante como formas específicas de trabajo extensionista; no fueron diseñadas como trabajo de campo, al servicio del desarrollo de una investigación. De acuerdo a nuestra perspectiva, la extensión universitaria consiste en un intercambio de saberes con actores extrauniversitarios con el objetivo de la co-construcción conjunta de perspectivas y alternativas para abordar una problemática social concreta (Pacheco, 2004, p. 22 y 24), en este caso, la incorporación de una mirada crítica respecto del pasado reciente en las escuelas cordobesas. Esto requiere una configuración interdisciplinaria del trabajo (el equipo estuvo conformado por profesores, egresados y estudiantes de historia, ciencias de la educación, filosofía y psicología) y un intenso diálogo con distintos actores (en este caso, los integrantes del Espacio de memoria, los docentes y estudiantes participantes) - los cuales no son considerados sujetos de estudio (tal como implicaría una concepción “experimentalista” Pacheco, 2004, p. 24) sino interlocutores y pares en la búsqueda conjunta de producción de prácticas y conocimientos.

Interesa recuperar este particular marco de trabajo para dar cuenta del carácter de las reflexiones que presentamos a continuación. Estas deben ser entendidas no como el resultado de una investigación acabada, sino como un esfuerzo de lectura y conceptualización de una experiencia extensionista. A nuestro modo de entender, la extensión universitaria de calidad requiere de un ejercicio de análisis crítico y conceptualización que permita recuperar sistemáticamente lo trabajado en territorio (Ávila, 2008, p. 8-9). Por lo tanto, no sobreimprimimos a esa experiencia una labor de investigación de campo. Lo que presentamos aquí es el resultado de un ejercicio, siempre necesario en el trabajo extensionista, de toma de distancia y reflexión, que busca revisar los contornos teóricos que se nutren de la práctica y vuelven a ella para re-dinamizarla.

Interrogar el pasado reciente: los desafíos de recuperar un testimonio

Podríamos afirmar que el objetivo general del Programa consiste en la formación ciudadana y política de jóvenes, a través de la enseñanza de la historia reciente. Sin embargo, en los caminos transitados por los y las participantes, es posible encontrar interrogantes cuyo sentido es, además de histórico y político, también específicamente filosófico. Aquí interesa referirnos, no a las temáticas explícitamente trabajadas con los docentes en lo que constituye la parte teórica de la capacitación, sino a problemáticas que surgen de modo recurrente en el curso de la investigación en el grupo de jóvenes. Nos focalizaremos en un eje: la riqueza y complejidades que presenta el trabajo con testimonios en este proceso⁶.

Una de las metodologías de investigación que los y las estudiantes eligen con mayor frecuencia consiste en realizar entrevistas a individuos que hablan en primera persona sobre los hechos objeto de la pesquisa. En efecto, este es el método preferido para recuperar

⁶ Este eje, naturalmente, no agota el espectro de problemáticas que llamaron la atención del equipo, ni tampoco aquellas de este espectro que presentan un potencial para dar paso a la intervención de la perspectiva filosófica. La selección se impone por razones de espacio y sirve a modo de ingreso a un campo de indagación mayor. Por otra parte, vale señalar que nuestro análisis, centrado en aspectos *filosóficos* vinculados a la confrontación pedagógica con testimonios, discurre por una vía distinta, aunque no necesariamente divergente, respecto de la exploración de su dimensión y potencialidad *ética*, más trabajada por los pedagogos: cf. el análisis de Mélich (2000, 2001).

episodios o historias de vida de personajes vinculados a la historia local, en relación a los cuales, aún si existen estudios y documentos, la narración de conocidos, a los que es posible interpelar cara a cara, resulta a los jóvenes estimulante y especialmente atractiva. Ahora bien, en el análisis de las entrevistas los estudiantes encuentran que los testimonios recogidos hacen algo más que informar. Detectan en ellos la intención de la denuncia; la necesidad de expresar una perspectiva valorativa y una historia singular en torno a lo sucedido; la necesidad de ser escuchados y de transmitir; o por el contrario, la desconfianza, la negación a hablar; también la desmemoria por parte de algunos quienes dicen no recordar o se contradicen entre sí; finalmente, también encuentran una variedad de perspectivas, sensibilidades y posicionamientos que no son fácilmente conciliables entre sí. Los casos más dramáticos se presentan cuando en los testimonios aparecen posturas especialmente controvertidas, por ejemplo, en defensa de la dictadura. En uno de los grupos con los que trabajamos se dio esta situación y los estudiantes tuvieron que debatir largamente qué debían hacer con estas voces en la producción final: ¿debían ser expuestas en el video que sintetizaba lo trabajado?, ¿de qué manera?, ¿se las recolectaría como una opinión más, junto a otras?

Ante este tipo de complejidades, los y las estudiantes se vuelven paulatinamente conscientes del hecho de que el testimonio no es el sustituto de la voz del profesor ni la del libro de historia, con los que están habituados a tratar y frente a los cuales se ven siempre exigidos a depositar su confianza, según el supuesto de caridad que rige toda transmisión escolarizada. Los testimonios proponen otras exigencias epistémicas. No sólo requieren una distancia crítica y una disposición analítica mayor, sino que revelan a la memoria como un proceso de construcción social y controversial, con complejas relaciones con otros campos discursivos como el historiográfico y el judicial. Esta nueva actitud de “alerta epistémica” despertada ante una complejidad a la que habitualmente no se da paso adentro del aula, origina caminos de indagación en los que vale la pena detenerse a través de un episodio especialmente ilustrativo.

En uno de los encuentros en el Espacio para la Memoria Campo de la Ribera, a donde asistieron todos los grupos participantes, inclusive el mencionado grupo, se dio una discusión en torno a las “distintas perspectivas” sobre la dictadura que el trabajo hasta ese momento realizado había recogido a partir de entrevistas. Frente a las discrepancias, los alumnos, si bien manifestaban estar de acuerdo en que la dictadura fue un hecho atroz, y de este modo, no suscribían a las opiniones “pro-dictadura” recolectadas, también señalaban que se debía respetar la diversidad de voces ya que, al fin y al cabo, no hay “una única verdad universal”. Según es “propio de una democracia”, se debía aceptar entonces que “cada uno tenga su opinión”, pues lo contrario sería una actitud autoritaria. De acuerdo a los dichos de alguno/as estudiantes, la asunción de distintos discursos sobre la dictadura parecía equipararse a una elección personal, perteneciente al espacio de libertad individual al que cada quien tiene derecho, aun cuando fueran contrarios a hechos como que hubo desaparecidos y comisión de crímenes de lesa humanidad. Para los y las coordinadores del debate estuvo claro que la discusión no se zanjaba fácilmente señalando que esa perspectiva era peligrosa. El desafío estaba en dar cuenta, por un camino reflexivo de ese campo tan incierto que constituyen las lecturas políticas sobre los acontecimientos de la historia compartida. Así, a partir de ciertas orientaciones de los coordinadores de las discusiones, algunas voces del debate llegaron a sugerir que ese respeto por las distintas opiniones, basado en la imposibilidad de acceder a una “verdad universal”, tenía ciertos límites. Se planteó en la discusión la necesidad de reconocer los límites de lo opinable, a la luz de construcciones sociales legitimadas a partir

de ciertos parámetros: por ejemplo, las pruebas judiciales y las investigaciones, históricas o de otra índole, en virtud de las cuales ciertas afirmaciones han alcanzado el estatus de “verdad de hecho”. Estas “verdades de hecho” -por ejemplo, que *hubo* desaparecidos y *hubo* un plan sistemático de desaparición-, proveen un marco de referencia al debate público que no es posible eludir sin costos. Conectando esto con una noción que usualmente los jóvenes proponen para interpretar la memoria: “recordar para no repetir”, se vislumbró la importancia de esta distinción para lo que entendemos como democracia. En síntesis, se exploró así la particularidad de un terreno, el debate público, en donde, aunque no hay “verdades últimas”, es posible y necesario sostener afirmaciones, con cierta pretensión de validez, aun cuando no absoluta, frente a otras, en la construcción de una memoria que, si bien es de los individuos, también se inscribe en procesos colectivos.

Estos son, esquemáticamente presentados, los puntos nodales de una discusión real que atravesó matices que sería interesante analizar, si tuviésemos más espacio. Aquí nos interesa simplemente señalar que lo que se puso en juego allí fue una interrogación sobre las condiciones de producción de sentido en el espacio público entendido de modo democrático. A partir de la necesidad práctica de interpretar testimonios singulares y de tomar una decisión sobre qué hacer con ellos, surgió un espacio fértil para abordar preguntas con densidad filosófico-política: ¿es posible diferenciar entre verdad de hecho y opinión?, ¿qué significa defender una determinada perspectiva en el contexto de la “tolerancia democrática”?, ¿qué se entiende por consenso?, ¿qué función cumplen historiadores, periodistas o procesos judiciales respecto del espacio de lo público y respecto de lo opinable?, ¿cuál es la relación entre democracia y memoria?

Otra instancia fértil vinculada al testimonio se da frecuentemente en la etapa de la producción final, es decir, cuando se traduce el trabajo realizado en una producción que comunica los resultados de la investigación. En una importante parte de los casos, el soporte elegido es un audiovisual, o bien de carácter documental, en el que se opta por reproducir las entrevistas realizadas, o bien ficcional, en donde se representan las vivencias de los protagonistas de los hechos. Esta opción, que de nuevo indica la curiosidad y afinidad de los y las estudiantes en relación al relato testimonial, se incorpora, o en principio puede hacerlo, al proceso de reflexión crítica que implica todo el trabajo de investigación. Así, nos encontramos, por ejemplo, con un video realizado por un grupo de estudiantes que decidió no mostrar los rostros, sino sólo partes de los cuerpos de los testimonios: sus bocas, un brazo, un pedazo de la cabeza. Esta decisión fue justificada por razones de preservación de la identidad, ya que el tema sobre el que los entrevistados se expresaban era especialmente controvertido. Sin embargo, tuvo también un valor y un efecto estéticos que los espectadores no dejaron de realzar (espectadores entre los que se encontraron docentes y alumnos de la propia escuela). A partir de este cruce entre la decisión y sus efectos encontramos que sería posible revisar con los alumnos el proceso de producción. Desde esta perspectiva es posible volver sobre el video y preguntar: ¿qué es aquello que se quiere generar con este modo de representación?, ¿es posible representar el horror de lo vivido con la frontalidad del rostro que llora?, ¿cuál es el significado de exponer los silencios, las ausencias, lo oculto en cuanto tal?, y en definitiva: ¿cuál es el valor singular del testimonio (en el sentido de si hay algo que transmita que no

pueda ser transmitido por otros medios, por lo cual lo elegimos y lo preservamos en un audiovisual⁷)?

El hecho de que las decisiones estéticas no queden, como dijimos, fuera del proceso crítico, implícito o explícito, que comprende toda la investigación, abre en sí mismo un fructífero campo de reflexión que permite retrucar la -no carente de razones- perspectiva adulta que señala que la relación de los adolescentes con los productos culturales, especialmente los audiovisuales, se construye a partir de un vínculo de fascinación, dependencia o consumo pasivo. Aquí, por el contrario, la imagen puede volverse un *objeto de pensamiento*, en un doble sentido: por un lado, porque, como dijimos la imagen puede convertirse en objeto de reflexión para los y las jóvenes, en la medida en que al producir, se pregunten: ¿cómo han mostrado otros los testimonios?, ¿qué supuestos hay implicados?, ¿existe una ética de la imagen?, etc. Por otro lado, porque los y las estudiantes finalmente hacen vivir sus experiencias y reflexiones a través de la imagen, es decir, ellos son ellos autores de “imágenes que piensan”, incluso más allá de ellos y ellas mismos; imágenes que piensan *para* otros, pero también *en o a través de* otros: los espectadores -especialmente los de la comunidad barrial o escolar en la que las producciones se presentan⁸.

Creemos que la apertura de espacios de reflexión del tipo de los que aquí brevemente hemos reseñado -reflexión tanto epistémico-política, como estética-, contribuye a realizar una operación que algunas voces en el debate contemporáneo en torno a la cuestión de la transmisión de la memoria reciente han señalado como necesaria. Inés Dussel, por ejemplo, recupera las advertencias y recaudos que Beatriz Sarlo expone *Tiempo pasado* (2007) en torno a cierto “giro subjetivo” de las producciones intelectuales recientes vinculadas al pasado dictatorial en la Argentina, para repensar el tratamiento de este tópico en las escuelas. En sintonía con los reparos de Sarlo, Dussel señala que la aparición del relato en primera persona en el ámbito escolar, lejos de garantizar por sí mismo la comprensión, muchas veces se inserta en una lógica del “reinado del yo” o del “todo vale” que obtura la reflexión sobre lo sucedido (Dussel, Estanislao, & Kaufman, 2007:). De acuerdo a esta lógica, las perspectivas individuales resultan, por una parte, siempre sagradas y merecedoras de respeto por sí mismas, pero, por otra, no contrastables y elaborables en un marco de discusión y análisis crítico más amplio. La autora sugiere que este fenómeno se explica, parcialmente,

⁷ Sobre la irreductibilidad del valor del testimonio en los procesos de transmisión de memoria cf. (Calveiro, 2008). La autora critica la idea de que el valor de los testimonios se agota en su procesamiento crítico como “fuentes” por parte de la historiografía. Calveiro señala que los testimonios tienen un valor irreductible para la comprensión de lo sucedido que no depende de este proceso analítico disciplinar y que sólo se revela, precisamente, si evitamos considerar los testimonios como meros “informantes” y atendemos al modo en que son capaces de transmitir dimensiones centrales pero difícilmente conceptualizables de la experiencia, como el sufrimiento. Teniendo en cuenta esto, vale señalar que, si bien en cierta instancia de la investigación, los orientadores de los proyectos buscan que tienda a primar una actitud epistémica vinculada al análisis y la toma de distancia, al momento de elaborar el soporte de la comunicación del proceso de investigación realizado, cobra nuevamente relevancia la consideración del valor sensible, no reductible a la información que comporta el habla testimonial. Entendemos que el ejercicio filosófico posible en las experiencias que aquí recuperamos concierne a ambos modos de aproximación al testimonio, pues no sólo puede desplegarse a través de la explicitación de reparos epistémicos, sino también en la exploración interrogativa de sus dimensiones expresivas y sensibles.

⁸ Un interesante trabajo sobre el modo en que las producciones audiovisuales realizadas en el marco del Programa Jóvenes y Memoria en la Provincia de Buenos Aires enfrentan y resuelven dilemas relativos a la representación visual se encuentra en Diaz, 2009.

por efecto de un prejuicio pedagógico reactivo a todo lo que suene a autoritarismo docente, pero que, más profundamente, hunde sus raíces en la fragmentación posmoderna del espacio de sentido compartido, ya incapaz de contener más que a una pluralidad atomizada de perspectivas individuales. Para contrarrestar este vaciamiento del debate público, Dussel señala que el trabajo con el testimonio en la escuela debe habilitar otras “conjugaciones”, distintas de la de la primera persona (aunque la borren): conjugaciones plurales (un nosotros y no sólo un yo) e impersonales. En otras palabras, el tratamiento del testimonio debe remitir al reconocimiento de procesos de orden colectivo e institucional, en el marco de los cuales la historia individual pueda ser situada críticamente y adquiera un sentido de mayor alcance. Este reconocimiento, sugiere, sería un avance en la tarea de articular diálogos y disputas no ahogados por la tolerancia disgregante del “reinado del yo”.

Según hemos querido mostrar a través de los relatos expuestos, el tipo de confrontación con los testimonios que propone el Programa Jóvenes y Memoria, promueve un desplazamiento en una dirección similar a la apuntada por Dussel a través de una reflexión de corte filosófico. Una de las razones que explican la eficacia de tal desplazamiento es el hecho de que dicha confrontación nunca es pasiva: tal como dijimos, el testimonio es algo que se busca y de cuya “construcción” los alumnos participan, en la medida en que son ellos quienes lo convocan, interpelan, elaboran y presentan al público. Esta disposición activa, necesariamente implica una confrontación con las pretensiones de verdad, ejemplaridad o denuncia, que el testimonio propone. El testimonio no podría, en principio, ser tratado de manera ascética, por el simple hecho de que debe ser incluido en el propio discurso, en una lectura propia de lo sucedido. Además, esta construcción se realiza desde el punto de vista de una indagación cuyo corazón es una problemática que se concibe y se enuncia desde un marco que contiene fuertemente lo institucional y lo colectivo, aún cuando la mirada esté centrada en lo local. El “giro local”, lejos del “giro a lo subjetivo”, que imprime el Programa a la construcción de memorias, implica convocar testimonios para iluminar algo más que a sí mismos, un fenómeno, historia o problemática social que ocupa el centro de la escena. Tomando como ejemplo los proyectos de investigación de algunos grupos con los que trabajamos, estos problemas pueden ser: ¿cómo fue cambiando el uso de los espacios comunes de nuestra escuela desde la vuelta a la democracia?, ¿qué saben los actuales vecinos del barrio de la familia Pujadas?, ¿quiénes fueron los desaparecidos de nuestro pueblo? Así, el marco problemático de la investigación ubica a la primera persona de cada entrevistado en un espacio de enunciación más complejo, en el que experiencias colectivas y marcas institucionales resultan la incógnita central o el punto de partida⁹.

⁹ Por otra parte, como sugiere Sandra Raggio (2016: 232 y ss.), la localidad de los procesos de construcción de memoria que propone el Jóvenes y Memoria no debe interpretarse como el intento de replicar en la escala micro los procesos de construcción de memoria que se produce en la escala macro. La autora - coordinadora del área de Investigación y Enseñanza de la Comisión Provincial por la Memoria y directora de la edición del programa que lleva adelante dicha Comisión -, señala que si, por una parte, en el nivel macro, la disputa se despliega bajo la lógica de lo público (tanto por los actores que participan –instituciones o representantes de organismos- como por los medios por los que se viabiliza –medios de comunicación, aunque también podemos agregar: leyes, instancias judiciales, libros, etc.-), en el plano local los sentidos circulan bajo una lógica más difusa permeada por el orden de lo privado. En efecto, muchos de las voces que recogen los y las jóvenes son testimonios que se transmiten a través de lazos familiares y de amistad y es sólo en el propio proceso de investigación propuesto por los y las jóvenes, que terminan por adquirir una modulación pública. Es decir: porque las chicas y chicos las interpelan en el marco de un proyecto escolar, esas personas comienzan a articular su discurso para unos “otros” –que a veces identifican con “las nuevas generaciones”- que se conciben en plural y no son los

Consideraciones finales

Hasta aquí se ha querido mostrar cómo el Programa Jóvenes y Memoria abre caminos que, por momentos, pueden constituirse en espacios de reflexión filosófica con gran potencialidad pedagógica. Como es obvio, esta intervención o aparición de la filosofía en el aula tiene algunas particularidades que la distinguen de su aparición en el espacio curricular tradicional. Mencionamos brevemente sólo algunas, quizás las más evidentes.

En primer lugar, cabe destacar algo que, aunque obvio, no es trivial: que la filosofía puede concurrir o no a este llamado, para decirlo de alguna manera. Es decir, depende de quienes acompañan el proceso de investigación (los docentes, los practicantes extensionistas o los orientadores de El Campo) que se detecte, explicita y profundice por la vía disciplinar, aquella dimensión filosófica de los interrogantes o de las dificultades que aparecen -por así decir- “en bruto”, y por tanto, pasibles de múltiples abordajes (abordajes pedagógicos, históricos, e incluso psicológicos, todos también posibles y legítimos). En otras palabras: las preguntas filosóficas no se manifiestan ya cribadas por el aparato crítico que provee el campo disciplinar de pertenencia, sino insertas en la complejidad que le es inherente a cualquier interrogante relativo un problema del mundo social. Por tanto, será tarea del docente o practicante proveer de las herramientas y orientaciones que permitan iniciar, desde este genuino punto de partida, una indagación propiamente filosófica.

Esto nos lleva a una segunda observación. El punto de partida es, casi siempre, un problema social práctico. La dificultad que se presenta entonces es la de cómo relacionar el problema práctico concreto con el problema filosófico, sobre todo teniendo en cuenta que es el primero y no el segundo el que presenta la mayor urgencia, el que exige el mayor protagonismo y el que llama la atención de los y las jóvenes. En el caso que aquí analizamos vemos que las preguntas del tipo ¿qué es una opinión y qué es una verdad de hecho?, o ¿cuál es el valor de verdad de un testimonio? etc., deben ser abordadas a partir de la perplejidad que surge de la cuestión más inmediata y urgente de ¿qué hacemos con *este* testimonio?, ¿lo ponemos o no en el video?¹⁰ Por otra parte, aunque complejo, este rodeo tiene sin duda su atractivo, ya que invita a realizar un recorrido que es inverso a aquel que el artificio propio de toda enseñanza impone a las clases tradicionales de filosofía. Es decir, y para decirlo de manera caricaturesca: mientras que las condiciones “artificiales” que impone el aula a la indagación filosófica, producen que, por lo general, partamos de un tópico abstracto para luego mirar a nuestro alrededor y encontrar problemas o situaciones que actualicen o concreten esas preguntas, acá el movimiento es inverso. Nos encontramos con un problema concreto y corre por nuestra cuenta dar con su dimensión filosófica y buscar alternativas de abordaje en caminos que comportan cierta abstracción, abstracción que se aleja a la lógica pragmática que rige el contexto en el que el problema se formula originariamente.

habituales. Para una reflexión más profunda sobre el sentido y la potencialidad de lo “local” cf. el artículo citado.

¹⁰ El problema de cómo lograr con éxito un recorrido que se inicie en un problema práctico para alcanzar un grado de abstracción propio a la reflexión filosófica, es más dramático si tenemos en cuenta que muchos proyectos de investigación se proponen como objeto experiencias dolorosas vividas en carne propia por los alumnos, especialmente cuando éstos se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad social. Así nos encontramos con alumnos en conflicto con la ley penal que se proponen abordar el tema de la violencia policial o un grupo de adolescentes que se interesan por la violencia doméstica, conmovidas por el caso de una de las integrantes del equipo. La autoreferencialidad de la investigación suma complejidad a las operaciones de abstracción, a la vez que las hace especialmente necesarias.

En tercer lugar, se debe tener en cuenta la relativa heterodoxia de las cuestiones que nos sugieren este tipo de problemas. Dijimos que los interrogantes se presentan sin estar todavía “cribados por el aparato disciplinar”. En esto influye no sólo la actualidad sino también la localidad: se trata de problemas vinculados a la particularidad de nuestra historia reciente y a los debates políticos de nuestra comunidad. Una consecuencia de esto es que no siempre es fácil inscribir el interrogante filosófico en un canon, en un corpus de textos, en un espectro de discusiones conocidas que nos permitan presentar y trabajar el problema acudiendo a estrategias y materiales pedagógicos disponibles y bien probados (aunque sin duda podemos readaptar y orientarnos con muchos de los que tenemos). Pero igual que la anterior, esta dificultad se ve compensada por una ventaja: la relativa precariedad didáctica en la que se encuentra el docente u orientador que debe tratar filosóficamente temas todavía no masticados y digeridos por la academia, se corresponde con la oportunidad nada despreciable de que el trabajo de filosófico en la escuela emprenda un camino propio y no necesariamente a la saga de la investigación filosófica académica. Así, del mismo modo que proyectos llevados a cabo por las escuelas se constituyeron en investigaciones pioneras de la recuperación historiográfica de memorias locales¹¹, es posible imaginar que también podrían generarse pequeñas sedes de reflexión, pioneras en la indagación filosófica de cuestiones relativas a temas como la memoria, el testimonio, los derechos, la democracia, etc. En cualquier caso, lo central de este modo de construcción de las preguntas filosóficas, se encuentra en que se basa, como afirma Alejandro Kaufman, no sobre una agenda pedagógica ideal, construida a través de máximas progresistas y valiosas, pero no necesariamente vinculadas a los nodos de debate social real, sino en diálogo y escucha atenta con ese debate, especialmente en su versión local y reticular (intervención de Kaufman en Dussel et al., 2007, pp. 126-127).

Para finalizar, así como este tipo de experiencias tiene, al menos potencialmente, un valor para cierto modo de la introducción de la filosofía en las escuelas, también lo tiene respecto de la enseñanza de la filosofía en la universidad. En este sentido, es de destacar la importancia de la incorporación de trayectos de aprendizaje como el que aquí me propuse recuperar, en la formación de grado. Programas de extensión como “Jóvenes y Memoria en el Campo de la Ribera” son un paso fundamental en esta dirección, pues se dirigen especialmente a incorporar en su equipo de trabajo a estudiantes de grado. Un paso todavía más podría darse a través de las recientemente creadas “Prácticas Socio-comunitarias” (PSC) en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Se trata de un nuevo tipo de espacio curricular inaugurado en la Facultad de Filosofía y Humanidades en 2013 con el objetivo de promover la inclusión en la currícula académica de experiencias de formación basadas en el trabajo en espacios extrauniversitarios (organizaciones barriales, espacios de memoria, etc.) Esta figura normativa les ofrece a las cátedras existentes la posibilidad de incorporar en el desarrollo de su programa una serie de instancias en territorio. Decimos que las PSC podrían ser un paso más, porque, imaginamos, si los acuerdos institucionales lo permitiesen, se podrían institucionalizar al interior del plan de estudios vigente de filosofía instancias de formación que impliquen la experiencia de participación en este proyecto u otros semejantes. Si esto fuese posible a través de alguna cátedra o un conjunto de cátedras, se formalizaría en el trayecto obligatorio, no un aporte de la filosofía al territorio, sino una singular formación

¹¹ Éste fue el caso de un equipo de alumnos secundarios de la Escuela N°8 de Brandsen, Provincia de Buenos Aires, quienes reconstruyeron el día en que Cabo Roberto Pirlés y otros presos políticos fueron ametrallados en la Ruta 215. La investigación logró aportar algunos importantes datos de la historia del caso (Vales, 2012).

filosófica en el territorio. Esto permitiría aprovechar aquella dimensión de la labor extensionista según la cual sus resultados “ponen en tensión las propias estructuras académicas [e] interpelan el saber construido en su interior”, de modo que “sirve de guía política a la institución” y “garantiza la pertinencia social del trabajo de la universidad”¹² (Ávila, 2008, p. 8). De esta manera, nuestros estudiantes tendrían la oportunidad de ser partícipes de los genuinos procesos de interrogación y búsqueda filosófica que, según hemos tratado de exponer aquí, el Jóvenes y Memoria pone en obra dentro del aula: se trata de interrogaciones y búsquedas que, creemos, conducen, al menos potencialmente, al corazón de algunos de los más arduos debates filosóficos contemporáneos, en este caso, en el campo de la memoria y los derechos humanos.

¹² Ávila cita aquí las “Conclusiones” del Foro de Extensión “Repensando el compromiso de la Universidad Pública”, organizado por la Facultad de Filosofía y Humanidades, la Facultad de Psicología, la Facultad de Ciencias Económicas, la Escuela de Trabajo social y Escuela de ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba en Agosto de 2003.

Bibliografía

- Arese, L. (2016). *Jóvenes y Memoria - Córdoba. Cuadernillo de orientaciones y recursos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ávila, O. S. (2008). Estudios de extensión en humanidades: Hacer y pensar con otros en la universidad pública. *E+ E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 1(1), 7-34.
- Calveiro, P. (2008). El testigo narrador. *Revista Puentes*, (24), 50–55.
- Díaz, D. M. (2009). ¿Con qué imágenes los jóvenes cuentan la dictadura? Mirar para ser visto. Narrar para ser mirado. En *Ponencias del Memorias del encuentro*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata / Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/taxonomy/term/13>
- Dussel, I., Estanislao, A., & Kaufman, A. (2007). Memoria, educación y transmisión. En M. C. Adarnoli, M. Farías, & et. al. (Eds.), *Entre el pasado y el futuro* (pp. 111-131). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- Equipo Jóvenes y Memoria de la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires. (2017). Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro. Recuperado 1 de noviembre de 2017, de <http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/>
- Mèlich, J.-C. (2000). Narración y hospitalidad. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, (25), 129–142.
- Mèlich, J.-C. (2001). *La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del Holocausto* (Vol. 2). Anthropos Editorial.
- Pacheco, M. (2004). Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy. *Cuadernos de Educación*, 3(3), 21-30.
- Raggio, S. (2016). La transmisión de la(s) memoria(s) del terrorismo de Estado: los jóvenes en (la) disputa. En A. Kaufman & M. Sonderéguer (Eds.), *Memoria y derechos humanos* (pp. 229-250). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Sarlo, B. (2007). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vales, L. (2012, septiembre 25). El peor de los cómplices. *Página/12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-204134-2012-09-25.html>

Laura Arese

Licenciada, profesora y doctoranda en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba UNC (Argentina). Es becaria de CONICET y miembro de la coordinación del programa “Jóvenes y Memoria” del Espacio por la Memoria Campo de la Ribera y la UNC. Es Profesora de Ética en la Universidad Provincial de Córdoba y Profesora de Problemáticas Filosóficas y Educación en la UNC.