



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

La experiencia y la capacidad narrativa. Implicancias pedagógicas

Silvia Grinberg¹

Viviana B. Sargiotto²

Resumen:

En “El Narrador” W. Benjamin sostiene que “...una facultad que nos pareciera inalienable, la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada: la facultad de intercambiar experiencias.” En este texto Benjamin se refiere a las secuelas de una violencia que inhibe la posibilidad de narrar experiencias comunicables. En el contexto escolar son múltiples y variadas las formas de violencia que inhiben o empobrecen el intercambio de experiencias. En este trabajo, intentaré indagar, desde una perspectiva benjaminiana: 1) cuáles son las particularidades de la transmisión de experiencias en el aula; 2) de qué manera esas condiciones inciden en la posibilidad de elaboración de experiencias propias; 3) el valor pedagógico de la experiencia y la capacidad narrativa en el aula.

¹ CONICET-UNSAM-UNPA.

² UNPA - viviana.sargiotto@hotmail.com



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

La experiencia y la capacidad narrativa. Implicancias pedagógicas

I.

Mucho se ha escrito en los últimos años acerca de si la escuela consigue contener y entender a sus estudiantes, si los padres encuentran en la escuela un lugar de conversación sobre sus hijos o si simplemente los envían allí para que hagan lo que ellos ya no pueden ni intentan. Crisis de todo tipo explican estas situaciones: la globalización, internet, el declive de las instituciones y desde ya la tan mentada crisis de autoridad. Estas y otras hipótesis sirven para intentar explicar estos procesos que suelen recibir diagnósticos más drásticos cuando la situación involucra a adolescentes. En este caso las escuelas devinieron no sólo obsoletas sino campos minados de ya no sabemos qué batallas y de imposibilidad absoluta. Ello al punto que, incluso, la primera sensación que se tiene cuando uno se acerca a una escuela media a hacer investigación es que tampoco es tan así. En este trabajo procuraremos, parafraseando a Benjamin, pasarle a la historia el cepillo a contrapelo tensionando esas hoy devenidas grandes verdades de las complejas tramas de la vida escolar.

Entre los grandes enunciados que, según lo propondremos, imposibilitan cualquier vínculo y/o posibilidad no sólo de transmisión sino del más mínimo diálogo intergeneracional, los más significativos son aquellos que refieren a los jóvenes como incapaces de imaginar, trazar y/o pensar futuros. Si bien es común escuchar este tipo de afirmaciones en diversos ámbitos, tanto de la vida social como académicos, en nuestras investigaciones esto suele aparecer como queja constante de docentes que, dado este diagnóstico, ya no saben qué hacer con sus estudiantes. Sin embargo, es justamente en esas investigaciones que nos encontramos con imágenes que contradicen estas aseveraciones devenidas máximas del vínculo intergeneracional. Nos referimos al trabajo de investigación³ que desde 2006 estamos desarrollando en escuelas de primaria y secundaria básica de la provincia de Santa Cruz, en la UNPA UACO. En ese marco, que recuperamos

³ PICTO UNPA-UACO “Dispositivos pedagógicos y territorio en la EGB de la provincia de Santa Cruz”, Directora: Dra. Silvia Grinberg



aquí, se realizaron 3445 encuestas administradas a padres, docentes y alumnos en 25 escuelas de distintas localidades de la provincia.

Como punto de partida y marco general para la discusión que estamos planteando aquí, recuperamos algunos datos que nos interesa rescatar de las encuestas.

Ante las preguntas que referían a las ideas de cada uno respecto de la escuela, los resultados positivos fueron los siguientes:

| Total respuestas afirmativa | estudiantes | padres | docentes |
|--|-------------|--------|----------|
| ¿La escuela contiene y entiende a los estudiantes? | 62,1 | 56,3 | 74,4 |
| ¿La escuela es un espacio para hablar sobre los problemas de los estudiantes? | 38,9 | 40,7 | 63,2 |
| ¿La escuela se preocupa por los problemas del barrio/ pueblo? | 29,7 | 25,5 | 47,0 |
| ¿Los padres de los estudiantes esperan que la escuela resuelva los problemas que ellos no pueden resolver? | 24,2 | 34,2 | 86,3 |
| ¿Los padres de los estudiantes encuentran en la escuela un espacio para hablar sobre los problemas de sus hijos? | 46,9 | 43,3 | 46,2 |

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada PICTO-UNPA N° 31.222

Las instituciones no son sino aquello que los sujetos creemos que ellas son. También es claro que los sujetos creemos muchas y muy disímiles cosas acerca de ellas. Ahora bien,



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

más allá de las ambigüedades y contradicciones que en la lectura del cuadro se hacen evidentes también resulta su contrario, esto es: las imágenes fatalistas se construyen en muchos espacios pero las escuelas siguen estando ahí, presentes y trabajando con adolescentes que creen que los contienen y, excepto en dos preguntas, en el resto hay bastante acuerdo respecto de cómo perciben a la escuela. Así, frente a la imagen más común de la escuela destruida parecen bastante elevados los porcentajes de padres, alumnos y docentes que consideran que la escuela contiene y entiende a los estudiantes; ello incluso cuando los porcentajes disminuyen respecto de si la escuela es un espacio para hablar de los problemas de los estudiantes. Algo similar ocurre con las dos preguntas que siguen. Un 86,3 % de docentes considera que los padres esperan que la escuela resuelva los problemas que ellos no pueden resolver. Sin embargo, sólo un poco más de la mitad de esos docentes, el 46,2 %, afirma que los padres de los estudiantes encuentran en la escuela un espacio para hablar sobre los problemas de sus hijos.

Otra discrepancia importante encontramos en las respuestas de cada uno de los grupos en relación a las repuestas que dieron a la primera y a la segunda pregunta. Ante la primera pregunta, las respuestas de los tres grupos ascienden a porcentajes superiores al 56,3%. Sin embargo, ante la segunda pregunta las respuestas de docentes y estudiantes difieren notablemente. El 63,2 % de los docentes considera a la escuela como espacio para hablar sobre los problemas de los estudiantes y sólo el 38,9 % afirma tal cosa. Es decir, los docentes, en su mayoría, creen que la escuela brinda oportunidades de diálogo a los estudiantes, pero sólo 4 de 10 percibe tal cosa.

Así, a pesar de cierta naturalización de las visiones negativas de la escuela, por ejemplo la afirmación corriente de que la escuela no sirve para nada, nos encontramos con una imagen bastante opuesta en quienes hacen a diario la escuela. Tanto los jóvenes como los adultos siguen, sin negar las dificultades, encontrando en la escuela un espacio de escucha, dialogo y esperanza de un futuro mejor.

Esta imagen se refuerza y/o complejiza al indagar acerca de la visión de futuro que tienen docentes, padres y estudiantes. Ante la pregunta: ¿cómo será el mundo dentro de 10 años?, las respuestas fueron las siguientes:



Recordando a
Walter Benjamin
Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

| | docentes | padres | Estudiantes |
|-----------|----------|--------|-------------|
| Peor | 30 | 28,6 | 23,1 |
| No sabe | 15,3 | 14,9 | 20,3 |
| Diferente | 11,8 | 10,4 | 18,6 |
| Mejor | 10,3 | 4,4 | 14,6 |

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada PICTO-UNPA N° 31.222

Tanto si se lee el cuadro en relación con las imágenes más negativas como con aquéllas más auspiciosas, cabría preguntarnos a quién deberíamos imputar el nihilismo con el que se suele, irónicamente, caracterizar a los jóvenes. Si bien todos dicen que el mundo va a ser peor, las imágenes más nihilistas sobre el futuro la tienen los adultos: docentes y padres. Sólo el 4,4% de los padres y el 10,3% de los docentes creen que el mundo será mejor. En cambio, un 18,6 % de los estudiantes piensa que el mundo será diferente.

Este último punto nos conduce a la siguiente sección de nuestro trabajo: los adultos nos quejamos (incluso en la universidad) de que nuestros alumnos son nihilistas, que no participan, no les importa nada, etc., pero tanto nosotros como los docentes encuestados somos quienes tenemos las visiones más nihilistas. Así, podríamos decir junto con Agamben⁴ que somos nosotros los adultos quienes, tras haber destruido hasta la última posibilidad de experiencia auténtica, reprochamos a los jóvenes de aquello que en realidad nosotros ya no somos capaces de tener.

En este trabajo nos proponemos recorrer los modos en que esa destrucción de la experiencia, que necesariamente supone el nihilismo, afecta la constitución y el devenir de la vida escolar y de hecho de cualquier empresa educativa. Ello para luego pensar en la posibilidad de recuperar, sino nuestra capacidad de experiencia, algunos trazos para una vida institucional que permitan configurar la transmisión de la cultura como eje de la vida de las escuelas. Transmisión sin la cual, diría Arendt, estaríamos condenados a empezar siempre de cero. Así, y a pesar de la decretada muerte de las instituciones, tal como pudimos observar en las encuestas realizadas, la escuela sigue siendo un lugar de contención y comprensión para los que la viven cotidianamente. Tener un lugar es,

⁴ Giorgio Agamben, "Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia", Segunda Edición: Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires, 2004, pág. 12



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

seguramente, producto y condición de la experiencia. Ello porque no refiere a objetos y atributos de las localizaciones, sino más bien a tipos de experiencia y contacto con el mundo, a las necesidades de seguridad, pertenencia e identidad que los individuos construyen a lo largo de sus vidas.

A continuación, en un primer momento nos ocuparemos junto con Agamben y Benjamin de discutir la noción de experiencia y de cómo el primer lugar de su expropiación ha sido la ciencia que la transformó en experimento susceptible de operación y manipulación, para luego adentrarnos en cómo esa misma lógica operando en la escuela destruye cualquier posibilidad de transmisión ubicando a todos y cada uno de nosotros en la serie individuo máquina que supo describir Foucault. Por último y para concluir nos preguntamos por la posibilidad de recuperar a través de la idea de narración un lugar para que el encuentro entre los nuevos y los que ya están en el mundo se haga posible y así ofrecer alguna línea para la construcción de una filosofía/pedagogía (diremos nosotros) venidera.

II. ¿LA IMPOSIBILIDAD DE LA EXPERIENCIA?

En “Infancia e Historia” dice Agamben: “*En la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de su biografía, al hombre se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo*”.⁵ Unas páginas más adelante, Agamben reproduce una frase de Francis Bacon que dice: “*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

⁵ Ibid , pág 7



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

camino, empezando por la experiencia ordenada y madura, y no por aquella discontinua y enrevesada; primero deduce los axiomas y luego procede con nuevos experimentos”⁶

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.

Es en esa misma línea Arendt señala la confusión que supuso la época moderna entre autoridad y autoritarismo implicada en la ruptura de los cimientos del hilo de la tradición y por tanto de las posibilidades de su transmisión en la relación entre viejos y jóvenes que, como señala la autora, es por definición educativa.

Y esto es exactamente lo que le ocurrió a la experiencia, y a las posibilidades de su transmisión, en la modernidad. Tal como señala Jorge Larrosa⁷, la experiencia es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, es decir, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, que es objetivo y con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene como más propio: la imposibilidad de objetivación y de universalización.

Una reconstrucción histórica del status epistemológico de la experiencia en nuestra cultura, nos permite entender por qué ocupa un lugar subsidiario en la educación y el escaso valor pedagógico que se le atribuye, que está relacionado con un aspecto muy significativo del proceso de escolarización y producción de la subjetividad que se produce en la modernidad. En todas las propuestas pedagógicas modernas algo valorado negativamente

⁶ Ibid , pág 13

⁷ Jorge Larrosa, Conferencia: “La experiencia y sus lenguajes” Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, «La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI».

En http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
(23 /07/2010)



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

debe ser reprimido para que otra cosa, valorada positivamente, pueda expandirse. Y es ahí que cuando la distribución de las luces, en la forma de verdades científicas consigue imponerse y se transforma en el contenido escolar por excelencia se destruye siguiendo a Arendt, aquello que hace posible el vínculo de la transmisión: la autoridad contenida en el autor de una obra de experiencia.

En gran parte el debate respecto de la experiencia devenida experimento refiere a la relación entre el conocimiento y la vida. Relación que en el concepto de *bildung*, entendida a la manera que se fue conformando en el racionalismo ilustrado, refiere a un proceso de formación por el cual la humanidad avanza hacia su propia perfección de modo autónomo, autoformándose y liberándose por el saber e incluye un profundo sentido vital. Pero, esa idea de *bildung*, tal vez la “última” imagen para pensar a la educación como transmisión de experiencia, fue convirtiéndose en transmisión de saberes útiles. Tal como dice Larrosa “*el juego del saber ha quedado vaciado de su sentido vital y no es hoy otra cosa que un mero calcular dominador que, ocupado en la verdad de los hechos y el funcionamiento de los procesos, nos deja desvalidos y abandonados ante el enigma del mundo, ante el sentido de nuestra experiencia y ante el sentimiento precario pero a veces urgente de nuestra propia libertad*”⁸.

El paroxismo de la visión científica en la escuela lo encontramos resumido en este texto de Dickens⁹: “*Pues bien; lo que yo quiero son realidades. No les enseñeis a estos muchachos y muchachas otra cosa que realidades. En la vida sólo son necesarias las realidades. No plantéis otra cosa y arracad de raíz todo lo demás. Las inteligencias a base de realidades; todo lo que no sea esto no les servirá jamás de nada. De acuerdo con esta norma educo yo a mis hijos, y de acuerdo con esta norma hago educar a mis muchachos. ¡Ateneos a las realidades, caballeros!*”. Tal como Dickens logra reflejarlo a lo largo de su novela el lenguaje de la ciencia es otro lenguaje: es un lenguaje de realidades, de descripciones informativas que procura comunicar eliminando la ambigüedad, eludiendo

⁸ Jorge Larrosa, “Saber y Educación”, en “*Educación y Filosofía, enfoques contemporáneos*”, Jean Houssaye (compilador), Eudeba, Buenos Aires, 2003, pp 214 .

⁹ Charles Dickens, *Tiempos Dificiles*, Hyspamerica, Argentina, 1982, p.9.



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

la vaguedad. Se trata de un lenguaje neutro, un lenguaje de realidades, que no valora sino que describe y explica los hechos de manera objetiva.

Es en esa dirección en el que la crítica moderna refería a la escisión entre el lenguaje de la ciencia y la posibilidad de la transmisión de la experiencia que entendemos puede situarse el diagnóstico cada vez más actual de que refiere Benjamin en su trabajo en torno de la “la pobreza de experiencia”. Allí donde establece la estrecha relación entre experiencia y narración, al punto que es difícil discernir si el autor se refiere a la imposibilidad de la experiencia, o a la imposibilidad de narrarla, o una cosa implica la otra. En diferentes textos Benjamin aborda el problema de experiencia. Lo hace desde la noción tradicional, vinculada a un mundo estable y anacrónico y, la pone en tensión con la experiencia de su tiempo, en el contexto de las grandes ciudades y la cultura de masas. En “El Narrador”, Benjamin plantea la desaparición de la figura del narrador y, consecuentemente, la desaparición de la facultad de intercambiar experiencias. Así, señala: *“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”*¹⁰. Para este autor, el relato es el lenguaje de la experiencia. Sólo a través del relato se puede elaborar la experiencia. Por lo tanto, si el relato desaparece, se pierde con él la posibilidad de intercambiar experiencias.

En el mismo texto, unos párrafos más adelante señala: *“... con la Guerra Mundial comenzó a hacerse evidente un proceso que aún no se ha detenido. ¿No se notó acaso que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? En lugar de retornar más ricos en experiencias comunicables, volvían empobrecidos. Todo aquello que diez años más tarde se vertió en una marea de libros de guerra, nada tenía que ver con experiencias que se transmiten de boca en boca. Y eso no era sorprendente, pues jamás las experiencias*

¹⁰ Walter Benjamín, “El narrador” en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid, Taurus, 1991.



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

resultantes de la refutación de mentiras fundamentales significaron un castigo tan severo como el inflingido a la estratégica por la guerra de trincheras, a la económica por la inflación, a la corporal por la batalla material, a la ética por los detentadores del poder. Una generación que todavía había ido a la escuela en tranvía tirado por caballos, se encontró súbitamente a la intemperie, en un paisaje en el que nada había quedado sin cambios, excepto las nubes. Entre ellas, rodeado por un campo de fuerza de corrientes devastadoras y explosiones, se encontraba el minúsculo y quebradizo cuerpo humano”.

Según Benjamin, la experiencia de la guerra produce un efecto enmudecedor en sus protagonistas. Estos seres humanos enmudecidos no se quedan sin capacidad de narrar o más bien que ya no hay nada que narrar en esa experiencia. Ahora, esa imposibilidad que deviene estas experiencias traumáticas, muchas de maneras muy diversas se nos hacen presentes en nuestras vidas cotidianas; en especial cuando se trata con jóvenes que nacen en condiciones de extrema pobreza cerca de rellenos sanitarios o en aquello que constituyen los territorios urbanos hiperdegradados¹¹. Condiciones de vida y experiencias cada vez más comunes pero no por eso menos traumáticas que en las escuelas se expresan de muy diversos modos pero que suelen encontrar eso que Benjamin vio a principios del siglo XX; la imposibilidad de la palabra que en las escuelas muchas veces funciona como imposibilidad de que el mundo de los alumnos, aquel en el que nacen, viven y crecen entre las aulas se vuelva un mundo posible de ser pensando.

Esta tensión está expresada en el cuadro que presentamos al comienzo de este trabajo. Si bien pareciera que la escuela es un espacio de contención para los estudiantes, las posibilidades de la palabra y la conversación acerca de cuestiones puntuales se reduce ampliamente¹². Está claro que la comprensión de este cuadro requiere un tipo de conversación que sólo puede darse en una situación de entrevista en profundidad, tarea que estamos comenzando como segunda etapa de la investigación. Sin embargo, nos permite

¹¹ Grinberg, S. “Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección”, en *Revista archivos de ciencias de la educación*, UNLP, N° 3, año 3, cuarta época, Argentina, 2010.

¹² Según Larrosa (op. cit., 2010), se trata de palabras que ya no sirven y otras que necesitamos y aún no existen: “*las palabras que tenían, las que podían elaborar y transmitir en forma de relato unas experiencias aún propias o apropiables, ya no sirven. Y las palabras que podrían servir, aún no existe*”.



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

interrogarnos acerca de la posibilidad de la palabra en la escuela así como acerca de las tensiones que ella trae consigo. Tensiones que probablemente nos permitan junto con Benjamin escapar a algunas de las lecturas más comunes acerca de que las escuelas han dejado de ser espacios valorados para los jóvenes y sus familias. De hecho lecturas que no sólo no dan cuenta de aquello que acontece sino que muchas veces funcionan como profecías que terminan provocando aquello que se supone pretenden evitar.

Nuevamente, si esta tensión es una imagen común de nuestras escuelas, lo es más cuando nos acercamos a esas realidades en donde las políticas de exclusión han hecho de la excepción la norma: esto es, donde las “clásicas” formas de la desigualdad social y económica en América Latina se combinan con cada vez más altos niveles de exclusión y segmentación territorial que dejan a los hogares más pobres viviendo en situaciones de claro deterioro y/o degradación socioambiental. Situaciones que, dado su carácter extremo, se parecen mucho a ese vivir en la intemperie con el que Benjamin describe a quienes volvían de la guerra.

Es en este marco, cabe preguntarse quiénes son o somos los que hemos quedado emudecidos, quiénes son o somos aquellos que no estamos viendo en nuestro futuro sino una prolongación de un futuro más atroz. ¿Cómo podemos, quienes hemos devenido nihilistas, volvernos sujetos capaces de transmisión?

Así, en términos más generales cabe preguntarse por los efectos que produce la suspensión de la palabra en la relación intergeneracional y aún más: ¿qué ocurre cuando esa imposibilidad se hace carne en la escuela?, ¿cuándo o dónde queda interrumpida y/o paralizada la transmisión de la experiencia, en esta institución social que por excelencia debe *dar* la palabra, conceptualizar el mundo, ubicar al Yo en el mundo?¹³

¹³ Grinberg, S. “Pedagogía y pensamiento: traumas sociales, traumas urbanos. La escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana en Argentina”, en, Grinberg, Roldan, Cestare (comp.) *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos*. UNPA; LEA Editorial, Buenos Aires, 2009.



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

III. LA ESCUELA ESPACIO DE PENSAMIENTO, NARRACIÓN Y EXPERIENCIA

En las tesis sobre la filosofía de la historia Benjamin señalaba que la barbarie no era algo ajeno a la cultura sino más bien algo que ella traía consigo y a continuación refería a que esto no era algo ajeno a la transmisión de la cultura. De modo que no es tan extraño que en un mundo que parece haber hipotecado el futuro¹⁴ el enmudecimiento se apoderen de los espacios claramente destinados para la transmisión de la cultura. Como señalaba Arendt la tiranía siempre se caracteriza por la impotencia de sus súbditos de actuar y hablar juntos.

Ahora bien, aun cuando esto no sea algo nuevo lo cierto es que no hay ninguna posibilidad de poner en marcha procesos de educación sin alguna promesa de futuro. La educación necesariamente involucra una acción que supone esa relación entre pasado y futuro que Arendt supo describir con mucha claridad pero que Benjamin también vio como la instancia necesaria de cualquier crítica de la cultura. Encender la chispa del pasado supone no sólo apoderarse del pasado como éste ha sido sino porque encender en el aquí ahora la esperanza. Y esta es probablemente la tarea que nos queda a los educadores aquella que nos permita imaginar que algo mañana puede ser mejor que hoy y que por eso vale la pena actuar en el presente. De modo que la carencia de esa imagen de futuro no sólo involucra fuertemente el nihilismo del que los adultos hemos quedado presos y sin palabras, tensión que expresan los cuadros, sino que compromete la posibilidad misma de la tarea diaria de educar.

Ahora, la pregunta, entonces, radica en procurar un camino desde el que, o a través del cual reconstruir los espacios de transmisión en la escuela que puedan transformarse a su vez en espacios pensamiento en y sobre el presente. Para ello se requiere concebir la tarea docente como aquella que Benjamin dejaba para el historiador de la cultura, consistente, como señala Buck-Morss¹⁵, en percibir la conexión entre pasado y presente,

¹⁴ Huyssen, A. *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007.

¹⁵ Buck-Morss, Susan, *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los pasajes*. La balsa de la medusa, Madrid, 2001.



Recordando a

Walter Benjamin

Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria.

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina

sus similitudes y capturarlas en una imagen verbal. Ello porque “articular el pasado no significa conocerlo como verdaderamente ha sido. Significa apoderarse de un recuerdo tal como éste relampaguea en un instante de peligro...” y ello supone “... en cada época ganarle la tradición al conformismo...” que en nuestros tiempos cada vez más toma la forma del nihilismo.

Probablemente el desafío sea, retomando a Arendt, recuperar en la promesa que todo nacimiento trae consigo la posibilidad de encender desde el pasado la chispa de la esperanza o, más bien, para hacer saltar a nuestra época del decurso homogéneo de la historia. Es en este punto en el que entendemos que cabe recuperar la idea de la posibilidad de la palabra como aquella que puede, justamente, devolvernos la capacidad de hacernos aparecer en la historia o ubicarnos como sujetos de historia.

En *La condición humana*¹⁶, Arendt describe las tres actividades fundamentales del ser humano que conforman la *vita activa*: labor, trabajo y acción. Esta última es la única que se da entre los hombres sin mediación de cosas o materia y corresponde a la condición humana de la pluralidad ya que depende por entero de la constante presencia de los demás. La pluralidad es una condición básica tanto de la acción como del discurso.

Para la autora es desde la pluralidad, desde ese “vivir juntos”, que los seres humanos pueden expresar el propio yo y formar la trama de las relaciones humanas que surge de ese contacto de los hombres entre sí, lo cual está en estrecha relación con la esfera política. Es decir, la pluralidad humana supone el lenguaje pues sólo la acción revela al hombre como animal político y hablante. De modo que retomando esa idea de la autora se tratará de volver a nuestras aulas un espacio político como creación de un espacio público en donde los sujetos hagan su aparición, hagan ese uso público del pensar.

Este es entendemos el lugar de la escuela como espacio de pensamiento, narración y de experiencia. Esto es de pensar al mundo, de conceptualizar el mundo de apoderarnos de ese instante de peligro. Y ello porque es justamente en la capacidad que tengamos de recuperar, transmitir, en suma, de darnos la palabra, que radica la posibilidad de imaginar otros mundos, nuevos mundos y de allí reconstruir alguna imagen para una pedagogía que, siguiendo la imagen benjaminiana, pueda pasarle a la historia el cepillo a contrapelo.

¹⁶ Arendt, Hannah (2001), *La condición humana*, trad. de Ramón Gil Novales, Barcelona, Paidós, p. 21



Recordando a

Walter Benjamin

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

III SEMINARIO INTERNACIONAL
POLÍTICAS DE LA MEMORIA

CENTRO CULTURAL DE LA MEMORIA HAROLDO CONTI
Buenos Aires - Argentina