

El trabajo con la(s) memoria(s):

¿Un lugar para la construcción de ciudadanos críticos?

Mg. Patricia Alejandra La Porta¹ - UNLu – ENS N° 3

Este título aspira a ser, en sí mismo, una declaración de posicionamiento acerca de qué entendemos por educación y por enseñanza de la Filosofía. Da cuenta de que la educación no es mera transmisión; que entendemos el conocimiento, no como mera información sino como sabiduría, un modo de posicionarse frente al mundo para actuar. Recuperamos la tradición que siempre asumió que la educación es un proceso interior de transformación del propio carácter, que no es una mercancía que se intercambia en el mercado², que no es posible *dar* conocimiento como no es posible *dar visión a unos ojos ciegos*³. Esto supone entender la educación como mediación, como un espacio que se facilita para generar la oportunidad del conocimiento, conocimiento que al ser una construcción de cada uno es autotransformador pero supone una responsabilidad social.

Mi práctica profesional me hace estar a cargo de asignaturas de Filosofía en la formación de docentes no filósofos en Profesorados del GCABA y en la UNLu. La pregunta que me permite seleccionar los ejes de esta tarea gira en torno a cómo puede la filosofía en su práctica ser la ocasión, el lugar, para que la reflexión crítica como actitud permanente, sea posible y cómo esta tarea puede colaborar en la formación profesional y ciudadana de los estudiantes.

Responder esto es imposible si no acercamos alguna caracterización de cómo concebimos la Filosofía. De hecho la experiencia muestra que los profesores de filosofía pocas veces coinciden en qué caracteriza la especificidad de la filosofía como saber. Esto hace difícil llegar a acuerdos acerca de modos de evaluación y estrategias de trabajo. Por eso trataré de explicitar mi punto de partida haciendo algunas inferencias a partir de expresiones desarrolladas por Foucault en *El Sujeto y El Poder*.

¹ Ponencias - XVI Congreso Nacional de Filosofía. Asociación Filosófica de la República Argentina AFRA. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Centro Cultural Borges. Buenos Aires. 19 al 22 de Marzo.

² Recordamos aquí el análisis de la relación Sócrates-Alcibíades realizado por Lyotard. La locura de Alcibíades consistía en creer que la sabiduría era objeto de intercambio, que un maestro podía dar sabiduría, que otro podía ahorrarnos el trabajo paciente sobre uno mismo. Lyotard. J.F. (1989) “¿Por qué desear?” En *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Paidós.

³ Platón. *República*. 518c. Permite asegurar la educabilidad de todos pero con la necesidad de un trabajo basado en técnicas de reflexión sobre lo que acontece en el pensamiento, que redundará en transformaciones en el modo de actuar social.

Foucault afirma que en la filosofía conviven dos grandes aspectos que orientan sobre su definición: por un lado el análisis de un concepto o problema en términos universales, y por el otro el análisis crítico de un acontecimiento histórico, de un acontecimiento de actualidad. Esta convivencia hace relevante la discusión teórica con el objetivo de preocuparnos por el presente, bajo la finalidad ilustrada de liberarnos, de liberar al sujeto de su sujeción en la medida en que se esclarezcan las cadenas, no muy metafóricas, que conforman reglas, discursos de saber legitimados y prácticas sociales.

Este convencimiento de que la tarea que tenemos entre manos se debe referir necesariamente a profundizar conceptualmente para así “iluminar” el presente nos remite necesariamente a Kant.

Recordemos que en 1784 se publicó en la *Berlinische Monatsschrift* la respuesta de Kant a la pregunta *¿Qué es la Ilustración?* Probablemente era la primera vez que un filósofo explicitaba que era tarea filosófica investigar no los temas clásicos del área: la metafísica, la gnoseología, etc. sino un acontecimiento histórico, una experiencia social en la que estaba inmerso y que era necesario pensar porque era el tipo de experiencia que nos hace ser lo que somos. Kant hace el análisis del presente no como parte de otra totalidad que le da sentido (sea el tiempo universal, sea un momento en la historia de la salvación, etc.) sino como un proceso puntual que se busca pensar en sí mismo. Hagamos un poco de memoria, es el texto en el que Kant establece 2 cuestiones de sumo interés para nuestro tema:

1. Por un lado la diferenciación entre el uso público y el uso privado de la Razón

La investigación acerca de qué somos y qué es lo justo en el momento histórico en que vivimos es presentada como una función del uso público, en la que la Razón sin sujeciones institucionales produce “Teoría”, elabora conceptos que permiten organizar la experiencia para comprenderla, evaluarla y en caso necesario operar sobre ella.

Kant se preocupa por diferenciar esta tarea propia del pensamiento autónomo, “mayor de edad”, de lo que entiende como uso privado, la obediencia a la ley dentro del Estado (p.e. pagar impuestos), la aceptación de las reglas institucionales (sea la Iglesia, la escuela, etc.)

2. El otro aspecto relevante de este texto para nuestro análisis es la *expectativa optimista de Kant* acerca de que lo producido en función del uso público de la Razón, iba a ir haciendo cada vez más racional las instituciones y las leyes. Esta transformación social se produciría no por una operación directa de los ciudadanos esclarecidos en pos de la transformación social sino a través de los gobiernos, representados en Federico II de

Prusia, que no podrían no escuchar los análisis teóricos esclarecidos de ciudadanos obedientes. Los cambios políticos sociales vendrían “desde arriba”, a partir de los análisis teóricos, pero por respeto del gobernante a la dignidad de sus gobernados en tanto racionales.

Dejemos por un momento de lado la crítica que especialmente el siglo XX ha hecho de este modo de concebir el poder, las Instituciones y la constitución de la subjetividad. Pero es indiscutible que el ideal emancipatorio quedó instalado al mismo tiempo que la comprensión del ethos filosófico como práctica crítica permanente de los procesos históricos complejos que atraviesan cada época.

Este ideal es heredado por la educación en general y podríamos entenderlo como una función de la Filosofía en particular: ser la ocasión para la formación de ciudadanos autónomos moral e intelectualmente, capaces de comprensión y de transformación del tiempo presente ya que, en tanto ciudadanos críticos, pueden pensar el presente *sin sujeción total* a la norma preestablecida gracias a la capacidad de contextualizarla, comprender las reglas de producción de la misma y las relaciones de poder que nos hacen ser lo que somos.

Esta tarea pedagógica presenta la expectativa de que opere la emancipación, no sólo personal sino también política, porque permite comprender la situación en la que la transformación social es posible.

La educación en el marco del “uso privado de la razón”

Sin embargo hay un problema que se desprende del análisis de Kant que tenemos que tener en cuenta y que se continúa en una larga tradición que tiene representantes ilustres como Durkheim y Weber. Es que la educación dentro del marco de la educación formal y, más aun la educación obligatoria, estaría para Kant dentro del uso privado de la Razón; una razón que debe aceptar las normativas institucionales porque es vista como funcionaria y no autónoma.

En este sentido la tarea docente se presenta como obediente a la comprensión del mundo ya instituida en el curriculum oficial y se le asigna al educador la exigencia de un rol de neutralidad frente a las controversias políticas, económicas y culturales.

El rol de neutralidad en lo político fue claramente descrito durante el s XX, por ejemplo, por Durkheim y Weber que temen que la educación y el educador se transforme en una herramienta de proselitismo político- partidario y por lo tanto

promueven del docente una supuesta actitud neutral al servicio del control directivo y técnico del Estado (Durkheim en 1911, 1976)⁴.

El rechazo de esas formas propagandísticas llevó a considerar que la escuela sólo se podía ocupar de establecer definiciones acerca de teoría política y que cualquier actividad que supusiera involucramiento con el análisis del momento histórico presente, resultaba sospechosa.

Por ejemplo, Max Weber, en *La ciencia como vocación*, afirma que en las aulas no debe entrar la política. Ni los estudiantes ni los docentes deben hacer política, y menos aun cuando estos se debían ocupar *científicamente* de la política. Y dice: “Si aquí se habla de democracia, por ejemplo, se tratará de mostrar sus diversas configuraciones, sus modos de funcionamiento, sus consecuencias sobre la vida, su confrontación con formas políticas no democráticas” (Weber, 1989: 125) O sea que enseñar *democracia* debería ser comprendido como “hablar sobre” la democracia y aprender criterios de clasificación y diferenciación teórica. Según el planteo ya citado de Foucault, correspondería a la función teórica-universalista de la Filosofía y dejaría fuera la ocasión de *iluminar* qué somos, por qué esta época es como es, y cómo nos posicionamos en esta coyuntura.

Más aun para Weber el docente debía diferenciar entre lo que es establecer hechos, analizar teorías (que es su función) y lo que “es responder cuestiones sobre el valor de la cultura y de sus contenidos concretos, y sobre cuál debe ser el comportamiento del hombre en la comunidad cultural y en las asociaciones políticas.” (íbidem: 125) En esta diferencia, según el autor, se juega la probidad intelectual. Dicho de otra manera va a ser comprendido como buen docente el que sólo habla de las diferentes formas de gobierno, de diferentes teorías de la Justicia y si es necesario analizar ejemplos, estos deberían ser lejanos y poco comprometidos para que la práctica profesional no pueda confundirse con una acción proselitista. El tiempo presente no debería ser abordado en las aulas.

⁴ Durkheim consideraba que la educación tenía como función formar al ciudadano acorde a las políticas propuestas por el Estado bajo el supuesto de neutralidad republicana. “*La escuela no puede ser cosa de un partido y el maestro faltaría a sus deberes si se pusiera a hacer uso de la autoridad de que dispone para arrastrar a sus alumnos al surco de sus simpatías partidistas personales, por muy justificadas que a él le parezca que son. Pero a pesar de todas las disidencias, se goza ya actualmente, sobre el fundamento de nuestra civilización, de cierto número de principios que implícitamente son comunes a todos y que muy pocas personas se atreven a negar abierta y directamente: respeto a la razón, a la ciencia, a las ideas y sentimientos que constituyen la base de la moral democrática. Es tarea del Estado poner de relieve estos principios esenciales, hacer que se enseñe en las escuelas, velar para que ninguna parte política intente ocultarlos*” (Durkheim, 1976)

Frente a la supuesta neutralidad, la educación “comprometida”

En Argentina, a partir de la recuperación de la democracia y durante estos 30 años ha ido ganando espacio la cuestión de abocarnos al presente especialmente en el formato de recuperar la Memoria que siempre es particular, contextualizada, y simultáneamente da cuenta de los procesos de socialización, los lazos y significados compartidos que permiten comprender lo que somos desde lo que recordamos.

Aparece en el ámbito educativo el imperativo, el deber de la memoria social con el propósito nada encubierto de hacer objeto fundamental del proceso de formación ciudadana *la exigencia de que Auschwitz no se repita* como sostenía Theodor W. Adorno en su famosa conferencia de 1966. En este sentido *educar* fue presentado como *emancipar*, entendiendo emancipación como la formación de la sensibilidad humana para horrorizarse ante la barbarie, ante las injusticias, ante la brutalidad que supone negar a los individuos sus derechos fundamentales. La “neutralidad” considerada como normativa para las prácticas docentes en temas controvertidos como los políticos partidarios, y que en la práctica había convalidado la “historia oficial”, se presenta ahora pidiendo a los educadores que adopten formas de beligerancia encuadradas dentro de los marcos legales de los derechos humanos.

Del mismo modo la ley 25633 que el 1 de agosto del 2002 instituyó el 24 de marzo como *Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia*, es clara: se establece en conmemoración a las víctimas del proceso iniciado en 1976 y dispone que las diferentes jurisdicciones educativa incluyan jornadas alusivas en los respectivos calendarios escolares para consolidar la memoria colectiva de la sociedad, generar “sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”.

Más allá de que acordemos con estos objetivos y que esto signifique el modelo de sociedad que queremos construir; y que asumamos que la defensa de los Derechos Humanos es una bandera digna de ser levantada y por la cual luchar; y a pesar de que no tengamos ninguna duda acerca de que el *deber de memoria* tal como Benjamin lo expresa es un baluarte que impide que la injusticia triunfe gracias a que el delito se olvide. No podemos escamotear el hecho de que movernos dentro de las reglas de juego puesta por el contexto político nos sitúa en el ámbito del uso privado de la razón. Cambiamos el discurso de la neutralidad por el de la beligerancia en pos del *Nunca Más*

a las aberraciones producidas por las dictaduras pero corremos el riesgo de cambiar un discurso por otro, de no cumplir la tarea emancipadora que se le proponía a la razón, terminar siendo obedientes al mandato institucional de turno. Dicho de otro modo que la razón asuma que lo instituido es lo correcto y pierda la actitud de duda razonable frente a toda manifestación de poder instituido.

¿Tiene, entonces, la filosofía algo que decir en esta coyuntura? ¿Puede con su doble conformación en lo teórico-universal y lo particular-histórico aportar una ocasión para una lectura del presente dentro del uso público de la razón? ¿Los formadores (en Filosofía) de formadores (no filósofos), en el doble rol de investigadores y docentes, a caballo de dos mandatos (uso público y uso privado de la razón), podemos facilitar la ocasión para que se construyan ciudadanos críticos? Construcción que cada uno hará autónomamente sobre sí mismo.

Pensamos que el trabajo con la(s) memoria(s) puede ser la ocasión para lograr este objetivo. La Filosofía puede aportar por su especificidad un espacio en el cual se construyan y debatan nociones en un plano teórico con potencial universalizable y desde allí se evalúe, analice, interprete el presente con el afán de comprender la complejidad que hace que seamos lo que somos.

Por esto es necesario hablar de “memorias” en plural. La(s) memoria(s) son un problema. La memoria construye un discurso con lo que hicimos, con lo que se deseaba hacer, con lo que se creía que se estaba haciendo, con lo que desde la experiencia del presente resignifica lo que se deseaba y se pensaba. Por esto las memorias constituyen relatos parciales, con tendencia a preservarse; y por más vanguardistas que hayan sido los actores en su momento, el recuerdo tiende a consolidarse y a establecer polarizaciones con las otras miradas coexistentes. La(s) memoria(s) disputan el pasado pero también el proyecto de país que les da sentido.

Los estudiantes de profesorado son los nietos de los actores y espectadores de los últimos 40 años de historia argentina; tienen escucha sin grises de memorias heroicas de la lucha guerrillera, reivindicaciones de la guerra sucia, discursos de “espectadores” que con un largavista miraban lo que tenían ante las narices y que resumen los procesos de enfrentamiento como las luchas “entre dos demonios”, memoria presentadas ante sí mismos y ante sus descendientes como un problema entre fracciones en el que no existió ninguna responsabilidad por parte de la sociedad civil.

Memorias imposibles de sintetizar pero que pueden ser evaluadas, analizadas, debatidas por fuera del mandato institucional que fija la clave de lectura o por lo menos poniéndolo entre paréntesis.

Para este análisis la filosofía puede aportar su acervo bibliográfico construido con diferentes tendencias y su metodología de confrontación entre teorías y autores para discutir tanto el sentido social de la memoria como el lugar del Olvido, la reivindicación de la(s) víctima(s), tanto como la posibilidad del Perdón, la figura del historiador responsable que debe ser cada vez, cada uno de nosotros.

Entrar en debate con Benjamin y Ricoeur, Adorno y Todorov, Vezzetti o LaCapra, puede ser la ocasión para el análisis de la(s) memoria(s), reconocer los intereses del presente a partir de las cuales se busca reconstruirla, evitar la cristalización, el mito que hace desaparecer las contradicciones propias de procesos históricos complejos.

La filosofía perdería lo que la define si se acomoda al uso privado de la razón, si no asume el riesgo de pensar en los límites de lo instituido, aun cuando por esas alegrías de la historia, los objetivos políticos actuales coincidan con los nuestros.

Bibliografía:

- Adorno, TH. (1998) "Educación para la Emancipación" en *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Benjamin, W. (2000): "Sobre el concepto de historia" o "Tesis de Filosofía de la historia". En *La dialéctica en suspenso*, Santiago de Chile: Arcis-LOM con traducción de Pablo Oyarzún Robles
- Durkheim *Educación y sociología*. Bs. AS.Schapire. Srl. 1976
- Kant, I. (1981) "¿Qué es la Ilustración?" En *Filosofía de la historia*. FCE: México.
- Foucault, Michel. (1999) "¿Qué es la Ilustración?" En *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- (2000) *Hermenéutica de sujeto*. Bs. As: Edit. Altamira.
- (2001): "Post-scriptum. El sujeto y el poder", en: Dreyfus, H. y Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión
- LaCapra, D. (2009) *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires: Prometeo.
- Liotard, J.F. (1989) *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Paidós.
- Platón (1997) *Banquete*. Buenos Aires: Alianza.
- (1977) *República*. Bs. As: Eudeba.
- Ricoeur, P. (2000) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Todorov, T. (2000) *Los abusos de la Memoria*. Barcelona: Paidós.
- Weber, M. (1989) "La ciencia como profesión" en *Política y ciencia*. Bs.As: Leviatán