

SILENCIO Y TIEMPO: UN ACERCAMIENTO ENTRE LAS VOCES A TRAVÉS DE LA BÚSQUEDA IDENTITARIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

SILENCE AND TIME: A MEMORIAL APPROACH BETWEEN VOICES THROUGH THE SEARCH FOR IDENTITY IN SECONDARY SCHOOL

Florencia Strajilevich Knoll

Universidad de Buenos Aires

RESUMEN:

El presente trabajo aborda una experiencia desarrollada en una escuela secundaria de Puerto Madryn, Chubut, Argentina. Como profesora de Lengua y Literatura en 2° y 3° año de Nivel Secundario llevé a cabo un trabajo de campo -durante el año 2022- pensado a partir de la realización de entrevistas a chicos y chicas entre 12 y 18 años. A partir de ellas se buscó problematizar abordajes sobre experiencias vinculadas a genocidios, dictaduras y violencias extendidas globalmente que han signado el Siglo XX y XXI. A partir de los hallazgos obtenidos se diseñó un proyecto de intervención para ser implementado, en 3° año, durante el Ciclo Lectivo 2023.

El propósito fue articular la lectura y el análisis de narrativas literarias, gráficas y audiovisuales -producidas por personas afectadas por el nazismo- con el proyecto anual del espacio de Lengua y Literatura. El tema de la "Identidad" fue pensado como un eje transversal que atravesara el recorrido teórico y práctico propuesto a los y las estudiantes mientras que, desde la categoría de "no-lugar" (Augé, 1998), se analizaron los silencios en dos de las entrevistas realizadas; aquellos son pensados como zonas de vagabundeo memorial por donde se pasean recuerdos y voces caminantes se encuentran en el tiempo.

PALABRAS CLAVE:

Pedagogía de la memoria, transmisión, historias mínimas, afectividad, temporalidad.

ABSTRACT:

This paper deals with an experience developed in a secondary school in Puerto Madryn, Chubut, Argentina. As a Language and Literature teacher in the 2nd and 3rd years of Secondary School, I carried out fieldwork -during the year 2022- based on interviews with boys and girls between 12 and 18 years of age. The aim was to problematise approaches to experiences linked to genocides, dictatorships and global violence that have marked the 20th and 21st centuries. Based on the findings obtained, an intervention project was designed to be implemented in 3rd year during the 2023 academic year.

The purpose was to articulate the reading and analysis of literary, graphic and audiovisual narratives - produced by people affected by Nazism - with the annual Language and Literature project. The theme of 'Identity' was thought of as a transversal axis running through the theoretical and practical route proposed to the students while, from the category of 'non-place' (Augé, 1998), the silences were analysed in two of the interviews carried out; these are thought of as areas of memorial wandering where memories wander and walking voices meet in time.

KEYWORDS:

Pedagogy of memory, transmission, minimal stories, affectivity, temporality.

1. INTRODUCCIÓN

A comienzos del mes de junio del año 2022, en una de las clases de Lengua y Literatura, un estudiante de 2° año toma un marcador y empieza a dibujar un símbolo nazi en la pizarra. Me acerco y le pregunto por el motivo que se esconde tras la imagen, ante lo que el alumno me responde que “no sabe por qué lo dibujó”, “estaba aburrido”. Pido silencio, solicito a los y las estudiantes que suspendan la actividad que están haciendo y cuento lo acontecido; ante este escenario pregunto a los chicos y chicas si conocen el significado del símbolo que está dibujado en la pizarra. La mayoría de ellos/as desconoce la figura de la esvástica, por lo que se abre un espacio de debate en relación a los hechos acontecidos durante la Segunda Guerra Mundial. Los alumnos y alumnas no están al tanto de lo sucedido en el período comprendido entre 1939 y 1945; cuento un fragmento de mi historia personal -signada por el desplazamiento forzoso de mi abuelo materno, hecho prisionero en un gueto dentro de Polonia-, ante lo cual los y las estudiantes se quedan asombrados y piden que continúe el relato. En las clases subsiguientes el tema es retomado; al preguntarles a los/as chicos/as si en otro espacio curricular habían trabajado el tema, aquellos/as responden que no y que les gustaría conocer más. A los pocos meses se presenta un episodio similar en el que un estudiante emite un comentario dirigido hacia mí con un tenor discriminatorio; a partir de esta situación emprendo un trabajo áulico en relación a las implicancias que tuvo -y sigue teniendo- el nazismo y las dictaduras establecidas en Latinoamérica.¹ Los/as estudiantes y yo compartimos recuerdos y diálogos familiares; así, se produjo un cruce entre la intimidad del lenguaje y la subjetividad. Según Cano (2011), para mover las piezas del “rompecabezas” y poner en marcha el proceso narrativo es importante la presencia de una *zona*, un espacio indeterminado, aquél que no se puede nombrar ni traducir; esa *zona* invita a construir nuevos sentidos individuales y colectivos a partir del encuentro con otras voces, voces del pasado que crean nuevos sentidos a través de las voces del presente.

Como afirma la autora: “la juventud entendida como pasaje, como tránsito, implica un *dejar de ser* que, [...] en su tránsito mismo, va construyendo un *convertirse en*. Un pasaje que se vivencia en el cruce de algunos umbrales”.

Así, durante la adolescencia -período en el que los y las jóvenes atraviesan numerosos cambios psíquicos, físicos y emocionales-, resulta importante compartir

1 Como indica Paula Simón (2014) “La Shoah funciona como figura para la representación de otras catástrofes, como símbolo para pensar las situaciones específicas en las que ha aparecido el horror” (p. 33). Por su parte, Kahan y Lvovich afirman (2016), “El rabino Marshall Meyer [...] accedió a establecer vínculos entre la dictadura nazi y la argentina legitimando el uso del Holocausto más allá de la propia experiencia judía y como símbolo de lucha contra el olvido” (p. 327). Si bien las dictaduras militares sudamericanas de los años sesenta y setenta presentan paralelismos con el Nacionalsocialismo alemán, continúan los debates entre quienes rechazan la utilidad de ejercer esta comparación y quienes proponen explorar las relaciones entre el genocidio nazi y la Dictadura Cívico Militar Argentina (Simón, 2014).

ciertas experiencias que, aún emplazadas en un contexto histórico diferente al que ellos/as viven, les permiten explorar(se) desde las voces de otros/as que también emprendieron sus propias búsquedas. Las repercusiones que han tenido momentos de la historia signados por regímenes totalitarios -como el Genocidio Nazi y, en Argentina, el Golpe Cívico Militar de 1976- han comenzado a ser problematizadas a lo largo de las últimas décadas (entre otros motivos) gracias a la importancia que han adquirido los testimonios de muchos de los/as sobrevivientes. La “era del testigo”, era que se inauguró a comienzos de 1960 de la mano de Anette Wieviorka (2006), permitió que muchos relatos y narraciones pudieran transmitirse y ser escuchados por otros/as. Este cambio en la recepción por parte del público respecto a la necesidad que tenían muchos testigos directos de poner en palabras o encontrar alguna forma de transmisión de sus recuerdos, habilitó el acceso por parte de las generaciones siguientes de afectados -sean familiares directos o no- a narraciones las cuales, pese a sus silencios, adquieren nuevos sentidos a partir del intercambio con otros/as. Así, no sólo muchas víctimas han podido ingresar en ciertos espacios y resquicios borrosos, lejanos y, muchas veces, anulados de su memoria sino, también, las generaciones posteriores comenzaron a trabajar sus identidades en diálogo con los procesos y búsquedas memoriales implicados en un evento traumático: “la construcción de una trama que dé cuenta del relato de una vida, una trama que despliegue, describa, detalle qué episodios se reúnen con cuáles acontecimientos configurando qué sentido para un *yo*” (Cano, 2011).

En el marco de una construcción identitaria y afectivo-comunitaria a través de un proceso de lectura “entre subjetividades” que recorre a las generaciones desde y hacia determinados acontecimientos históricos y, ante la importancia de un cruce entre el espacio escolar y el ejercicio de la memoria, resulta relevante la problematización del rol que juegan las generaciones actuales de adolescentes en la construcción de una memoria individual y colectiva, que articule los hechos del pasado con las perspectivas actuales y sus formas singulares de ver el mundo. El objetivo es, por un lado, observar y fortalecer el trabajo con narrativas vinculadas a la Shoah y, al mismo tiempo, indagar -a través de distintos soportes/materialidades/dinámicas- acerca de otros sucesos en los que se haya producido la violación a los Derechos Humanos, en los que hayan tenido lugar procesos migratorios, desplazamientos forzados y otros acontecimientos que supongan quiebres en la construcción identitaria personal, familiar y social.

2. RECORRIDOS TEÓRICOS QUE ENCAUZAN EL PROYECTO

En este apartado se pone el foco en poder trazar un recorrido que enlace las prácticas pedagógicas propuestas en las últimas décadas tanto, a nivel nacional, como regional. Antes de comenzar por los aspectos histórico-políticos que han incidido en el proceso de incorporación de estas prácticas en las escuelas del país, es importante hacer hincapié

en lo que Angie Julieth V. Zapata (2019) llama “justicia transicional”. La autora refiere a una serie de acciones que desarrollamos tendientes a la reconstrucción del tejido social; alude a la importancia de “movimientos sociales en la consolidación de marcos transicionales, como alternativas frente a la construcción del derecho de las víctimas del conflicto a la reparación, construcción de memoria histórica y tejido social” (p. 51). Su concepto de “justicia transicional” apunta a las respuestas legales que se dan en períodos de cambio político y que tienen el objetivo de enfrentar crímenes cometidos por regímenes represores anteriores. La justicia transicional implica dos perspectivas, “desde arriba” y “desde abajo”: la primera de ellas apunta a los “marcos institucionales” que promueven decisiones -medidas estatales tendientes a la formación de políticas públicas- en pos de mejorar las condiciones de vida de los integrantes de la comunidad mientras que, la perspectiva “desde abajo”, se concentra en la participación de actores no estatales en el diseño político y en prácticas no formales de resolución de conflictos. Estas prácticas “son llevadas a cabo por personas que se encargan de escuchar, atender y, lo más importante, comprender, las piezas que forman los núcleos comunitarios que han estado inmersos en la oleada frívola del conflicto” (Zapata, p. 64). Las “prácticas transicionales horizontales” -aquellas implementadas en el caso abordado en el presente trabajo- incitan al diálogo colectivo ya que los conflictos afectan de manera directa e indirecta al sistema social; se estimula la interrelación entre los miembros de la comunidad para tender lazos de entendimiento, se amplía la participación de diversos actores -movimientos sociales, comunidades vulnerables, sectores no institucionalizados, miembros estatales-. En diálogo con la idea de una práctica “desde abajo”, Herrera y Merchán Díaz (2012) afirman que la historia oral aparece como una de las ramas historiográficas comprometida en hacer “una historia desde abajo” para recuperar y resituar “la voz de los vencidos” en la historia. La educación para el *nunca más* (Sacavino, 2014) supone romper la “cultura del silencio”, de la “invisibilidad” presente en la mayoría de los países latinoamericanos; exige mantener viva la memoria de lo ocurrido durante las dictaduras, autoritarismos, persecuciones políticas, exilios, desapariciones, torturas y tantas otras violaciones a los derechos humanos.

En un trabajo reciente escrito por Luciano Alonso (2020) se hace referencia al Estado como “un momento de la relación de fuerzas o un campo configurado en función de pujas específicas. Se encuentra fragmentado en dimensiones y densidades muy diversas, cruzado por proyectos y vínculos personales o colectivos e interpenetrado con asociaciones secundarias o empresas privadas” (p. 62). El autor habla del grado de “porosidad” del Estado argentino respecto a otras agencias y de su implicación en la transmisión y preservación de memorias. Brinda algunos ejemplos, como la constitución de comisiones de investigación -CONADEP nacional (1983)-, comisiones legislativas en Chaco y Tucumán (1984) o la creación del Banco Nacional de Datos Genéticos durante la gestión de Raúl Alfonsín. A partir de la década de 1990 se

incrementan las demandas del sistema educativo y la cuestión de los derechos humanos comienza a dictarse en la escuela secundaria; eso supone la necesidad de contar con textos escolares, material didáctico que permita el abordaje de los temas desde una perspectiva lúdica y reflexiva y la capacitación de profesores y profesoras para poder abrir nuevos espacios de diálogo e intercambio que estimulen la problematización, reelaboración y revisión del pasado desde un presente pedagógico, transgeneracional y colectivo. Al mismo tiempo, Alonso brinda una serie de razones que motivan la incorporación de estas temáticas a las currículas, entre las que figuran: la necesidad de legitimación del sistema político constitucional, la llegada de personas -que habían militado en los años setenta- a ciertos espacios de conducción, políticas educativas memoriales implementadas en países occidentales, los efectos de los debates públicos sobre la impunidad de los represores, las implicancias de una filmografía y una literatura que se venían desplegando desde 1980, entre otros. Es importante destacar que esta tendencia fue dominante en lugares con mayor “democratización de la cultura” -como la Capital Federal y la Provincia de Buenos Aires- mientras que, en algunas regiones del interior, se adoptó con retraso. Durante la presidencia de Néstor Kirchner las políticas de memoria del Estado nacional se orientarían hacia una articulación entre la producción académica, las agencias estatales y el sistema educativo -proceder que se vio acompañado, en ocasiones, por los Estados provinciales-. La “ubicación geográfica de las escuelas, sus contextos sociales y la disponibilidad o no de recursos a utilizar por los docentes [...] la dispersión temática y el lugar marginal o de «currículum residual» que presenta aquello que puede considerarse el «pasado reciente» en los contenidos mínimos de la enseñanza secundaria” (Alonso, 2020, p. 69) son factores importantes a tener en cuenta al momento de pensar los modos en que se abordan historias, narrativas, memorias ligadas a pasados traumáticos.

Estos relatos se intentan recuperar desde y en contextos de enseñanza plurales, polifónicos y sujetos a movimientos de descentramiento constante respecto a un Estado que se abre como espacio de lucha de sentidos que se pretenden, muchas veces, oficiales y hegemónicos.

Por su parte, Tália Meschiany (2014) se pregunta qué perspectiva historiográfica adoptamos para enseñar la Shoah, reconociendo el esfuerzo que viene haciendo la didáctica de la historia para estrechar los lazos entre la historia científica y la historia escolar. Según la autora un marco historiográfico creador de nuevos sentidos es aquél que abre la posibilidad de acercar(se) a las vivencias dolorosas y traumáticas de la historia, teniendo en cuenta al sujeto, su experiencia y la “posibilidad narrativa” de esa experiencia. Meschiany cita a Dominick LaCapra (2001) para introducir la idea de “empatía en la comprensión histórica”, entendiendo a la empatía como una dimensión y gesto afectivo que intenta recuperar aquello escindido, alejado, distanciado de la

vivencia de otros/as. Aparece la afectividad como un aspecto importante y crítico en el acercamiento que despliega el historiador, estudioso, observador o “lector” respecto a las narraciones; “visibilizar al otro” -como dice Meschiany-, entrar en un juego en el que se produce un encuentro con un/a otro/a, con algo otro. Es en esa distancia -que abre el concepto de alteridad- a través de la cual algo extraño irrumpe, produce una intromisión en el *silencio lector* que se tiende como puente desde el presente. Meschiany habla de la enseñanza como “incitación” -retomando los planteos de Martínez Boom (2005)-, promoviendo en estudiantes y profesores actitudes de empatía hacia los otros y sus historias para situarlas e inscribirlas en un relato común que entrelaza identidades colectivas, múltiples y plurales (Meschiany, 2014).

La configuración de ese relato común puede pensarse desde lo que Emilio Crenzel (2020) apunta como “marcos sociales de la memoria” -categoría propuesta por Maurice Halbwachs (2004)-, marcos en los que las identidades inter-accionan y que constituyen “los contextos sociales y culturales en los cuales los grupos sociales elaboran sus representaciones del pasado” al tiempo que “son constituidos socialmente por iniciativa de los grupos” (Crenzel, p. 37). Según el autor el lenguaje, el espacio y el tiempo constituyen los marcos sociales generales; son “puntos de referencia materiales y simbólicos en los que se apoya la rememoración” (p. 39). Estos marcos deben ser pensados a partir de la relación entre “actores, prácticas y discursos” que intervienen en contextos en los que se despliegan relaciones de fuerza que condicionan la puesta en práctica de iniciativas pedagógicas (Crenzel, 2020). Los marcos sociales evidencian zonas de contacto y distanciamiento respecto a los relatos canónicos, haciendo visibles discursos que cristalizan ciertas construcciones narrativas que inhabilitan y opacan instancias de discusión respecto a violaciones, procesos de discriminación y exclusión de víctimas, desigualdades, violencias, “silencios sociales con los que se intenta contener la presencia, siniestra, del pasado” (p. 51).

Como indica Beatriz Sarlo (2005) en las últimas décadas se ha revalorizado la perspectiva del sujeto y se le ha reconocido un lugar a la subjetividad a través de recursos que la literatura puso en práctica desde mediados del siglo XIX; modos de subjetivación de lo narrado que responden, principalmente, al empleo de la primera persona y el discurso indirecto libre. La importancia de la dimensión subjetiva ha impulsado lo que se conoce como “giro subjetivo” durante las décadas del sesenta y setenta. Dice Sarlo: “Se ha restaurado la razón del sujeto [...] la historia oral y el testimonio han devuelto la confianza a esa primera persona que narra su vida (privada, pública, afectiva, política), para conservar el recuerdo o para reparar una identidad lastimada” (p. 22). En línea con esta (re)apertura de la subjetividad, la “literatura testimonial” (Simón, 2014) o “narrativas de la memoria” (Nanni, 2020) son trazas teóricas que permiten pensar un trabajo con historias que responden a personas afectadas por conflictos políticos,

sociales, culturales, lingüísticos que han atravesado el siglo XX y continúan haciendo visibles sus efectos en el siglo XXI. Según Paula Simón (2014) quienes sufrieron las consecuencias de eventos traumáticos y dolorosos relatan los acontecimientos vividos -a través de la escritura testimonial- con variados propósitos, “que van desde lo más íntimo, como puede ser integrar la escritura en un proceso de reconstrucción de la identidad resquebrajada, hasta lo más público, que ha consistido en denunciar esas situaciones de opresión y reivindicar a aquellos grupos damnificados [...]” (p. 32).

Tal como indica Nanni (2020) hacia mitad de los años noventa empieza a producirse una narrativa de “reconciliación nacional” acompañada por textos escritos y fílmicos de carácter biográfico, autobiográfico y documental que conforman el “boom de la memoria” (1995-2003). Emerge una nueva producción testimonial que “repolitizaba la figura del desaparecido”; durante los primeros años de la época kirchnerista aparecen obras ficcionales y documentales en las que las voces de los *hijos* tejen una polifonía entramada en una multiplicidad de versiones. Se genera un debate “no sólo sobre lo ocurrido en el pasado reciente argentino, sino sobre lo que se ha denominado *la historia de las narraciones de la memoria*” (Nanni, p. 15).

Desde la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 se implementaron diversas iniciativas para enseñar y transmitir el pasado; el Estado estableció la enseñanza obligatoria de los derechos humanos en la educación básica, en 1997 lo extendió a la escuela media, impulsó la formación de profesores/as, promovió la renovación de los textos de historia, incorporó fechas alusivas en el calendario escolar y elaboró listas de estudiantes desaparecidos; en la universidad y el ámbito científico y académico se legitimaron la memoria y la historia reciente como objetos de estudio y, por último, los organismos de derechos humanos crearon universidades, cátedras y cursos de formación (Crenzel, 2020). Legarralde y Brugaletta (2017) hacen alusión a una “pedagogía de la memoria” entendida como un “variado conjunto de prácticas pedagógicas, programas educativos, políticas de formación docente, producción de diseños curriculares y de materiales didácticos, destinados a la transmisión de la memoria del traumático pasado reciente del país y a la consolidación de los derechos humanos en la actualidad” (Nanni, 2020). La pedagogía de la memoria habilita un espacio de abordaje y reflexión a partir de la transmisión de sucesos traumáticos asociados a pasados conflictivos tanto en América Latina como en otras partes del mundo; en la Argentina es un espacio que se encuentra entrelazado con las luchas por la memoria, la verdad y la justicia. Dentro de su articulación con políticas de memoria, la educación aparece como un ámbito importante en el que desarrollar prácticas de rememoración del pasado reciente.

Santiago Cueto Rúa (2017) cuenta que, en el año 2006, el Ministerio de Educación publicó un libro llamado *Treinta ejercicios de memoria* que reunía imágenes y textos

con base en la experiencia de treinta personas durante la dictadura; abrió reflexiones y debates con docentes y estudiantes de instituciones educativas de todo el país. La propuesta desembocó en la creación del Programa “Educación y Memoria”; a su vez, por esos años, se llevó a cabo la reapertura de la Ex ESMA -convertida en sitio de memoria- y se reabrieron los juicios a los represores. Según Rúa la creación del Programa “Educación y Memoria” puede explicarse como la conjunción de iniciativas desplegadas por trabajadores y funcionarios del MEN -Ministerio de Educación Nacional- y la decisión política de un gobierno de darle centralidad a las demandas históricas del movimiento de derechos humanos (Rúa, 2017). El programa se estructuró en tres ejes: *Memorias de la dictadura*, *Malvinas y los sentidos en pugna* y *Enseñanza del Holocausto y otros genocidios*. Por su parte, Adamoli y Kahan (2017) reflexionan acerca de la construcción de políticas de educación y memoria desarrolladas en la Argentina desde el Ministerio de Educación de la Nación a través del Programa “Educación y Memoria”, principalmente aquellas que tuvieron el eje puesto en la enseñanza del Holocausto y los Genocidios en el siglo XX. Es interesante mencionar un fragmento que cita Rúa en su artículo, en el que expone el objetivo del Programa “Educación y Memoria”: “consolidar una política educativa que promueva la enseñanza de la historia reciente mediante la elaboración y puesta a disposición de materiales y acciones de capacitación docente a nivel nacional” (Cueto Rúa, 2017, p. 2). Según este programa, es desde la educación que se puede invitar a los/as jóvenes a poner en práctica la reflexión, la discusión, el debate, la apertura a nuevos interrogantes que les permitan tomar posición frente a sus realidades; son miembros activos de una comunidad en la que es importante que se reconozcan como parte de un pasado común (Rúa, 2017).

Silvia Finocchio (2017) comparte algunas reflexiones acerca de los lugares donde maestros y profesores de escuelas de la Argentina han emplazado la enseñanza de la historia reciente y la memoria escolar. Apunta a que no solamente la historia de la escuela limita las posibilidades de que la historia reciente ingrese a espacios que enriquezcan la memoria con sentidos colectivos, sino que los debates en el campo de la historiografía argentina y la escasa producción académica accesible inciden en la posibilidad de atender a las necesidades que plantea la escuela actual; la historia reciente no ha sido contemplada por la enseñanza de la historia debido a los condicionamientos de una larga tradición y a la escasez de lecturas proporcionadas a los/as docentes. Por otro lado, los/as estudiantes insisten en la escuela media en saber qué pasó en los años setenta; sin embargo, se enfrentan a las contrariedades de los adultos que impiden construir una memoria sobre el pasado traumático junto a las jóvenes generaciones (Finocchio, 2017). Valeria Sardi (2012) problematiza, desde la perspectiva de la teoría literaria, ciertas escenas de lectura del ámbito escolar en relación al **ámbito privado**; **la autora busca analizar dispositivos de lectura institucionalizados y modos de leer contra hegemónicos, propuesta que parte de historias inscriptas “dentro y fuera” de**

la escuela a partir de las cuales se observan diferentes modos de acceder a la literatura a contrapelo de la lectura impuesta por docentes. Sardi apela a una experiencia de la lectura literaria marcada por la diversidad y la pluralidad de significados; se propone a un lector/a que transgrede lo establecido y logra una autonomía que le permite construir su modo particular de apropiación de los textos a contracorriente de los moldes de lectura instituidos. Así, cada sujeto incorpora la lectura y construye un nuevo universo con ella a partir de su experiencia y subjetividad, lo cual genera un contra movimiento frente a los discursos dominantes y modos de leer hegemónicos.

Paralelamente, Sardi (2017) aborda el tema de la escritura como objeto de investigación partiendo de la producción de los sujetos en contextos de práctica real, en situaciones de aula donde los y las jóvenes escriben textos que rompen con la representación idealizada de la escritura a través de saberes diversos; pone el foco en las producciones escriturarias a partir de las cuales el texto propone algo nuevo, original, disruptivo. La autora trae el concepto de “escrituras fronterizas” que despliega su potencialidad en diálogo con la idea de “lecturas fronterizas”: lecturas que se desarrollan en los bordes, en los márgenes, en los límites, en el “encuentro entre diferentes voces”, subjetividades, identidades. Estas iniciativas vinculadas a una “lectura y escritura a contrapelo” se cruzan con los estudios de C. Merino, S. Barrera y G. A. Albornoz (2020) en los que se analizan autobiografías lectoras escritas por ocho generaciones de estudiantes chilenos de pedagogía a lo largo de la última década, para recolectar información acerca de las trayectorias personales y formas de apropiación de la lectura. Las conclusiones a las que arriba la investigación apuntan al valor de la lectura compartida, la importancia de lo sensorial y la identificación de los lectores/as con los personajes de las historias. Se apunta a la configuración de “autobiografías lectoras” que, como afirma Sarlo (2005), producen la “ilusión de una vida” que se toma como referencia y la ilusión de que existe un “sujeto unificado en el tiempo”: “todo lo que una «autobiografía» puede mostrar es la estructura especular en la que alguien, que dice llamarse yo, se toma por objeto. Es decir que ese yo textual pone en escena a un yo ausente, y cubre su rostro con una máscara” (p. 38). Sarlo menciona a Paul de Man y el vínculo que aquél establece entre la autobiografía y la figura de la prosopopeya, tropo que “otorga la palabra a un muerto, un ausente, un objeto inanimado, un animal, un avatar de la naturaleza”. La prosopopeya, en tanto artificio retórico, pertenece al orden de los procedimientos y las formas del discurso a través del cual la “voz enmascarada” puede desempeñar cualquier rol: “la voz de la autobiografía es la de un tropo que hace las veces de sujeto que narra” (Sarlo, p. 39).

Al hablar de la función que cumple la imaginación en el proceso narrativo Sarlo indica que, quien cuenta una historia, se encuentra con una experiencia propia que se ha vuelto incomprensible; una de las formas de dar sentido a ese “torbellino” es a

través de una imaginación que cumpla con su trabajo de “externalización y distancia”: “la imaginación «sale de visita» cuando rompe con aquello que la constituye en proximidad y se aleja para capturar reflexivamente la diferencia [...] explora posiciones desconocidas donde es posible que surja un sentido de experiencias desordenadas, contradictorias [...]” (p. 54). En palabras de Sarlo: “Por un lado, la narración hace sentido del pasado, pero sólo si, como señaló Arendt, la imaginación viaja, se despegas de su inmediatez identitaria; todos los problemas de la experiencia [...] se abren en una actualidad que oscila entre afirmar la crisis de la subjetividad en un mundo mediatizado y la persistencia de la subjetividad como una especie de artesanado de la existencia” (p. 92). En este “artesanado de la existencia” los jóvenes aparecen como potencia sanadora, cuyas emociones y estados de ánimo se abren, según Paulina L. Escalante (2021), como “espacios de posibilidad”. Según Angela Di Matteo (2020) “a través de políticas didácticas [...] los estudiantes, ya no receptores pasivos de un legado, llegan a ser el centro de una experiencia personal que no sólo les permite elaborar la memoria de las generaciones anteriores, sino volverse a su vez en nuevos productores de memoria para las generaciones siguientes” (p. 116). Vanina Papalini (2012) invita a repensar el rol de las generaciones actuales en la construcción de la memoria al afirmar que, cualquier lectura, puede instalar un diálogo subjetivo que produzca una transformación personal. Esto no depende sólo de la obra sino también del lector y de la manera en la se produce el “encuentro con el texto”; el enfoque de la recepción apunta a las resonancias e interpretaciones que convocan al lector/a y a los marcos interpretativos que actúan sobre él/ella pensados como instancias interpersonales, sociales, culturales e históricas.

Como dice Nanni (2020):

Si verdaderamente existe una función pedagógica de la memoria [...] deberíamos considerarla no tan sólo como archivo (privado o social) para llenar de conocimientos sobre el pasado [...] sino *vivirla*, vivirla cotidianamente en cuanto proceso activo y dinámico, en el tiempo y en el espacio, para pensar en el pasado observando el presente [...] / Una memoria que, en su primera y más común acepción, remite a la facultad de *recordar* el pasado, de “traer al corazón”, al derivar del latín *recordare* [...] puesto que, en tiempos pasados, este órgano se consideraba la sede de la memoria (p. 22).

Escuchar la voz, *recordarla*, hacerla “palabra evocada en el tiempo”: tiempo “de los testigos”, “los que cuentan”, “los que narran”, “los que callan” (Herrera y Merchán Díaz, 2012). La recuperación de relatos permite entrelazar las voces en las dinámicas sociales, redimensionar nuestra humanidad en procesos históricos y escuchar sentidos a (des)tiempo que nos resignifican al compás de experiencias que ingresan en el espacio de lo público, lo sensible, lo emocional y lo afectivamente compartido.

3. LENTES TEÓRICAS QUE GUÍAN LAS REFLEXIONES

Me gustaría comenzar este apartado retomando la idea de “palabra evocada en el tiempo” -“*palabras-fuerza*”, como les llama Tununa Mercado (2013)-. Para Santiago Amigorena la escritura es una forma de “pelearse contra el silencio”, “intentar que el texto vuelva allí adonde el exiliado no puede volver”; la identidad se presenta como una construcción que no puede circunscribirse a ser una sola cosa, dado que vamos dejando por el camino aquello que fuimos mientras nos recogemos y acogemos *narrativamente* en ese cúmulo de huellas, retazos esparcidos por el mundo. Al hablar del testimonio Nora Strejilevich (2022) apunta que, su diferencia respecto a otras memorias, es “su anclaje en una zona de silencio”; por su parte Ricardo Forster (2012) afirma que “El testimonio es, a un mismo tiempo, esfuerzo por narrar lo acontecido y margen para el secreto, es aquello que da cuenta sin un tercer testigo que lo legitime y eso mismo que deja algo guardado, lo intestimoniable por indecible” (p. 184).

En su libro *Tiempo pasado* (2005) Beatriz Sarlo refiere a la narración como una experiencia que está unida al cuerpo y a la voz, a una “presencia real” del sujeto en la escena del pasado; entrecruza los conceptos de “testimonio”, “experiencia” y “narración” al indicar que no hay “testimonio sin experiencia” ni “experiencia sin narración”. En palabras de la autora, “el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez o de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo *común*. La narración inscribe la experiencia en una temporalidad que no es la de su acontecer [...] sino la de su recuerdo [...] funda una temporalidad, que en cada repetición y en cada variante volverá a actualizarse” (p. 29). Retomando los escritos de Walter Benjamin -en particular el ensayo “El narrador” (1991)- Sarlo recupera la relación entre experiencia y relato y el impacto que produjo en los cuerpos la primera guerra; aquellos cuerpos no podían “comprender”, orientarse en un mundo donde la experiencia como suceso comprensible se había ausentado. Ante el debilitamiento de la relación entre lo vivido y la comprensión de lo vivido el acto de la narración se ve escindido, y la experiencia se vuelve algo que “pierde sentido”: “cuando la narración se separa del cuerpo, la experiencia se separa de su sentido [...] todo relato está perseguido por un momento autorreferencial, metanarrativo, es decir, no inmediato” (Sarlo, pp. 32-33).

Esta suerte de distancia que se produce entre los “yoes” puede ser leída desde la noción de “no-lugar” (Marc Augé, 1998). Augé distingue entre lugar y no-lugar como dos categorías que pueden ser pensadas en relación a las ciudades: por un lado, un lugar es un espacio donde se leen elementos de las identidades individuales y colectivas, las relaciones interpersonales, la historia que comparten las personas. Al mismo tiempo, un lugar es un territorio retórico en el que se tiene un mismo lenguaje y que se define por sus fronteras exteriores e interiores. Por otro lado, un no-lugar se plantea como un espacio en donde “no” pueden leerse identidades, relaciones, historias. Según el

autor los espacios de circulación -aeropuertos, autopistas, calles-, de comunicación -teléfonos, computadoras, televisores-, de consumo -supermercados, tiendas- pueden ser entendidos como no-lugares frecuentados por individuos “solitarios y silenciosos”, al tiempo que lugares y no-lugares se mezclan los unos y los otros -radios y televisores funcionan en aeropuertos, aviones, cadenas hoteleras-. Los no-lugares son la expresión de tres fenómenos: la aceleración de la historia -ligada a la rapidez de la información-, el “estrechamiento” del planeta -circulación acelerada de individuos, imágenes, ideas-, la “individualización” de los destinos -ligado a fenómenos de desterritorialización- (Augé, p. 212). La distinción más relevante que hace Augé respecto a los lugares y no-lugares es que son concepciones que no se pueden pensar solamente en términos espaciales, sino que son relativas en el tiempo: “un lugar puede llegar a ser un no-lugar y a la inversa”. Da el ejemplo de un aeropuerto que no tiene el mismo significado para un pasajero que para alguien que trabaja allí todos los días; así, propone considerar el par lugar-no lugar como una herramienta para explorar el sentido social de un espacio, “su capacidad para acoger, suscitar y simbolizar la relación”. Al hacer mención de la “memoria” que tienen las ciudades -y que dialoga con la nuestra- Augé habla de una memoria histórica construida a través de monumentos, nombres de calles y plazas, inscripciones en edificios, carteles; incluso la propia historia de cada individuo cuyos itinerarios y paseos lo llevan a cruzar recuerdos y reminiscencias de una época diferente. Así, la “ciudad-historia”, la “ciudad-memoria” acerca historias personales en espacios en donde, al mismo tiempo, se encuentran con historias colectivas; intersecciones que pueden ser pensadas como “zonas de transición”, de “flujo”, “retóricas peatonales” -concepto utilizado por Michel de Certeau y recuperado por Marc Augé-. Recorridos que reconducen hacia “presencias aun palpables” y “testimonios en vías de desaparición” (Augé, 1998) y que abren la posibilidad de construir subjetivamente la propia memoria de la ciudad. Retazos de vida que se cosen colectivamente al ritmo de pasos cuya continuidad persigue el descentramiento: vuelta a un centro que persistentemente se desplaza hacia los bordes, regreso al “lugar reconocible” mientras se vive la propia fugacidad.

Para concluir con los planteamientos de Augé, en su estudio se asocia la “ciudad-cuerpo” con la corporalidad humana al referir que “se encuentra a la ciudad como se encuentra a una persona. Se la reconoce, se la pierde de vista, se la vuelve a encontrar” (p. 213). A esto le llama “ciudad-encuentro”: un espacio intensamente social donde viven y pasan millones de personas que tienen la posibilidad de encontrarse, un espacio “abierto al futuro y al otro”. Así, la ciudad tiene fuerza poética, la capacidad de personificar o simbolizar el encuentro; esta idea conduce a la “ciudad ficción” la cual, según el autor, responde a la “puesta en espectáculo del mundo” (p. 214) y a la importancia que damos a las imágenes. Como ejemplo se da el caso de Disneyland en donde los personajes y sus historias -que habían sido llevados a la pantalla- se insertan

y son parte del escenario que recorren miles y miles de personas que comparten con ellos momentos reales -junto a sus familiares y acompañantes en un tiempo y espacio presentes-.

Michele Petit (2014) recupera los estudios de Winnicott (1971) acerca de los fenómenos transicionales y resignifica la idea de “zona intermedia de experiencia”: “la recreación de una zona transicional es una condición necesaria [...] para permitirle a un individuo o a un grupo que recupere la confianza en su propia continuidad, en su capacidad para establecer vínculos entre él, el mundo y los otros [...]” (Petit, 2014).

En relación a las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en el ámbito educativo Irene Klein (2020) habla de “intriga” como un “despertar curiosidad”. Afirma que, aplicada a la narrativa, “implica el medio por el que el autor de un relato *intriga* al lector que, atrapado en el universo textual, quiere saber cómo finaliza la historia” (p. 150). Este gesto invita al lector/a a participar en la construcción narrativa lo cual involucra, a la vez, la cuestión del tiempo: la narración, a diferencia de otros modos de organizar el tiempo -como el reloj, el pasaje del sol, las fases de la luna, la sucesión de las estaciones- “permite que los eventos mismos creen el orden temporal” (Klein, p. 151). La autora explica que el tiempo narrativo no está marcado por intervalos regulares sino que está vinculado a hechos y no tiene necesariamente una extensión: puede demorarse, adelantarse, acortarse, expandirse, ralentizarse, acelerarse. Klein habla de “efecto acordeón” -categoría propuesta por Joel Feinberg (1965)-, la propiedad de la lengua que le permite “estirarse hasta su amplitud máxima o contraerse hasta su amplitud mínima” (p. 152). También, hace una distinción entre dos pensadores, Genette y O’Kelly: el primero mide la temporalidad desde la extensión espacial y, el segundo, vincula la temporalidad a la vivencia subjetiva.

En la propuesta de este trabajo ambas perspectivas se conjugan y se piensa a la temporalidad como el tránsito intra, inter y trans-subjetivo entre múltiples voces que trazan los silencios como no-lugares: zonas de indefinición, de encuentro, de intercambio, de flujo sensible donde las geografías y los tiempos se desdibujan.

Nancy Alice Vázquez (2020) recuerda que la temporalidad a veces es circular, tiene avances, retrocesos, agujeros negros y puntos oscuros en los que el curso del tiempo se desdibuja; la literatura pone en juego una serie de acciones y tiempos que “no se apresuran a concluir”. La lengua literaria se “estira” y crea un orden temporal distinto, mientras la literatura promueve escenarios didácticos en los que el conocimiento se construye de modo colaborativo: “el salón de clases deviene uno de esos *lugares practicados* que cobran vida con presencias y voces [...] tienen lugar la sorpresa, la necesidad de narrar-se, la confianza en el otro, la escucha atenta, la disposición a compartir logros, incertidumbres, alegrías y enojos” (p. 241). Teresa Colomer (2007) apunta a un “*componente generacional*” que está presente en las lecturas y **que impacta en**

el conjunto del sistema literario; ciertos libros suponen “nexos de cohesión” en cada generación social. Al mismo tiempo, habla acerca de un “espacio intermedio” cuya configuración se da entre el efecto inmediato de la lectura y el acceso al mundo exterior. Al permitir el ingreso en el imaginario de la colectividad la literatura logra que los/as Según los desarrollos de Marta Negrin (2020) la lectura en voz alta y la narración oral conjunta se abren como espacios de “hospitalidad” capaces de albergar las pluralidades presentes en el aula. Al compartir momentos colectivos de lectura “vemos a la otra persona, la reconocemos, la hacemos presente, lo que significa que compartimos el tiempo y el espacio con ella, nos emocionamos a la misma vez” (Negrin, pp. 501-502). La autora recupera el concepto de “traducción intersemiótica” de Jakobson (1981) para hacer referencia a que las palabras de tinta pueden convertirse en silencio(s), miradas, gestos, movimientos corporales, cambios en la entonación, en el ritmo, en la cadencia. Por un lado la clase -en el ámbito escolar- emerge como fenómeno semiótico, es decir, “un hecho social de producción signica”. El intercambio entre docentes y estudiantes construye un *texto*, entendido como una “unidad de producción verbal derivada de una actividad humana” y en cuya configuración intervienen “acciones de lenguaje” (Nieto, 2020, p. 181). Complementariamente, Negrin afirma que la dimensión afectiva y de reconstrucción del tejido social se habilitan y se viven cuando “se le pone el cuerpo y la voz a la circulación de los textos literarios” (p. 504) a través de elementos -la memoria, los gestos, las miradas, los silencios- que resignifican esa lectura melódica.

Para cerrar este apartado se retoma el estudio de Angela Di Matteo (2020) que enfatiza la necesidad de la literatura infanto-juvenil como herramienta didáctica; reintroduce la idea de “memorias narrativas” de Elizabeth Jelin ya que son aquellos canales que vehiculan el acto de recordar, en tanto “constituye un acto comunitario literariamente político que empieza desde la infancia y que va determinando la identidad presente” (p. 103). Al referir a la novela de Paula Bombara, *El mar y la serpiente*, Di Matteo cuenta que “la omisión de los nombres permite componer una historia paradigmática que abraza colectivamente las historias de toda una generación de abuelos, padres e hijos arrasada por la dictadura [...] Justamente por no tener nombre, la niña, el padre y la madre pueden llevar los nombres de todos los desaparecidos y de todos sus familiares” (p. 110). Así, el anonimato de los personajes permite que la imaginación “salga de visita” e ingrese en sucesivos juegos de identificación y distanciamiento que permiten a las voces lectoras acercarse a un trauma compartido, resignificarlo y (re)escribirlo desde el presente y hacer colectiva esa experiencia a través de una memoria a la que se le pone voz, cuerpo, sensibilidad íntima y social.

La cuestión de los nombres es interesante ya que, una de las novelas trabajadas con los chicos y chicas de 3° año, fue *Los nombres prestados* -escrita por Verónica Sukaczer (2015)-. En esta narrativa se ficcionaliza la vida de una joven llamada Nina quien,

luego de encontrar un libro junto a unas cartas en la biblioteca de su abuelo, decide indagar en su historia personal y conocer a la autora de esas cartas. De esta manera, Nina se embarca en una búsqueda a través de la cual la identidad de los personajes se desdibuja ya que sus nombres no les “pertenecen”. El tema del cambio de nombres recorre otra historia trabajada con los chicos y chicas, *La cadenita de Pesya* (2015), un cortometraje producido por un director de cine israelí llamado Jorge Gurvich. En estas “tramas textuales fragmentarias” (Di Matteo, 2020) se cuelean recuerdos, miedos, gritos, dolor, desconcierto pero, también, la ilusión de que el amor nos invita a (des)andarnos una y otra vez.

Sandra Lorenzano (2020) propone reencontrarnos con la dimensión lúdica del recuerdo, de la memoria, de la literatura. Jugar con los dolores, con las ausencias, con nuestros propios fantasmas: “No, no es necesario recomponer, curar o pegar. Sería mentir. Sería borrar. Es necesario abrazar con el balbuceo: a los que no están, a los que llegaron después” (p. 134).

4. LA IMAGINACIÓN “SALE DE VISITA” EN EL AULA

Como parte del proyecto desarrollado con los/as estudiantes de 3° año de la Escuela de la Costa de Puerto Madryn, se han abordado diferentes historias desde distintos soportes, materialidades y procedimientos narrativos. Se ha leído la novela *Los nombres Prestados* -de Verónica Sukaczer (2015)-, se ha proyectado el cortometraje *La cadenita de Pesya* (2015) -producido y dirigido por Jorge Gurvich-, se han hecho entrevistas individuales -en las que cada estudiante eligió a una persona y le hizo una serie de preguntas de carácter abierto para conocer más acerca de su vida- y se han escrito cuentos en los que los chicos/as han jugado con la polifonía y cruzado las voces de sus entrevistas con las propias, en relatos que viajan entre el pasado y el presente.

Algunas temáticas que se compartieron en aula -historia oral, testimonio oral, entrevista- fueron una puerta de entrada a “historias mínimas” (Nanni, 2020), vivencias atravesadas por personas que han tenido que enfrentar situaciones de profundo cambio individual y social. El objetivo fue que los/as estudiantes pudieran intercambiar experiencias, recuerdos y sentires con personas que ellos/as eligieran a través del uso de la entrevista como una espacio de construcción narrativa; personas, objetos que “desde lo más pequeño van trazando amorosas historias de lucha, solidaridad y resistencia” (Lorenzano, 2020, p. 137). Los ejes que guiaron el recorrido tentativo de las preguntas fueron dos: pensar en alguna experiencia que hubiese transformado e impactado significativamente en la vida y la identidad del entrevistado/a y un posible objeto que haya acompañado afectivamente el tránsito por dicha vivencia. Previamente, se había compartido la proyección de un cortometraje -*La cadenita de Pesya*- en el cual una abuela y su nieta realizan un viaje a Polonia en el

marco de una actividad escolar impulsada por la escuela a la asiste Yaeli -la nieta- en Israel. Ambos personajes se embarcan en una búsqueda ya que, en una de las charlas que Pesya da a los estudiantes -dado que era una sobreviviente de Auschwitz-, cuenta que se había salvado en la entrada de la cámara de gas a la que había ingresado con su padre y su hermana. Ante la sorpresa que siente su nieta por no saber que su abuela tenía una hermana, le empieza a hacer preguntas; de esta manera, Pesya le cuenta la historia de un collar que le habían regalado en su último cumpleaños antes de que se los llevaran al campo de concentración. A través de la inquietud que produce en Yaeli el hallazgo de este objeto, le propone a su abuela que vayan a buscar la casa en la que vivía de pequeña. Este cortometraje abre un juego con los nombres ya que, hacia el final del relato, Pesya “no es” quien dice ser y este secreto produce una redefinición en su identidad, la identidad de la nieta y la identidad familiar. La cuestión del nombre, los recuerdos silenciados, las repercusiones que produce en la intimidad el compartir a través del intercambio narrativo, la reelaboración afectiva transgeneracional, los objetos, la escucha; elementos que el director de este cortometraje pone en circulación a través de una historia ficcional que entrama y superpone emplazamientos, vueltas memoriales, vínculos, afectaciones, sensaciones reales.

A continuación, se seleccionan dos entrevistas -luego del relevamiento de las treinta dos experiencias orales que tuvieron los/as estudiantes de 3° año-. Para efectuar dicha selección se atendieron los siguientes criterios:

- Las historias responden a experiencias sensibles atravesadas por el desplazamiento forzoso en contextos de guerra -esto se observa con mayor claridad en la Entrevista 1 situada en la Segunda Guerra Mundial-.
- Dialogan dos generaciones -abuelos/as y nietos/as- mediados por el discurso de la generación intermedia -padres/madres de los/as entrevistadores-. Esto se observa con mayor precisión en la Entrevista 2.
- Hay saltos, cortes, repeticiones y simbolismos que enriquecen el análisis desde la categoría de no-lugar (Augé, 1998).
- Se pueden establecer asociaciones semántico-afectivas entre los términos.
- Los “objetos” -las hojas en el caso de la Entrevista 1 y el barco en el caso de la Entrevista 2- son elementos que despiertan recuerdos y que se emplazan en los cortes, “uniendo” los tiempos, los espacios y estableciendo asociaciones entre los retazos sueltos en la memoria.
- Ambas entrevistas permiten repensar la noción de *tiempo*, al hacer visibles aspectos del discurso -tales como el uso de algunos verbos, adverbios, campos semánticos, velocidades, ambigüedades- que llevan y traen de una imagen a

otra. Estas imágenes se presentan a modo de retazos memoriales que enlazan varios tiempos, los superponen y (re)construyen entre las generaciones.

A. ENTREVISTA 1: LAS HOJAS ATRAVIESAN LAS ESTACIONES

Una estudiante conversa con su abuela acerca de la vida del abuelo de su esposo, es decir, el tatarabuelo de la entrevistadora. A continuación, se transcriben algunos fragmentos de la conversación mantenida entre ambas:

Entrevistadora: Tati, ¿Podrías contarme lo que conociste de mi tatarabuelo, Nicolai Kurilkowich?

Tati: Sí, Nicolai Kurilkowich nació y se crió en Minsk, Polonia, en los años de la Segunda Guerra Mundial. Desde pequeño trabajaba en tareas rurales con inviernos muy crudos; debido a esto y a sus condiciones económicas se hizo un hombre luchador. Durante la guerra lo llaman para formar parte del ejército polaco.

E: Y a vos, ¿Quién te contó esta historia?

T: Esta historia me la cuenta su hijo, Basilio Kurilkowich, el mayor de tres, padre del hombre con el que me casé. Recuerdo esto tan claramente como real. Qué casualidad, me lo cuenta en una tarde muy bonita de otoño, estábamos sentados en el patio de su casa quinta. Basilio, al contarme esto, se emociona hasta las lágrimas porque él era el encargado de alcanzarle comida y abrigo durante las noches de invierno al campo de concentración en el cual él era guardia por obligación.

E: ¿Me podrías contar más en detalle cómo lo vivió Basilio?

T: El tema surge porque yo estaba hablando con Basilio de las estaciones en su escaso idioma castellano -lo hablaba muy poco- y me cuenta que, a pesar de que es muy bonito el otoño -así lo expresa, que era bonito el otoño porque los árboles cambian de color- a él eso le produce un sentimiento fuerte, como sufrimiento. Le hace recordar hechos e imágenes muy dolorosas que vivió durante las noches en las cuales visitaba a su papá en el campo, él revive con detalles el camino que recorría desde su casa al campo. Ese ir y volver era muy peligroso porque sufría riesgo de vida; a veces caminaba, otras se arrastraba para cuidarse de ser visto -ya que esto era considerado un delito- y el temor aumentaba debido a que, al caminar o al arrastrarse, las hojas del suelo hacían ruido, ni que hablar de que hacía demasiado frío y las hojas se congelaban. Me llegó a contar muchas veces que se quedaba inmóvil por el miedo, ya que sentía pasos cercanos.

E: ¿Cuánto tiempo estuvo haciendo eso? ¿Cuándo dejó de hacerlo?

T: Él nunca me pudo contar cuánto tiempo lo hizo, porque toda esta situación tan peligrosa, prohibida y además constante, nunca pudo registrarla. Pero me cuenta que una noche regresa a su casa con la comida en mano porque no había encontrado a su padre, pero sí un terreno muy doloroso y cruel.

E: ¿Cómo sigue su vida? ¿Cómo pudo recuperarse de lo vivido? ¿Del dolor?

T: Bueno, llega el momento en que la guerra estaba terminando y ya con más edad toma la decisión -como tantos europeos- de emigrar. Escapándose del recuerdo de lo vivido, suben a un barco que los refugia y luego los trae a diferentes lugares; en el caso de Basilio llega a la Argentina en el año 1945.

E: ¿Cómo la historia se relaciona con vos?

T: Basilio desembarca en el Puerto de Buenos Aires y le ofrecen como trabajo extender líneas ferroviarias. Toma el trabajo y es así como llega a la provincia de Córdoba. Después de un tiempo se casa y tienen tres hijos; el mayor de ellos, Omar Kurilkowich, tu abuelo Emi, mi esposo, al que ustedes llamaban Tata. Creo que esta triste historia familiar Basilio me la contó por la afinidad que teníamos, ya que para él yo era como una hija, me apreciaba, yo también a él y además me interesaba la vida de él y la de su familia.

Algunas palabras y expresiones han sido subrayadas ya que se observa una fuerte presencia del afecto como vehículo de asociación de los recuerdos y como polo magnético que atrae el caudal de imágenes y sensaciones que van apareciendo en la memoria de la entrevistada. Hay un *tiempo afectivo* que se vive conforme la entrevistadora hace preguntas, palabras que resuenan en una memoria sensible presente y en tanto presencia que “balbucea” -de forma similar a cuando un niño/a aprende a hablar- e intenta ser traducida. “Un alma traducida”, como escuché decir a alguien una vez en unas Jornadas sobre exilios políticos; un alma que transita, recorre, se mece entre momentos que responden a distintas circunstancias afectivas, culturales, políticas, discursivas, espacio-temporales. La historia se va desplazando desde la figura del tatarabuelo a la del padre del abuelo de la entrevistada -Basilio- ya que, en un primer momento, hay un interés en lo que la entrevistada conoce acerca de Nicolai y, luego, la entrevistadora desplaza el foco de atención hacia Basilio y la forma en la que vivió el encierro de su padre en un campo de concentración.

La narración tiene lugar porque, en otro tiempo y otro espacio, la entrevistada había hablado con Basilio sobre el tema de las estaciones -es decir que, años atrás, el recuerdo también aflora mientras dos personas se encuentran conversando-; el recuerdo “se hace cuerpo” cuando Basilio se detiene en las sensaciones que le provoca el otoño y en una tensión que reconoce entre el placer ante el cambio de color de los árboles y un “sentimiento fuerte, como sufrimiento”. El temor ante el ruido de las hojas -y,

más aún, las hojas congeladas- en sus continuas idas y vueltas al campo para llevarle comida al padre, es una sensación que ha permanecido con él durante muchos años; un miedo a “ser descubierto”, a que lo vieran y no poder llegar hasta quien él quería proteger. Podría pensarse que Basilio vive en ese *no-lugar* del que habla Marc Augé; en este caso, un espacio simbólico de transición en el que esas hojas crean una “zona memorial” que no es (re)vivida del mismo modo en tanto aquellas recubren un suelo invernal rodeado de peligros y amenazas o decoran un paisaje otoñal desde el patio de la casa quinta en la que Basilio conversaba con Tati.

Los tejidos semánticos entre las evocaciones sensibles que desprenden las palabras trazan caminos memoriales que unen noches de invierno, inviernos crudos, la crudeza de hechos e imágenes dolorosas, el sufrimiento, sentimientos fuertes ante una tarde bonita de otoño en el patio de la casa quinta, las tareas rurales que desempeñaba Nicolai antes de la guerra, el campo, el caminar, el ir y volver, la inmovilidad, el arrastrarse, cuidarse, de nuevo el frío, las hojas congeladas, las noches de invierno, el padre, el no encontrar, el encontrar pero un “terreno doloroso y cruel”, la crueldad de una “situación tan peligrosa”, el miedo, las lágrimas, un barco que refugia “escapándose del recuerdo de lo vivido”, una triste historia familiar junto al querer saber, la afinidad, el “sentir como”... Como si fuera una hija, como si las hojas contempladas junto a Tati fueran las que Basilio tenía que evitar pisar, como si el frío del invierno fuera el frío que sintió al no ver más a su padre y decidir emigrar, como si el abrigo que representó el subir al barco y llegar a la Argentina fuera el abrigo que le alcanzaba al padre al campo de concentración, como si la palabra “campo” resonara en el lugar que Basilio creía su hogar, en el campo de concentración, en un campo que lo llevaba a tener que desplazarse, caminar, arrastrarse, esconderse, evitar otros pasos. Ahora, entre esos árboles otoñales que cambian de color, Basilio pasea *silenciosamente* por un gradiente de lugares que le (a)parecen cercanos y que reconoce en esa *relación afectiva y sensitiva* junto a los pasos de una voz que lo escucha.

B. ENTREVISTA 2: EL BARQUITO DE ALASSIO

En otra de las entrevistas seleccionadas reaparecen estas “telarañas semánticas” entre cuyos hilos van quedando “adheridas” las sonoridades y sensibilidades que transmite el lenguaje. Ya lo decía Ítalo Calvino (1985) en su libro *Seis propuestas para el próximo milenio*: “Podemos decir que dos vocaciones opuestas se disputan el campo de la literatura a través de los siglos: una tiende a hacer del lenguaje un elemento sin peso que flota sobre las cosas como una nube [...] o mejor aún, como un campo de impulsos magnéticos; la otra tiende a comunicar al lenguaje el peso, el espesor, lo concreto de las cosas, de los cuerpos, de las sensaciones”. Al mismo tiempo, el lenguaje y sus

combinatorias hacen que el hilado narrativo se perciba con mayor lentitud o rapidez en función de los movimientos rítmicos, repeticiones, omisiones, “vibraciones” verbales: “el tiempo narrativo puede ser también retardador; o cíclico, o inmóvil [...] el relato es una operación sobre la duración, un encantamiento que obra sobre el transcurrir del tiempo, contrayéndolo o dilatándolo (Calvino, 1985).

En esta conversación mantenida entre una estudiante y su abuelo se cuenta una anécdota en la que la velocidad de la imagen narrativa evocada se apacigua al seguir los “movimientos marinos” de la escena memorial. El entrevistador cuenta:

La situación que te voy a contar hoy es una situación muy alegre muy linda que viví cuando tenía cuatro años de edad quizás un poquito menos de cuatro años. Yo vivía en Alassio eh... cerca muy cerca de Génova en lo que se llama la Riviera di Fiori. En ese lugar me gustaba mucho el mar; a esa edad la puerta de mi casa daba a la arena de la playa así que salía de la puerta de mi casa trasera y me iba a la playa y allí mi papá siempre me acompañó, siempre me llevó a nadar, en la playa, a jugar a la pelota en la playa. Pero la anécdota que te quiero contar se trata de un barquito, se llaman los barquitos de salvataje en Alassio, en mi pueblo, a lo cual después puedes sacarle una foto. En ese barquito mi papá me llevaba remando algunos metros adentro del mar y yo tenía la maldita costumbre o la buena y mala costumbre de zambullirme de cabeza al agua (risas) por lo tanto mi papá desesperadamente se tiraba al agua también (risas) para sacarme, que era la única manera de (risas) poder salir del agua, así que me subí al barquito y desde ahí nos íbamos nuevamente caminando hasta la orilla ahí lo dejaba a mi papá porque era el barquito que usaban los salvavidas así que tenía que dejarlo sí o sí ahí, lo sacaba para que de una vueltita pero lo volvía a traer. Eso es algo que me quedó en el recuerdo un recuerdo eh muy vivido, no tengo muchos recuerdos de esos años de mi niñez eh quizás este sea uno de los más vividos eh... otros también estaban relacionados con que era muy chico y era conocido por toda la gente del pueblo eh siempre pasaba por una fiambrería y en esa fiambrería me daban un quesito triangular que se llamaba “for Machino mío” y yo todas las mañanas pasaba por esa fiambrería para que me den ese pedacito ese triángulo de queso así que eso es lo más importante es eso el acordarme de zambullirme de cabeza al agua y mi papá atrás mío para tratar de sacarme.

Se observa una fuerte presencia de la repetición en palabras como “mar”, “casa”, “playa”, “barquito”, “agua”, “papá”; el uso del pretérito imperfecto para dar una sensación de apertura y continuidad en el pasado respecto a ciertas acciones que parecen no haber concluido -“yo vivía en Alassio”, “me gustaba mucho el mar, “me iba a la playa”, “mi papá me llevaba remando”-; el acompasamiento y efecto de circularidad que brindan ciertos adverbios en combinación con la información temporal que brindan los verbos -“nos íbamos *nuevamente* caminando”, “*todas* las mañanas pasaba por esa fiambrería”-; construcciones que dan una idea de imprecisión respecto al momento de la infancia al que se refiere el entrevistado -si bien al comienzo menciona con vaguedad que creía tener cuatro años, hacia el final emplea expresiones tales como “años de mi niñez” o “era muy chico”-; el juego con los significados de las palabras y las múltiples

asociaciones que se pueden hacer entre sentidos que, como los no-lugares, se dibujan como zonas de tránsito memorial y sensible en las que los gestos humanos se vinculan a gestos físicos vividos a través del afecto.

“Nadar”, “remando”, “zambullirme”, “poder salir”, “caminando”, “lo sacaba”, “lo volvía a traer”, “pasaba”, acciones que condensan y expanden el horizonte de experiencia del narrador al volver a pasar por el corazón la vivacidad de esos momentos y traerlos al presente, a través de la fuerza que tiene en él la disposición amorosa compartida con su padre en vivencias cotidianas: “La velocidad [...] ya sea vista, ya experimentada [...] es gratisima en sí misma por la vivacidad, la energía, la fuerza, la vida de esa sensación. Despierta realmente una casi idea del infinito, eleva el alma, la fortalece...” (Calvino, 1985).

Luego, la entrevista continúa y el entrevistado establece una asociación entre lo que representa el mar para él y para sus hijas: “Porque para mí ir a la playa era como vos cuando eras chiquita o cuando todas mis hijas que fueron fanáticas del agua y del mar, para nosotros el agua es parte de nuestra vida”. El agua es aquello que conecta afectiva, familiar, identitaria e intergeneracionalmente a las personas -en este caso, a la familia del entrevistado-: el tiempo se pliega, se acorta, acerca las almas a través de un punto de encuentro memorial que adquiere su “peso” cuando se lo dota de un sentido subjetivamente dinámico -en el caso del abuelo el mar era un espacio en el que compartía con su padre y en el que disfrutaba moverse dentro del barquito para saltar y, luego, “volver a subir”; en el caso de las hijas y la nieta el gusto por el mar se ha transmitido, es un elemento que las “hace parte” de ese ritual aunque, al mismo tiempo, variables epocales y sensibles hacen que se resignifique el sentido que el abuelo había construido desde su infancia-. De alguna manera el mar “es y no es”, representa ese no-lugar en tanto transición, pasaje, búsqueda hacia nuevas formas de vivir, sentir y recordar el mundo: “Lo único que nunca me animé a comprar este barquito, lo compró tu nona porque es muy difícil que yo compre recuerdos o que tenga cosas guardadas de esos años o de esos lugares, de esa niñez, tu nona es más fanática de Alassio que yo.” Las gotas de ternura, calidez, emoción y protección que salpicaban los momentos en los que el entrevistado compartía los paseos en barco con su padre se han ido evaporando, pero no sin dejar trazos en ese vidrio empañado que se dibuja con los dedos sonoros de la voz de su nieta; a través de sus palabras en forma de preguntas, de una energía impresa en el lenguaje que le da el tono de una inquietud, de un interés, de un “querer saber y conocer”, el abuelo siente que alguien aparece detrás de él “para tratar de sacarlo”.

A través de las preguntas de la nieta y de la evocación de un viaje compartido con ella, el abuelo amplía su recuerdo y conecta sus salidas en barco con el recuerdo de la casa donde nació. Invita a su nieta a participar del momento rememorativo ya que quiere saber si se acuerda de haber visto esa casa; ella responde que “de eso me acuerdo más pero del barco no me acuerdo”. El abuelo le cuenta que:

Era esa la casa, 24 de septiembre es la calle y en la casa ahora hay un negocio adelante, y tu mamá me decía vamos a decirle que nos deje entrar, pero yo soy muy, no sirvo para esas cosas así que no entré y ella es la segunda vez que iba a Alassio porque la primera vez encontré a mi madrina viva así que después pude hablar con ella. Fuimos a su casa, tenía exactamente la misma foto que nosotros tenemos de tantos años guardada y bueno fue una alegría enorme enorme, y bueno ella me llevó a... / ella me llevó a la iglesia donde me bautizaron y me fue mostrar la casa donde había nacido, porque nací arriba de la mesa de la cocina de mi casa. Va no es mío el recuerdo me lo han contado.

Al empezar a hablar de la casa las temporalidades se funden -de forma similar a lo que ocurría con el mar- y se establece un vaivén -ritmo que imita el movimiento de las olas- entre el anclaje temporo-espacial de la casa durante la infancia del abuelo y la actualidad, un hogar que se “hace presente” como una casa que es y no es la suya -lo cual se marca a través de la distinción entre el verbo “era” y el verbo “es” al momento de mencionar la dirección y por medio de la calle que sigue siendo la misma aunque, hoy, hay un negocio adelante-. El hecho de que la hija -madre de la entrevistadora- entre a la escena le permite al narrador deslizar suavemente una instancia de repetición de la experiencia a través de la cual se indica que hubo una vez anterior en la que, ambos, visitaron Alassio. Al ir hacia “atrás” el abuelo se “toma” memorialmente de la mano de su madrina -otro de sus afectos- lo cual le permite introducir el hecho de que recorrieron juntos la iglesia donde lo habían bautizado y la casa donde había nacido; los lugares se vuelven reconocibles y emergen en la memoria a medida que afloran sensaciones afectivas similares a las que se vivenciaron en otro tiempo y lugar, sensibilidades que traducen rostros que son unas veces la nieta, otras la hija, la madrina, el padre. El abuelo intenta despegarse de su pasado a través de voces mediadoras que “le dicen”, “lo llevan”, “le cuentan”, y que le dan la posibilidad de imaginar y reinventar una infancia en la que se zambulle con el miedo de que no haya alguien que se “tire atrás de él para sacarlo”. Preparado para nadar, para “volver caminando”, para “salir corriendo”: “Mamá estuvo todo el embarazo mío en tiempo de guerra. [...] Por eso yo tengo la costumbre de guardar siempre mis zapatos con las medias dentro y los zapatos y la ropa donde yo sepa que están porque estábamos todos preparados para agarrar la ropa y salir corriendo pero bueno yo era muy chiquito”. La insistencia en referir a una etapa de la niñez que se cree lejana en el tiempo por estar distanciada a través de fragmentos de vida que se miden según una cronología física y

corporal, encubre una suerte de nostalgia y melancolía respecto a esas vivencias que se manifiesta cuando el abuelo le dice a la nieta “me estás haciendo llorar hija, no quiero hacerlo, por qué me haces llorar”.

Como indica Calvino “podríamos decir que en una narración un objeto es siempre un objeto mágico”: la evocación del barco, de la casa, de la fiambrería, ese “triángulo de queso” que esconde un triángulo dibujado junto al padre y la madre. Referencias que guardan lazos afectivos atravesados por el amor y el cuidado que se cuelan en elementos capaces de transformar sitios y recorridos cotidianos en metáforas vivientes, “alegoría del tiempo narrativo, de su inconmensurabilidad en relación con el tiempo real”. Si la narración busca mantener vivo “el deseo de escuchar la continuación”, la digresión “reabre la herida”, “es una estrategia para aplazar la conclusión, una multiplicación del tiempo en el interior de la obra, una fuga perpetua” (Calvino, 1985).

Del cajón de los recuerdos tomamos prestadas muchas cosas: barquitos en miniatura, zapatos, medias, triangulitos de queso, helados, abrigos, hojas, fotos, deseos, miedos, nombres, secretos, tiempo... Un tiempo que se vuelve social a través de la palabra compartida, la escucha compartida, una tarde de otoño, una miniatura que saluda desde el aparador. Un tiempo que hicimos propio, que lo quisimos detener para que esos (a)brazos que nos tomaban por detrás nunca dejen de hacerlo, para que la puerta que daba a la playa siempre permanezca abierta, para que ese “barco salvavidas” siempre vaya y venga entre la costa y el horizonte, para que esos zapatos rellenos con medias no tengan que salir corriendo, para que las manos vuelvan vacías porque las manos del padre están ocupadas disfrutando la comida que le había llevado su hijo. Un tiempo *congelado* -como las hojas que evitaba pisar Basilio- que envuelve imágenes esparcidas por el suelo de la memoria; hojas recubiertas por paredes de cristal cuyas vidas permanecen latentes en blanco y negro bajo el peso de un invierno crudo y frío, y que necesitan del calor del otoño para recuperar sus colores y (re)vivir. El tiempo vuelve a empezar al aparecer una voz que susurra desde algún lugar y, así, nos anima a volver a saltar, a regresar a la playa, cambiar de sitio los zapatos y las medias, compartir una comida. Una voz que suena distinto, que abraza distinto, camina sobre pasos que dejan otras huellas, quiere saber cómo continúa la historia; una historia nueva, diferente, porque se escribe a través de un regreso a ese *no-lugar* que se abre como espacio de intercambio, de creación inter y transgeneracional.

Antes de realizar el diseño del proyecto de intervención -durante el año 2022- y, luego de llevar a cabo las entrevistas individuales con los/as estudiantes y docentes, algunas conclusiones parciales que había esbozado tenían que ver con el reconocimiento de ciertas cristalizaciones en el ámbito escolar -en las que convergen variables sociales, culturales, políticas, lingüísticas- que obturan la relectura del pasado; incluso, “silencian” las propias voces de los/as mediadores/as. La intimidad

del lenguaje -zona muchas veces desconocida, escondida- se aleja de su “lado externo” -aquél que se comparte, se vuelve común-. A partir de estas reflexiones es que propuse partir de la idea de “*comunidad*” (Finocchio, 2010) en tanto práctica que permita tejer entramados con una realidad social, emocional, afectiva que se encuentra “por fuera” del universo escolar. Esta propuesta se encontró motivada por el concepto de “*zona transicional*” (Petit, 2014), *aquella* donde se produce la sublimación -como le llama Petit al “desnudarse” frente a la lectura- y el salto; *espacio-límite donde se recrean los sentidos y se reconfiguran las subjetividades*; zona de pasaje donde se “deja de ser” para “convertirse en”; *intersticio coral donde la voz se dice* desde otras y hacia otras en un juego alternado entre lo conocido y lo desconocido, lo (ir)reconocible, la palabra y el silencio. Es a partir de esta abertura y apertura entre la dimensión privada y la dimensión pública que las paredes que demarcan los límites de la comunidad escolar se vuelven porosas y permiten un intercambio entre historias de vida que se leen, se escuchan, se viven; historias distantes entre sí, distintas pero, también, cercanas en su extraña familiaridad. El “adentro” y el “afuera” son dos conceptos que se empiezan a difuminar al atender a los procesos que ocurren en la “zona de frontera” (Merino, Barrera y Albornoz, 2020), en el *no-lugar*.

5. EL TIEMPO COMO NO-LUGAR

El área de Comunicación y Cultura de la FLACSO Argentina realizó -en el año 2017- una entrevista al especialista en comunicación Jesús Martín Barbero; allí, este investigador, docente y referente teórico recupera el tema de la soledad y su inscripción a nivel individual y social. Se pregunta si la soledad es natural o un hecho cultural y retoma brevemente el cambio que revela Baudelaire ante el individuo que se siente solo/a en medio de la muchedumbre; ya no se necesita salir de la ciudad hacia el campo para “encontrar” esa soledad, sino que aquella sobreviene estando rodeado/a, aun, por muchas *otras* personas. Según Barbero, hoy en día los/as adolescentes están solos/as en internet, lo cual responde a “otra figura de la soledad”, “otra forma de estar solos/as porque es otra forma de estar juntos/as”; de acuerdo a sus palabras “los/as adolescentes necesitan soledad, tiempos de soledad, la experiencia de la soledad humana es vital” porque, como bien aclara, “estoy rodeado/a de gente, pero son otros/as”. En una definición alternativa se propone a la soledad como una “distancia interior” entre la persona y el entorno social.

De acuerdo a la experiencia atravesada en la escuela se pudo observar que muchas de las reflexiones abiertas por los/as chicos/as a través de sus escrituras, dibujos e intercambios grupales guardaban relación con modos plurales de vivir la soledad. Muchas veces no es sencillo para los/as estudiantes saber con quién o quiénes compartir

lo que sucede en su más profunda intimidad; palabras, miradas, recuerdos, abrazos, lágrimas, silencios, objetos pueden acercar(nos) más de lo que creemos. Encontrarnos en la experiencia de otros/as, recorrerla, hacerle preguntas, sumergirnos, explorarnos y (re)conocernos desde otras historias nos permite “tomar prestadas” otras voces que hacen que *algo* quiera hablar en nosotros/as y nos animemos a darle voz. Una voz que comienza a llamar desde adentro, un murmullo interno que se empieza a mover -como el color de los árboles que contemplaba Basilio junto a Tati- y recuerda lo que fue en aquello que no está. Se “nos prestan” y “prestamos” voces en un ir y venir entre lo **íntimo** y lo colectivo, el pasado y el presente, lo real y lo imaginario: giros que retraducen los lugares en una textura en la que se debaten palabras, paisajes, colores, rostros, huellas. “Los caminos que se responden en este entrelazamiento [...] escapan a la legibilidad [...] Las redes de estas escrituras que avanzan y se cruzan componen una historia múltiple, sin autor ni espectador, formada por fragmentos de trayectorias y alteraciones de espacios: [...] esta historia sigue siendo diferente, cada día, sin fin” (De Certeau, 2008, p. 3). “Texto urbano” -como le llama De Certeau-: texto sensible, afectivo, por el que *voces caminantes* recorren huellas que remiten “como palabras, a la ausencia de lo que ha pasado” (p. 6).

El autor asocia el acto de caminar a la enunciación y explica que hay tres funciones enunciativas que se pueden pensar como acciones desarrolladas, también, por el peatón: la apropiación del sistema topográfico -que encuentra un gesto semejante en la apropiación que hace el locutor de la lengua-, la realización espacial del lugar -así como el acto de habla “es una realización sonora de la lengua”- y el despliegue de relaciones entre posiciones diferenciadas bajo la forma de movimientos-. De Certeau habla de “contratos pragmáticos” de modo semejante al juego discursivo que abre la enunciación verbal entre locutores al implicar, el *yo*, la presencia de un *tú*-; el caminante se vale de significantes espaciales, en tanto el hablante se vale de significantes lingüísticos, micro instancias de pasaje a través de las cuales se toman decisiones.

Así, el andar, por un lado “solo hace efectivas algunas posibilidades fijadas por el orden construido” mientras, por otro, “aumenta el número de posibilidades” (De Certeau, p. 7).

En esta “retórica del andar” el caminante establece “un cerca y un lejos”, “un aquí y un allá”, coordinadas a través de las cuales se crean discontinuidades al operar selecciones o desplazamientos:

Andar es no tener lugar. Se trata del proceso indefinido de estar ausente y en pos de algo propio. El vagabundeo que multiplica y reúne la ciudad hace de ella una inmensa experiencia social de la privación de lugar; una experiencia, es cierto, pulverizada en desviaciones innumerables e ínfimas (desplazamientos y andares), compensada por las relaciones y los cruzamientos de estos éxodos que forman entrelazamientos, al crear un tejido urbano, y colocada bajo el signo de lo que

debería ser, en fin, el lugar, pero que apenas es un nombre, la Ciudad. La identidad provista por este lugar es simbólica (nombrada) más aun cuando [...] hay allí una pululación de transeúntes, una red de estadías adoptadas por una circulación, un pisoteo a través de las apariencias de lo propio, un universo de sitios obsesionados por un no lugar o por los lugares soñados (De Certeau, 2008, p. 11).

Nombres, palabras, como “espacios liberados, susceptibles de ser ocupados”, “nombres que precisamente han dejado de ser propios” (p. 12): como la abuela de Yaeli -en el cortometraje *La cadenita de Pesya*- quien se debate (toda su vida) entre ser Hania o Pesya -el nombre que tomó prestado a su hermana-, o los protagonistas de la novela *Los nombres prestados* -quienes no saben si son Pedro/Marek o Sara/Elena-. Nombres que son, “unos de un lado”, “otros del otro”; de forma similar a la experiencia que tuvieron los/as chicos/as al realizar un collage en el que la consigna apuntaba a que dibujaran una ventana y jugaran con aquellos aspectos que mantenían a ambos lados. La idea era que se animaran a buscar imágenes que guardaran relación con sus gustos, miedos, deseos, sentimientos y colocaran, “por fuera”, aquello que comúnmente guardan para sí y, “por dentro”, lo que habitualmente comparten en comunidad. La propuesta guardaba relación con uno de los procedimientos literarios que trabajamos -durante el primer cuatrimestre- al leer la novela *Alicia en el país de las maravillas*: la inversión, en tanto recurso estético que permite jugar con el lenguaje de manera “formalmente poética”, al crear universos de sentidos distintos y distantes respecto a lo conocido y que responde a reglas, normas y leyes establecidas. Recurso que permite romper cierta estructura y poner “patas arriba” lo que resulta familiar; así, los/as estudiantes “se invirtieron”, invirtieron sus mundos, sus esferas sensibles, sus pensamientos y pudieron experimentar otra manera de recorrerse, de caminar, de escribirse. Vuelvo a De Certeau, quien habla de un “exilio caminante”, lo que “falta ahora en el lugar cercano” y cuya práctica permite “inventar espacios”, crear ficciones, armar relatos entre los lugares como “trabajos artesanales hechos con vestigios de mundo”; indicios, impresiones, rastros de lo que fuimos, lo que fueron. Lo que somos, lo que son. Lo que deseáramos ser, lo que desean ser. Lo que “deberíamos” ser, lo que “debieran” ser. Ellos/as, nosotros/as. Aquí, allí. Hoy, ayer, mañana. Pasado, presente, futuro. “Los objetos también, y las palabras, son huecos. Allí duerme un pasado, como en las acciones cotidianas del andar, el comer, o el acostarse, donde duermen antiguas revoluciones. El recuerdo es sólo un príncipe azul que va de paso, que despierta, un momento, a las Bellas Durmientes del bosque de nuestras historias sin palabras”

(De Certeau, p. 14).

6. REFLEXIONES, ¿FINALES?

¿Qué nombre nos nombra? Lo que se muestra señala lo que ya no está, “identidades invisibles de lo visible” (De Certeau, p. 14); el nombre aparece como ese lugar que se reconoce al escabullirnos por huecos, lugares constituidos por “espíritus múltiples” que pasean sus voces como frases inconclusas, tartamudeos, tarareos de canciones pasadas que resuenan a la vuelta de cada esquina:

Los lugares son historias fragmentadas y replegadas, pasados robados a la legibilidad por el prójimo, tiempos amontonados que pueden desplegarse pero que están allí más bien como relatos a la espera y que permanecen en estado de jeroglífico, en fin simbolizaciones enquistadas en el dolor o el placer del cuerpo (De Certeau, p. 15).

Un tiempo se desempolva, agita las manecillas del reloj e invierte sus direcciones, juega con los números, con esos segmentos en que se agrupan y que secuencian un camino interrumpido -entre segundo y segundo- por historias que no se contaron. “Historias mínimas”, silenciosas, ocultas entre lo visible y lo invisible, entre la reviviscencia de quien contempla el cambio de color de las hojas otoñales y quien escapa ante su caída.

Dos personas, una a la vez, cuya interioridad se debate entre nombres que bordean los contornos de una realidad “soñada”, un recuerdo (re)vivido, un recorrido invertido cuyos pasos (des)andan el tiempo. Práctica del espacio -un espacio físico, sensitivo, temporal, afectivo- en donde se repite “la experiencia jubilosa y silenciosa de la infancia, ser «otro» en el lugar y «pasar al otro»” (De Certeau, 2008). Tiempo asociado al deseo, a la imaginación, a la memoria, al amor; un tiempo que se abre como una “tierra no habitada”, un escondite en el que la voz del mediador/a comparte otros modos de nombrar, de decir.

Voces mediadoras, voces de compañeros/as, voces familiares, voces amistosas, voces literarias, voces amorosas. Ellas hacen visibles aspectos que son parte de la vida, del crecimiento, de la transformación. Voces que expanden un tejido por donde el tiempo da vueltas, gira afectivamente entre sensibilidades que se desencuentran, se desconocen, se reconocen, se reencuentran. El barquito de Alassio puede navegar en otras aguas, conectando orillas; las hojas del otoño pueden decorar bellamente un paisaje fugaz que recuerdan abuelo-madre-nieta, mientras se escapan por debajo de los zapatos y se deshacen como el pan que fue dejando migajas al modo de pistas de un mapa familiar. Compendio de historias mínimas que se narran desde un presente abierto como posibilidad uni y pluripersonal, donde zonas de flujo son transitadas por voces de ayer, de hoy, de un mañana que, al llegar, nos vuelven a mostrar ese valijón de herramientas suspendido a (des)tiempo. Un tiempo que parece plegarse instantáneamente como si estuviéramos subiéndonos a ese barco que cruzó el Atlántico durante la guerra; una vuelta memorial a través de los ojos de quienes van y

vienen entre pasadizos perdidos, cortes trazados en una topografía suspendida de una memoria a otra. Personajes que mudan de piel en nosotros/as mientras las soledades se vuelven espacios comunes. Nuestros abuelos/as vuelven a cantarnos, arroparnos, nadar y disfrutar del mar; nuestras madres nos leen una vez más, plantan una flor, caminan por la playa; un amigo/a vuelve a bailar, a tener un sueño, a contarnos un secreto.

“La imaginación es un vuelo bajo que no se aleja del todo de la experiencia”, dice María Teresa Andruetto (2020), un vuelo en el que voces intentan tocarse a través del horizonte, de un plano al otro, sobre impresiones que hacen ver la profundidad de esa ciudad-memoria desde el aire. Siluetas que se empapelan en el tiempo y en la in-mediación de movimientos que, como los barquitos de salvataje de Alassio, nos “llevan a dar una vueltita y nos vuelven a traer”. Nos regresa siendo *otros/as*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMOLI, Celeste y KAHAN, Emmanuel (2017). “El abordaje del Holocausto desde la trama educativa: consideraciones sobre la construcción de una política de educación y memoria”. En *Aletheia*, 7 (14).
- ALONSO, Luciano (2020). “✱Historia Reciente®, conflictos memoriales y educación en la experiencia argentina”. En Susana Nanni (Coord.) *Memoria y derechos humanos: el desafío pedagógico* (pp. 55-76), Nova Delphi Libri, Roma.
- ANDRUETTO, María Teresa (2020). “Estrategias de la memoria: imaginación, realidad, ficción, testimonio”. Conferencia virtual Fundación “El Libro”, Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.
- AUGÉ, Marc. (1998). “Lugares y no lugares de la ciudad”. Presentado en III Congreso Chileno de Antropología, Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco.
- BRITO, Andrea (2011). *Clase 7. Temas visibles y otros posibles para una agenda de la lectura y la escritura*. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- CALVINO, Ítalo (1985). *Seis propuestas para el próximo milenio*. César Palma (Ed.), Aurora Bernárdez y César Palma (Trads.). Ediciones Siruela. Disponible en https://audiocreativa.files.wordpress.com/2017/03/calvino-italo_-seis-propuestas-para-el-proximo-milenio.pdf.
- CANO, Fernanda (2011). *Clase 4: Escrituras, jóvenes e identidad: del diario íntimo al blog*. Especialización en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.

- COLOMER, Teresa (2007). *Clase 3: El mapa no es el territorio...pero ayuda a no perderse. Educación literaria y escolaridad básica*. Especialización en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- CRENZEL, Emilio (2020). "Marcos sociales y pedagogía de la memoria en la Argentina 2020". En Susana Nanni (Coord.), *Memoria y derechos humanos: el desafío pedagógico* (pp. 37-54), Nova Delphi Libri, Roma.
- DE CERTEAU, Michel (2008). "Andar en la ciudad". En *Bifurcaciones, Revista de Estudios culturales urbanos*, N° 7, pp. 1-17.
- DI MATTEO, Angela (2020). "El mar y la serpiente y el compromiso pedagógico de Paula Bombara". En Susana Nanni (Coord.) *Memoria y derechos humanos: el desafío pedagógico* (pp. 101-118), Nova Delphi Libri, Roma.
- DIMATTEO, M. Florencia; KALAJIDJIAN, Greta y OHANIAN M. Jazmín. "La enseñanza de genocidios y Derechos Humanos en escuelas secundarias de la Capital Federal de Argentina. El lugar de la escuela en el desarrollo de una conciencia cívica crítica". En *Actas IV Coloquio Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos*, Sección 4.
- Entrevista a Jesús Martín Barbero (2017). Área de Comunicación y Cultura de la FLACSO Argentina, Hemisferio Sur.
- ESCALANTE LATAPÍ, Paulina (2021). *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Pensar, sentir, hacer*. Fondo editorial Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- FINOCCHIO, Ana María (2010). *Clase 8: La comunidad docente en busca de nuevos modos de pensar la formación*. Especialización en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- FINOCCHIO, Silvia (2017). "Entradas educativas en los lugares de la memoria". En *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Franco, M. y Levín, F. (Comps.). Buenos Aires: Paidós, pp. 253-277.
- GURVICH, Jorge (2006). *La cadenita de Pesya (Pesya's Necklace)*. Dirección y Producción Jorge Gurvich, Guión escrito por Dany Horowitz, Edición Tanya Raikhlin, The New Israeli Foundation for Cinema and TV.
- HERRERA, M. Cecilia y MERCHÁN DÍAZ, Jeritza. "Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente". En Ricardo García (Ed.), *Las luchas por la memoria* (pp. 137-156), Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- KLEIN, Irene (2020). "Tiempos verbales y función narrativa". En Riestra, Goicochea, Pereyra y Paz (Comps.), *VI Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 149-157), Universidad Nacional de Río Negro.

- LEGARRALDE, Martín y BRUGALETTA, Federico (2017). "Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina". En *Aletheia*, 7 (14). En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7891/pr.7891.pdf
- LORENZANO, Sandra (2020). "Memorias balbuceantes. Historias mínimas ante el horror". En Susana Nanni (Coord.) *Memoria y derechos humanos: el desafío pedagógico* (pp. 133-151), Nova Delphi Libri, Roma.
- Material oral y escrito proporcionado por estudiantes de escuela secundaria que responde a entrevistas realizadas -en diferentes etapas del proyecto- durante los Ciclos Lectivos 2022 y 2023.
- MERINO, Carolina; BARRERA, Soledad y ALBORNOZ, G. Andrea (2020). "Trayectorias personales de lectura: autobiografías lectoras de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena". En *Álabe* 22. [www.revistaalabe.com].
- MESCHIANY, Talia. (2014). "La enseñanza de la Shoá en la escuela: Claves de lectura y perspectivas historiográficas". En *Clío & Asociados, Memoria Académica* (18), pp. 198-215.
- NANNI, Susanna (2020). "Introducción. La memoria en movimiento". En Susana Nanni (Coord.) *Memoria y derechos humanos: el desafío pedagógico* (pp. 11-35), Nova Delphi Libri, Roma.
- NEGRIN, Marta (2020). "Trajinando entre la oralidad y la escritura". En Riestra, Goicochea, Pereyra y Paz (Comps.), *VI Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 499-506), Universidad Nacional de Río Negro.
- NIETO, Facundo (2020). *Clase 27. Estudio, invención y transferencia: tres modos para un aula de literatura*. Especialización en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- PAPALINI, Vanina (2012). "Las lecciones de los lectores. A propósito de la recepción literaria". En *Álabe* 6. [www.revistaalabe.com].
- PETIT, Michèle (2014). "**¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura?**". En *Enunciación*, 19(1), pp. 161-17.
- CUETO RÚA, Santiago (2017). "Políticas de memoria y pisos de verdad. Una reflexión en primera persona sobre el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación". En *Aletheia*, volumen 7, N° 14.
- RUIZ, Laura (2018). "La palabra nómada. Representación y exterminio en la Patagonia sur". Presentado en *IV Congreso Internacional de Letras*, pp. 555-568.

- SACAVINO, Susana (2015). "Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia". En *Folios*, N° 41, pp. 69-85, Universidad Pedagógica Nacional - Facultad de Humanidades.
- SARDI, Valeria (2017). "La escritura como objeto de investigación: jóvenes, saberes plurales y escrituras fronterizas". En *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, N° 14, pp. 102-113.
- SARDI, Valeria (2012). "Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria". En *Estudios de teoría literaria*, 1(2), 31-39. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>.
- SARLO, Beatriz (2005). *Tiempo pasado Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Siglo veintiuno editores, Buenos Aires.
- SIMÓN, Paula (2014). "Presencia de la literatura de la Shoah en la literatura testimonial concentracionaria argentina de la post-Dictadura". En *Boletín de Literatura Comparada*, Año XXXIX, 31-53.
- SUKACZER, Verónica (2015). *Los nombres prestados*. Nube de tinta, Buenos Aires.
- VÁZQUEZ, N. Alice (2020). "De cuando la literatura le susurra a la historia". En Riestra, Goicochea, Pereyra y Paz (Comps.), *VI Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 231-243), Universidad Nacional de Río Negro.
- VENEGAS ZAPATA, A. Julieth (2019). "Construcción del derecho de las víctimas a la reparación a partir de prácticas de justicia transicional desde abajo". Facultad de Derecho, Vol. 5, N° 9, pp. 47-72.