

Las formas de la memoria

Una mirada desde las artes y la formación de docentes

Victoria Orce¹

La pregunta por el lugar de las artes en la educación y, más específicamente, en la formación de docentes, atraviesa muchos de los debates actuales sobre la educación artística. Si pensamos la formación docente desde una perspectiva crítica que incorpora la sensibilidad afectiva y creativa, podemos hablar entonces de una sinergia entre arte y pedagogía.

Desde nuestra perspectiva,² las experiencias educativas vinculadas al campo de las artes habilitan la construcción de sentidos culturales y de subjetividad política por parte de lxs docentes en formación en una apuesta por otras posibilidades de formación de ciudadanías, más abiertas a la participación democrática. Las artes tienen una dimensión disruptiva con un potencial transformador de lo educativo, aunque no siempre reconocido frente al lugar que tradicionalmente se les asignó en la escuela: como instrumento para enseñar otros contenidos, como decoración, pasatiempo o espacio para la libre expresión de lxs alumnxs.

En este artículo me propongo compartir algunas reflexiones en torno a los cruces y articulaciones entre arte, memoria y formación de docentes.

Como punto de partida, me interesa compartir una frase de Suely Rolnik (2019) de su libro *Esferas de la insurrección*:

espero que los/las/les lectores encuentren en los ensayos de este libro algunas resonancias de los afectos de la fuerza del presente en su propio cuerpo, que germinen palabras que digan matices y embriones de futuros que se anuncian más allá del sofocamiento. (p. 29)

1. Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) y Magister en Escritura Creativa (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina). Profesora Titular de la asignatura Enfoques del Currículum en el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes, en donde se desempeña como Coordinadora de Investigación. Dirige los proyectos de investigación "Sistematización de prácticas de ESI en la educación artística" y "La Educación Artística entre la intención y la realidad curricular. Experiencias de enseñanza de las artes en el nivel primario" en la UNA. En la UBA se desempeña como docente-investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y dirige un proyecto UBACyT sobre "Arte, memoria y proyectos en la formación docente". Ha publicado artículos en libros y revistas académicas sobre arte, educación, subjetividades y formación docente entre otras temáticas.

2. Los temas y reflexiones propuestas en este artículo forman parte del trabajo realizado en el marco de los proyectos de investigación: UBACyT "Arte, memoria y derechos en la formación de docentes. La subjetividad política de lxs docentes a cuarenta años de democracia", Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina y Proyecto PIACyT "Sentidos y propósitos de la educación artística en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires", Universidad Nacional de las Artes, Área Transdepartamental de Formación Docente, Buenos Aires, Argentina.

La palabra resonancia, si bien remite a una amplia variedad de campos de sentido e integra el lenguaje coloquial, abre una perspectiva interesante para pensar nuestra relación con el mundo (Rosa, 2020). Para Noé Jitrik, la resonancia se genera desde un lugar y utiliza determinados medios, pero se expande y cobra significado más allá de aquello que la originó y “está en el convencimiento y en la memoria, en la credibilidad y la persuasión, es lo que nos permite palpar” (Jitrik, 2021).

Palpar y abrir otros modos de relacionarnos con el mundo, más vibrantes y menos agresivos, que habiliten nuevas formas colectivas de vida y nuevos sentidos acerca del pasado y la memoria social, son algunos de los desafíos de las artes en sinergia con la educación.

Los contextos en disputa y la potencia de la memoria: resonancia política

Decir que nos encontramos en un contexto de crisis se fue convirtiendo en algo habitual, casi de sentido común en los últimos tiempos. El avance brutal de las políticas neoliberales se fue agravando desde la llegada al Gobierno nacional del anarcocapitalismo y, de a poco, se van sintiendo sus efectos en la sociedad argentina.

En nuestro país se viene instalando, desde hace años, un escenario de fuerte disputa por los sentidos de la educación y de la cultura que habilitaron la reemergencia de discursos que opacan las experiencias sociales e impulsan la acción de los sujetos en términos individuales (Orce, Loyola, Tarrío y Martelli, 2021). En palabras de Suely Rolnik (2019), podríamos decir que estamos viviendo en un régimen colonial-capitalístico, que tiende a irrumpir el trabajo colectivo de pensamiento-creación que busca preservar la vida a través de acciones micropolíticas vinculadas a las artes. La situación fue escalando mucho más allá con la instalación progresiva de los discursos de odio y las ideologías autoritarias, en lo que Ezequiel Ipar (2023) caracteriza –referenciando a Rita Segato–, como *democracia cruel*: una forma de gobierno que normaliza los efectos regresivos de la crisis y cosifica a los ciudadanos. De esta manera se instala un sistema de prácticas crueles que pretenden borrar la historia y desconectar la democracia de los derechos humanos, al tiempo que se invisten de un atractivo mensaje de cambio y futuro prometedor. Este marco de disputas y tensiones afecta a las prácticas de enseñanza e incide en el desarrollo curricular al habilitarse cuestionamientos de sentido común contra algunos contenidos tildados de ideológicos, como el género y la educación sexual integral, o vinculados a los consensos de memoria, verdad y justicia alcanzados tras cuarenta años de democracia, entre otros.

Uno de los elementos centrales de la formación de subjetividades en el marco neoliberal es la gestión de la sensibilidad y el establecimiento de modos de vida determinados y estandarizados por el mercado, frente a las formas de vida que cuestionan las linealidades impuestas y muestran una incompatibilidad sensible con tales imperativos (Sztulwark, 2020). Una tendencia clara en este sentido la aporta la preeminencia que la educación emocional viene teniendo desde hace ya varios años, avalada desde los discursos pedagógicos oficiales y orientada hacia el control individual de la propia emocionalidad y su sumisión a la racionalidad. Lo que se produce en este contexto es un “apagón de la sensibilidad y de la razón” (Berardi, 2021, p. 14); el conocimiento es reemplazado por la información breve e instantánea que no deja margen a la conciencia, entendida como capacidad de elaboración subjetiva y reflexión acerca del contenido de la información.

Nuestra relación con el mundo está mediada por los contextos y las condiciones estructurales (económicas, sociales, culturales) que nos rodean y nos forman como sujetos que vemos al mundo como lo que está disponible en términos utilitarios, extractivistas y agresivos. Hartmut Rosa (2020) propone una sociología de la relación con el mundo en la que el sujeto experiencial se vincula con el mundo de manera no alienada, con capacidad de resonancia y articulada con el presente. El autor plantea el concepto de resonancia no como metáfora ni como un estado emocional, sino como un modo de relación con el mundo que abarca cuatro rasgos: la conmoción, la capacidad de respuesta, la transformación y la indisponibilidad. La disponibilidad viene de la mano de la cultura de la inmediatez, de la necesidad de consumo en una carrera por lograr el acceso individual a lo que se desea en el menor tiempo posible, lo que conlleva a la alienación social. La resonancia, al contrario, es colectiva, requiere de la presencia de otras personas, de objetos culturales o de la naturaleza y dejarse conmover, reaccionar afectivamente, transformarse y sobre todo, tomar conciencia de la indisponibilidad del mundo.

Otro aporte para pensar las subjetividades del capitalismo neoliberal actual lo brinda Boaventura de Sousa Santos (2018), quien se refiere a la producción hegemónica de subjetividades conformistas y resignadas. Esta situación nos pone frente al desafío de promover la formación de subjetividades rebeldes, desde una perspectiva contrahegemónica, convocando a constituir una ecología de saberes (Sousa Santos, 2018, p. 26). La memoria, para Elizabeth Jelin (2021), es siempre colectiva e impacta en la construcción y reconstrucción de identidades en las sociedades que han vivido tiempos de violencias traumáticas. Por eso resulta más pertinente hablar de memorias en plural, en tanto procesos subjetivos que se enmarcan en relaciones de poder y que deben ser historizadas para pensar y analizar los sentidos del pasado (p. 24). Las manifestaciones artísticas, las marchas populares en conmemoración de las víctimas de terrorismo de Estado, se relacionan con la idea de la creación artística como escena micropolítica. La pedagogía de la memoria se fue configurando alrededor de la pregunta por la transmisión intergeneracional del legado histórico para, entre otras cuestiones, generar condiciones para la no repetición del pasado violento³.

La revisión del pasado reciente y la elaboración de sentidos sobre el mismo no está exento de tensiones y disputas. En general estas acciones son llevadas adelante para fortalecer los principios democráticos y los derechos humanos en períodos post-dictatoriales y requieren del trabajo de diversos actores sociales (organismos de derechos humanos, colectivos de artistas, docentes y educadores, investigadorxs, instituciones educativas, entre otras).

La revisión de la historia reciente da lugar a la construcción de relatos y narraciones que no son solo discursivas, sino también performativas. Entender la memoria como performance implica pensarla como un conjunto de acciones reiteradas: “la práctica de recordar entrelaza palabras, silencios, imágenes, artefactos, cuerpos y lugares” (Piper-Shafir, Fernández-Droguett e Íñiguez-Rueda, 2013, p. 23). Los autores investigan con enfoque etnográfico los actos conmemorativos que tienen lugar en Chile y analizan las formas de ritualidad social, los símbolos, la teatralidad y las estéticas que las caracterizan. Estas manifestaciones populares en los espacios públicos representan modos artísticos de expresión de los sentidos del pasado que asumen

3. Son muy importantes y necesarios los aportes que realiza Martín Legarralde (2022) sobre la pedagogía de la memoria en el libro *Educación, historia reciente y memoria. Investigaciones y aproximaciones metodológicas*.

los sujetos que participan. En los institutos de formación docente de nivel inicial y primario con los que trabajamos en nuestros proyectos de investigación, se llevan a cabo experiencias artísticas y pedagógicas –enmarcadas en los planes de estudio– en colaboración con organismos de derechos humanos. Dichas prácticas interrumpen lo cotidiano, hacen cuerpo, generan identidad colectiva y crean realidades.

Arte, conocimiento y educación: resonancia y temporalidad

La tradición hegemónica cristaliza una concepción dicotómica del pensamiento, donde la razón y la emoción se presentan como polos opuestos, instalando una visión unívoca del mundo que valora el conocimiento científico y técnico por sobre la cultura humanística y artística. Denise Najmanovich (2005) señala que las posibilidades cognitivas de los sujetos fueron limitadas por esta lógica clásica de pensamiento dicotómico, produciendo la naturalización de aquello que se considera evidente. Esta noción de conocimiento único invisibiliza otras formas de conocimiento alternativas y reduce al arte al espacio de lo no cognitivo, ocultando el hecho de que la experiencia estética es una experiencia cognitiva.

Tomando a Rancière (2011), podríamos sostener que para que haya arte se precisa una mirada y un pensamiento que lo identifique y promueva un discurso interpretativo. La propiedad de ser arte no está dada por la perfección técnica ni por la cualidad de ser bello, sino por la forma de aprehensión de lo sensible. Lo propio del arte es proponer nuevos recortes espacio-temporales, dar visibilidad a nuevos objetos y dar voz a otros sujetos históricamente acallados.

Frente al lenguaje hegemónico del logocentrismo, las artes se presentan como un conocimiento con una mayor carga emotiva, afectiva y expresiva y facilitan el diálogo intercultural. Desde el punto de vista de la pedagogía crítica y la formación docente, resulta imprescindible abrir las puertas a un bagaje amplio de posibilidades culturales para generar prácticas formativas renovadas y tender puentes entre las culturas diversas de alumnos/as y docentes, de la escuela, de los territorios y los contextos más amplios.

Las artes performáticas aportan valor político y acontecimental, que navega entre lo efímero y lo que permanece en la memoria. Se trata de campo crítico y experimental que genera saberes específicos desde los cuerpos, con capacidad para cambiar el estado de las cosas, imaginar otros mundos posibles y crear realidades. La performance implica tiempo suspendido y precariedad. Lo precario (que no es equivalente a lo efímero) pone en suspenso lo establecido, es una dinámica diferente y complementaria. Lygia Clark sostiene que lo precario es potencia, modo de creación y producción que cuestiona la “cristalización estática en la duración” (Fabiao, 2019, p. 27).

También la escuela implica un tiempo de suspensión y separación del hogar, de la sociedad, del mercado laboral productivo. La escuela produce tiempo libre, abre la posibilidad de romper con el tiempo lineal, lleva a los jóvenes al tiempo presente y los libera tanto del pasado como de la presión potencial de un futuro ya proyectado (y perdido). El de la escuela es un tiempo y un espacio intermedio, un lugar y un tiempo para las posibilidades, para la libertad, es un tiempo de profanación que se torna público (Masschelein y Simons, 2014).

La cuestión de la temporalidad se complejiza al considerar los trabajos de la memoria, ya que la construcción de sentidos sobre el pasado histórico se realiza en el presente y se proyecta hacia el futuro. Entonces, la memoria (y las memorias) se ubican en un presente en el que se resignifican las experiencias del pasado en pos del futuro, en una dinámica en la que se ponen en juego los escenarios sociales y políticos, las subjetividades individuales y colectivas y las múltiples interpretaciones y sentidos, que pueden ser consensuados o disputados (Jelin, 2021).

A modo de conclusión

La subjetividad está atravesada por el tiempo, articula memoria –tradición, identidad– y visión de futuro, y potencialmente habilita la capacidad de construir proyectos (Zemelman Merino, 2010). Sin embargo, los factores contextuales políticos y económicos moldean el deseo de las personas y estandarizan modos de vida mercantilizados. En cambio, si lxs sujetos desarrollan su capacidad de proyección, pueden llegar a articular formas de vida creativas, sensibles, con capacidad de resonancia y de hacer disidencia (Sadin, 2023), promoviendo experiencias y acciones colectivas alternativas.

Las artes tienen el poder de abrir la mirada y crear otras formas de relación con el mundo, más expansivas hacia la constitución de subjetividades singularizantes (opuestas a la masificación), potenciando la creatividad (Rolnik, 2019).

Las escuelas y las instituciones de formación docente, en tanto ámbitos públicos situados en sus territorios, promueven espacios y generan tiempos para que lxs estudiantes que las transitan expandan sus visiones del mundo, descubran otras perspectivas y asuman sus propios posicionamientos.

Las pedagogías decoloniales nos abren la pregunta por el lugar de las prácticas artísticas como acción pedagógica, más allá del currículum formal, hacia la posibilidad de transmitir otros saberes y hacereres intersubjetivos, dando lugar para la sensibilidad.

La resonancia nos abre el acceso a otras formas de habitar el mundo, menos aceleradas y en mejores condiciones para dejarnos afectar y transformar por las experiencias que no se encuentran disponibles a simple vista. La capacidad de resonancia no se sostiene de manera individual; por el contrario, se necesita estar en contacto con otras personas, con la naturaleza, con la cultura para compartir las esperanzas y las expectativas de futuro y así sostener y fortalecer la memoria colectiva.

Referencias

- Berardi, Franco "Bifo"** (2021). *La segunda venida. Neo Reaccionarios, guerra civil global y el día después del apocalipsis*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Fabiao, Eleonora** (2019). Performance y precariedad. En: Hang, Bárbara y Muñoz, Agustina (comp.). *El tiempo es lo único que tenemos*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Ipar, Ezequiel** (2023). Los nudos ideológicos de la democracia y el diagnóstico de la época. En Ipar, Ezequiel; Cuesta, Micaela y Wegelin, Lucía (ed.). *Discursos de odio. Una alarma para la vida democrática*. San Martín: UNSAM Edita.
- Jelín, Elizabeth** (2021). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jitrik, Noé** (5 de noviembre de 2021). Resonancias. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/379748-resonancias>
- Legarralde, Martín** (coord.) (2022). *Educación, historia reciente y memoria. Investigaciones y aproximaciones metodológicas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2168-0>
- Najmanovich, Denise** (2005). Estética del pensamiento complejo. *Revista Andamios*, a. 1(2), pp. 19-42. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v1n2/v1n2a2.pdf>
- Orce, Victoria; Loyola, Claudia; Tarrío, Laura y Martelli, Susana** (2022). Pedagogía de la memoria en la formación docente: experiencias artísticas en las disputas contemporáneas. En Moisés Mañas Olmo, María Jesús Márquez García, Piedad Calvo León y Virginia Martagón Vázquez, *Conocimiento, experiencia y compromiso social en la formación del profesorado. Redes para la transformación*. Madrid: Dickinson.
- Piper-Shafir, Isabel; Fernández-Droguett, Roberto e Íñiguez-Rueda, Lupicinio** (2013). Psicología social de la memoria: espacios y políticas del recuerdo. *Phykhe*, 22(2), pp. 19-31.
- Rancière, Jacques** (2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- Rolnik, Suely** (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Rosa, Hartmut** (2020). *Lo indisponible*. Barcelona: Herder.
- Sadin, Éric** (2023). *Hacer disidencia. Una política de nosotros mismos*. Barcelona: Herder.
- Masschelein, Jan y Simons, Maarten** (2014). *En defensa de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sousa Santos, Boaventura de** (2018). *Construyendo epistemologías del Sur. Antología esencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Sztulwark, Diego** (2020). *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires: Caja Negra
- Zemelman Merino, Hugo** (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis. Revista Latinoamericana*, (27). <http://journals.openedition.org/polis/943>