

Superior. Formación docente.

Palabras clave: Memorias. Memoria institucional. Patrimonio. Políticas públicas. Derecho y deber.

**El patrimonio público como oportunidad de conciencia pedagógica  
y la necesidad de la memoria institucional.  
Experiencias del Mariano Acosta y reflexiones entre las políticas públicas  
educativas, los actores de la sociedad civil desde la escuela  
y la defensa del patrimonio escolar.<sup>1</sup>**

Raquel Papalardo<sup>2</sup> y María Isabel Houlston<sup>3</sup>

## Introducción

La formación pedagógica de docentes se dirige preferentemente a su urgente intervención en las aulas y las condiciones para el aprendizaje. Salvo contenidos referidos a aspectos socioculturales no se establecen temas diferenciados acerca del sentido y el cuidado de lo público, con sus respectivos procedimientos. Pero a poco de andar por las escuelas surgen otras urgencias que nos remiten a la supervivencia de estas instituciones.

Es cierto que subyace en un ideario profesional originado en los debates y tensiones acerca del Sistema Escolar y la Ley 1.420 que promueven de manera casi inconsciente la defensa del patrimonio público. No solo por parte de quienes trabajamos en estas escuelas y el colectivo pedagógico, sino también por parte de padres, estudiantes y la comunidad en general.

La Escuela Normal Mariano Acosta padeció crisis patrimoniales que pusieron en riesgo su identidad y persistencia: lo centenario se había vuelto difícil y hasta se le caían los techos. Se trata entonces de la trayectoria reciente de esa institución y el modo en que fue tratado su carácter de monumento histórico público. Se trata también de la resistencia a pesar del debilitamiento de la soberanía pedagógica y de sus actores, debilitamiento que permitió considerar como natural y preferible la escuela privada.

Hoy sabemos además que “desescolarizar” es un proyecto político gradual y persistente a lo largo de años, que se instala en el sentido común colectivo y promueve escuelas débiles comenzando por su infraestructura y las condiciones de aprendizaje. Como afirma Adriana Puiggrós las políticas educativas internacionales impulsan la ofensiva neoliberal, promueven el individualismo pedagógico y el mercado educativo atrás de valores tradicionales neoconservadores. En suma intentan borrar las identidades escolares y la probable flexibilización laboral, en tanto los cargos y horas de los docentes no son propias [Puiggrós, A., 2015]. Ese proyecto político se hace visible de manera dramática cuando hay un episodio que remite a la inseguridad con que se trabaja, enseña o aprende y se generan víctimas como en el caso de los compañeros de Moreno. El deterioro, en cambio, es gradual y acumulativo en lo cotidiano.

---

<sup>1</sup> En la publicación impresa del XXIV Congreso Pedagógico 2019 UTE, esta ponencia lleva por título: *El patrimonio público como oportunidad de conciencia pedagógica*, y se presenta en forma parcial en cuanto a su extensión. La versión aquí incluida respeta su extensión en totalidad.

<sup>2</sup> Raquel Papalardo. Profesora de Geografía, Licenciada en la Enseñanza de la Geografía, Especialista en Educación en Ambiente y Desarrollo Sustentable, Diplomada en Gestión Educativa y en Gestión Cultural. Ex Rectora de la Escuela Mariano Acosta, Ex docente en el ISP Dr. J. V. González.

<sup>3</sup> María Isabel Houlston. Profesora de Filosofía. Licenciada en la Enseñanza de la Filosofía. Gestora Cultural. Vicedirectora de Nivel Medio Normal Nro. 5. Profesora Nivel Terciario Escuela Normal Nro. 2 Mariano Acosta.

Es necesario diferenciar dos etapas en la experiencia del pasado patrimonial institucional reciente:

1. El momento de la emergencia edilicia: se trata de los acontecimientos que generaron conciencia pedagógica social y comunitaria frente a las pérdidas, y la amenaza de fragmentación institucional. Simultáneamente comienza una preocupación por el destino de documentación y materiales ante los hongos y la humedad, generalmente desplazados de manera acumulativa no cuidada. El edificio histórico y las aulas se transformaron en una experiencia crítica para toda la comunidad.

2. El segundo momento es la convocatoria de especialistas pedagógicos y técnicos del tratamiento de hechos históricos educativos. Se trata de una intervención organizativa y pedagógica la memoria institucional.

El presente trabajo se refiere al primer momento como la experiencia de la comunidad que se traslada a una crítica de las políticas públicas educativas en tanto no consideran de manera clara el cuidado del Patrimonio y la historia institucional. Es esa experiencia la que impulsa las decisiones de los directivos en alternativas y acciones de rescate y cuidado. Respecto a esto último es necesario volver a aclarar que no siempre hay actualización docente en materia de Patrimonio. De modo que nos dirigimos al pasado como quien se predispone a un camino a descubrir. Es frecuente que se trate de una cuestión de especialistas, de cuestiones no urgentes para la enseñanza. Y por tratarse de escuelas públicas en tiempos neoliberales de algo no atendible. Tenemos tantos problemas, además de las dinámicas propias del contenido a enseñar, o la estabilidad y el acceso al puesto de trabajo, que generalmente corremos la dimensión de la infraestructura y la llevamos como podemos. Hasta que los edificios se caen y ya no hay condiciones de enseñanza.

El caso del Mariano Acosta y la defensa de su Patrimonio remiten a una cuestión que va más allá de esta escuela. Todos fuimos conscientes de la importancia de no aflojar en las luchas por el Patrimonio... "Si al Acosta le pasa esto qué podría pasarle a otras escuelas públicas que no cuentan con representaciones sociales de trayectorias reconocidas." En parte tenemos que reconocer que el inicio dramático del problema patrimonial (2004) se da en un gobierno democrático que valoraba la educación pública y los derechos de estudiantes y docentes. Había escucha y diálogo en la negociación frente a demandas de la sociedad civil. Pero una cosa es la eficiencia al ejecutar y otra cosa es la intencionalidad política.

Nos preguntamos siempre qué hubiera sucedido en un período más crudo con mayor ofensiva de un gobierno neoliberal. Más allá de lo contrafáctico del interrogante, este trabajo sostiene estar preparados para esas ofensivas, y el alerta debe ser la comprensión de las políticas públicas educativas, que se implementan cotidianamente en movimientos sordos y poco visibles.

## **Relación Patrimonio - Escuela - Estado**

Es cierto que las instituciones públicas tienen historias fundacionales sin edificios propios pero una vez conseguido pasan a ser parte del patrimonio cultural y barrial. La amenaza real desafiaba la idea misma de edificio protegido como monumento histórico, que comenzó a percibir como un devenir azaroso.

Esta ideología es básicamente la que fue resistida desde la comunidad de padres, estudiantes, egresados, maestros, profesores, centro de estudiantes, entidades gremiales y directivos. Y dio lugar a acciones propositivas enfrentando los acontecimientos de una crisis patrimonial.

También es un camino que señala la necesaria formación e información para el cuidado de lo público. Y nos permite revisar cuestiones como el acceso de la sociedad civil en los problemas concretos de las escuelas. Además de una manera de entender a la escuela como institución participativa y democrática.

Como registro de experiencia conviene distinguir algunos niveles de análisis en que se movieron las cuestiones de Patrimonio:

1. El Patrimonio en tanto la escuela remite a un hábitat con bienes físicos, los materiales para las condiciones de enseñanza, aprendizaje y convivencia. Es el plano cotidiano de las necesidades, las cuales generan diversos tipos de intervención por parte de docentes y directivos.
2. El Patrimonio en tanto un edificio histórico como resguardo de una historia institucional. Aquí hay un plano material (paredes, circuitos, diseño, documentos, objetos). Pero también hay un plano inmaterial y narrativo que circula a cargo de las voces de diferentes generaciones (como escuela elegida por padres o expresiones de pertenencia y el “ser del Acosta”, por ejemplo).
3. El Patrimonio institucional como aporte a la Historia Educativa, en tanto se encuentra en ella lo necesario para efectuar observaciones y reflexiones de la cultura escolar en los diferentes momentos.

Aclarado esto conviene también considerar la cuestión del Patrimonio como la relación posible y tácita con el Estado. Generalmente se asiste temeroso en nuestro desempeño con la cuestión estatal y además lo patrimonial remite por momentos al “respeto” por los sumarios y prácticas de auditorías.

Podríamos interrogarnos junto con Elsie Rockwell y sus experiencias institucionales en demanda de pregunta: *¿Cómo se encuentra el Estado dentro de las instituciones?* En lugar de ver cómo ellas se encuentran dentro del Estado (Sistema Educativo). Porque es obvio que las Políticas Públicas educativas son circunstancias administradoras. Se refiere Rockwell a la necesidad de reconstruir relaciones y procesos concretos que muestren cómo la sociedad civil y la sociedad política permean la vida cotidiana de las instituciones.

Y añade que, cuando se explica “la escuela” aparece de manera inmediata el criterio jurídico de institución (en este caso para la formación social). De ese modo la escuela es el Estado (Escuela=Estado). Y tiene un poder que establece, legitima y garantiza mediante coacción el orden institucional.

Pero es necesaria una visión más antropológica que jurídica para la Escuela real. De ese modo la Escuela es “el escenario de formas históricas en la trama de una sociedad civil con sus luchas y procesos, que por la actuación de ciertos sujetos explican la continuidad o el desplazamiento de una institución en la historia” [Rockwell, 2018].

Esta idea de sociedad civil es muy potente porque muestra el movimiento hacia la Asociación y la práctica colectiva para sostener una institución. Más allá de la necesidad del Estado para el financiamiento, la ejecución de obras y la garantía de los recursos, vimos en el caso del Acosta cómo los padres y la organización estudiantil impusieron al Estado la solución y hasta los plazos para el retorno al espacio escolar, además de las exigencias para el edificio histórico. Y no fue solo en la emergencia: desde el año 2000 trabajaban el acompañamiento de reivindicaciones sociales y resistencias del nuevo escenario pedagógico junto con los reclamos edilicios.

Enfrentado a esta rica experiencia con la idea de sociedad civil, un Estado que mira a mediciones, hace ranking institucional y si es posible que lo edilicio se quede quieto hasta desaparecer lentamente. La misma asignación de vacantes hecha tecnológicamente anula la presencia de la sociedad civil con padres o estudiantes que activamente eligen una escuela.

### **La crisis edilicia y la necesidad de la memoria del pasado fundacional y reciente**

Comenzamos aquí con un intento narrativo de nuestra experiencia con el pasado y las acciones de memoria que se derivan de una crisis edilicia. Comprender que la relación entre memoria e historia en el devenir cotidiano de la escuela se hizo con mucho esfuerzo de la comunidad, es algo que contribuye al reconocimiento de quienes participaron y construyeron esa experiencia.

Difícil es pasar a otros todas las herramientas propias de esas acciones de cuidado del Patrimonio. Pero, teniendo en cuenta que en materia de escuelas y enseñanza científico social no es posible una réplica, ya que partimos de diferentes

experiencias y contextos geográficos y sociales, intentamos por lo menos que sean una fuente de motivación y creatividad para construir y fundamentar la necesidad del cuidado del patrimonio tangible e intangible en cada escuela pública.

En cualquier caso, como todo acto de memoria es una aventura, a veces personal, a veces grupal, hacia un lugar que no vivimos, puede servir para hacer descubrimientos acerca de nosotros mismos e incluso para reforzar la mirada pedagógica.

## **El acontecimiento por delante de la historia**

Respecto al inicio de nuestra experiencia digamos que el tránsito a una nueva década, promediando la primera del siglo XXI (2006), se inauguraba un clima general de época sensible a lo actuado y vivido en el pasado. La inminencia del Bicentenario fue una compuerta en la comunidad nacional para la disposición a la memoria en todas las instituciones.

En el caso de nuestro contexto institucional, como una de las Escuelas Normales más antiguas, dedicada a la formación docente, el pasado escolar se hubiera centrado en sus más de 130 años de vida en camino a su 140º aniversario y todo permitiría suponer en principio una disposición celebratoria. La escuela tenía un reconocimiento a nivel nacional como Patrimonio Histórico Nacional en cuanto a lo edilicio.

Sucedió que lo cronológico y el prestigio pedagógico no fue lo determinante para poner en acto la memoria. El deterioro de la escuela y especialmente la caída de sus techos nos hablaban de sucesivas políticas públicas. Ninguno de esos episodios nos conducía como sujetos activos en la escuela a una celebración ritualista, acrítica, con un pasado de fuentes a reproducir en algún discurso. Los moldes de las conmemoraciones estaban vaciadas de sentido. Solamente la presencia afectuosa del doctor Manuel Sadosky, como egresado que quiere mantener el recuerdo agradecido a su escuela, y la de otros exalumnos, acompañaban una tarea áspera y solitaria, a la espera de respuestas de un sistema educativo que se corría de la urgencia institucional.

En diciembre del 2004 Infraestructura Escolar ejecuta un Proyecto de intervención edilicia destinado a su mejora. Las consecuencias de esa obra fueron de enorme impacto en la experiencia educativa. Se dieron numerosas pérdidas (escaleras de mármol de Carrara, cielorrasos originales, columnas construidas en la fábrica Vasena, butacas históricas del aula Magna, etc.).

El desorden producido por agentes materiales propios de una construcción y el abandono de documentos y objetos en medio de la misma, dado que no se podía ingresar para su cuidado, era considerado un imposible no impuesto por nosotros, que afectaba el trabajo, la supervivencia y la unidad de la institución.

Se registran las acciones de la Asociación Cooperadora ante la Comisión Nacional de Museos y la presentación del Proyecto MUMA (Proyecto Museo Mariano Acosta, 2005).

La Vicedirectora del turno mañana eleva al Rector las reflexiones de la representante de Patrimonio Histórico Nacional. Al año siguiente (2006) se recibe la respuesta de la Comisión Nacional de Museos.

Veníamos entonces de los años en los que la imagen y la identidad institucional habían sido sacudidas por las condiciones de aulas y demás ámbitos. Sobreviene el episodio de caída de cielorraso en el Nivel Primario. Circunstancia especialmente movilizadora de la comunidad. Se llega a suspender el lazo social por la dispersión de los niveles educativos en diferentes instituciones y lugares de la Ciudad (2007). El dolor de los exalumnos, algunos ya padres, la preocupación de los docentes, autoridades y estudiantes, se resumían en un enorme sufrimiento institucional, que sin embargo nos dejaba una enseñanza: el cuidado del Patrimonio y de los vínculos pedagógicos dependían de los integrantes de la escuela.

Se trató, en principio, de volver a estar todos juntos y en un espacio digno. Habíamos deambulado, padres, docentes, estudiantes y exalumnos, en diferentes enfrentamientos con organismos oficiales del sistema educativo y jefatura de gobierno

para garantizar las inversiones necesarias para la reconstrucción. Unos padres coordinaron de manera proactiva una Comisión denominada “Comisión Técnica de Padres”. El cuidado del Patrimonio y las condiciones educativas fueron luchas de un presente amenazador sostenidas en la idea del pasado importante de la escuela pública. Nuestra escuela era una sobreviviente en la estructura y la arquitectura magistral diseñada por el arquitecto Francisco Tamburini.

Entretanto algunos padres, en una especie de acción pasiva, retiraban a sus hijos de la escuela en un intento por evadir el desastre de la comunidad: se daba un desgranamiento por huida.

Era imprescindible comprender los momentos fundacionales, evitando un retorno que idealice el pasado y rechace todo presente. Comprendimos que nuestros techos habían sido una metáfora del descuido y falta de control de lo público. Afuera algunos docentes, también familias, escuchaban comentarios amenazantes, de un realismo escéptico, como: “El Acosta ya fue”.

Mármoles y objetos históricos habían desaparecido de otros edificios públicos, sigilosamente, en prácticas de anticuarios y codicias, o de destrucción porque el Estado no miraba ni cuidaba. Se había activado una “fantasmática”, como diría Lidia Fernández desde el análisis institucional; no sabíamos dónde estaban partes retiradas del edificio por la construcción y empezábamos a sospechar que algunas de ellas eran irrecuperables. Algunos habíamos visto destruir los ornatos del techo a mazazos (2004), con anuencia de los referentes de arquitectura escolar y patrimonio, para dar lugar a los nuevos implementos de calefacción.

Los maestros, profesores, padres, estudiantes y el resto del personal comprendimos en carne propia la política educativa, el financiamiento y su relación con la ética y la dignidad de la institución pública. Y hasta habíamos aprendido cuestiones técnicas de ingeniería y construcción. Pero especialmente entre todos cuidábamos el lazo social interrumpido que estallaba en malestar, generando un clima de desconfianza hacia el futuro. El presente era más que incierto cada día: la Escuela Normal se había dispersado en ocho sedes. Por tanto faltaba otra reconstrucción, quizás la más difícil.

### **Experiencias de Asambleas con Padres**

Los que trabajamos en las aulas sabemos del potencial de la pregunta. Algunas preguntas ya habían surgido dramáticamente en la memoria de egresados y padres durante asambleas nocturnas en el hall de entrada. Los interrogantes acerca del pasado de esta escuela eran muy simples y había que recuperarlos para aportar a la reconstrucción.

- ¿Qué concepción de la Educación Pública sostenían aquellos que convocaron al mismo arquitecto de la Casa Rosada y del Teatro Colón?
- ¿Cuál fue la idea de monumentalidad educativa en el medio de la nada? (Todavía no se había extendido demográfica y urbanísticamente la Ciudad. Llegaba hasta Callao, la calle se llamaba a fines del siglo XIX Av. De las Tunas, y en sus inmediaciones había fábricas de ladrillos y tejas).
- ¿Qué visión integral de lo público de otros momentos se dirigía a la fundación de las escuelas y simultáneamente a los centros de salud pública en Balvanera?
- ¿Quién y por qué decidió que Balvanera tendría que alojar en 1899 a una escuela de maestros?



Fachada Escuela Normal de Profesores 1890. Archivo Histórico Armenia Euredgian.

Esas preguntas resonaban en un presente, en el cual, y desde el pasado inmediato de los años 90, las políticas públicas de la jurisdicción habían declarado sutil y abiertamente que la idea de “palacios educativos” era obsoleta y el Estado no podía sostenerlos. Las políticas económicas a partir de 1976 habían instalado discursos acerca del carácter de “gasto” de la escuela pública. Los que siguieron había replicado esa visión económica, tal vez exitosa para algunos y útil para la demolición jurídica y material de lo público.

### **Intervenciones y reclamos, los derechos de los estudiantes**

A partir del año 2007, el grave problema edilicio impactó muy fuertemente en lo académico y vulneró todos los derechos. Se había perdido hasta los espacios de recreación: el patio de la escuela se transformó en un obrador. Mudanzas a edificios desconocidos, los juegos de pelota y todo tipo de extrañezas deterioraron la convivencia. La pérdida de sus espacios los puso en la calle.



*Reclamo de estudiantes por la vuelta a la Escuela (2007). Foto Claudia Conteris.*

Eso dio por resultado una intensa participación de los estudiantes en búsqueda de la recuperación de lo perdido. Cabe señalar que ellos y ellas contribuyeron a la unidad de la comunidad educativa. Un CESMA con estructura horizontal generó un espacio de debate y de lucha para incorporar activamente a la mayoría del alumnado en una participación crítica y responsable.

La tarea conjunta de la comunidad frente a la desazón y ansias de propuestas hizo que el CESMA interviniera, ante las faltas de respuestas de una gestión oficial, en la toma pacífica de la Jefatura de Gobierno que culminó en un acuerdo propuesto por la Comisión Técnica de Padres para regresar en un mes a la escuela.

Los hechos ocurridos en todo el proceso de reconstrucción edilicia hasta la caída del cielo raso generaron desconfianza y desesperanza entre estudiantes, docentes y familias, por ello los primeros se convirtieron en el motor de defensa de lo público a través de protestas y de luchas por recuperar su escuela.

Con las acciones de estudiantes pudimos junto a la comunidad recuperar la casa que habíamos perdido por la invisibilidad de las decisiones del Estado.

Todo lo anterior nos colocaba en un lugar de resistencia histórica: cuidar lo público cuidando la trayectoria y las personas que participan de la escuela. Y esto obligaba a levantarnos apoyados en la memoria, la historia y la toma de posición política de una institución. La Educación y la memoria son “derechos”. Era también nuestro “deber” y decisión sostenerlos.

Darle un marco histórico a la práctica de la memoria supone el auspicio de los directivos que abren el material del pasado y la decisión autónoma de docentes, entre ellos los de Ciencias Sociales que sumaron a quienes, desde otras áreas, manifestaban compromiso. Esa fue nuestra experiencia, y en el caso nuestro el punto clave fue la apertura al nivel de Formación Docente.

Respecto de los estudiantes, era fundamental recordar que la vida de un niño o un adolescente arma su presente en la experiencia que transcurre en su casa escolar, de modo que el pasado del lugar donde aprende está al servicio de su autoestima. Ser del Acosta, haber ido al Acosta, y otras formas del discurso cotidiano no se refieren a una selección social, sino a las características que lo “cotidiano vivido” tiene en una institución pública, con la fuerza expresiva que da impulso a la vida social.

La cuestión de las familias, que cumplieron con la vieja tarea de ciudadanía al sostener lo público defendiendo la escuela, fue un aspecto clave en la institución. Numerosas asambleas nocturnas, con la conformación y consultas y asesorías técnicas, dieron muestras de esta participación sentida y promovida activamente por ellos. Los padres no estaban todos unificados, algunos tenían suspicacias por enfoques diferenciado frente a la crisis. Lo cierto es que dimos lugar a las acciones y los reclamos por cuanto sin los padres no podíamos hacer mucho: la recuperación era un trabajo muy débil sin ellos.

### **Egresados y las prácticas de memoria como prácticas de esperanza**

Otro aspecto importante de la sociedad civil a lo largo del tiempo son los egresados. Los que se hacen presente todos los años para celebrar su pasaje por la escuela, pero también los que estaban presentes para sostener y rehacer la historia institucional desde sus vidas. Cuestiones biográficas, narrativas de época, acompañan la idea de pertenencia. Y aunque nunca se recuperen esas etapas de la vida, se dirigen en determinada fecha a un encuentro para recuperar los espacios vividos: tienen la necesidad de comprobar la permanencia del edificio escolar y todos los espacios. Esos egresados, algunos padres y abuelos de los estudiantes del presente, son los que emocionados reclamaban la recuperación del patrimonio institucional.

Leopoldo Marechal, el poeta, egresado maestro de nuestra escuela, nos podría acompañar cuando invitaba al Centauro a un viaje [Marechal, 1940, “El Centauro”]. Claro que, en nuestro presente, no se intentaba retornar a la antigua Av. De las Tunas cercana al edificio centenario ni al espíritu fundacional del siglo XIX. La fuerza poética del pasado lo expresaba claramente. Las “firmes columnas” sostienen la identidad institucional a través de sus espacios físicos.

Si la memoria es un derecho y un deber, es una obligación educativa preservar el Patrimonio y descubrir señales de las instituciones en tiempos fundacionales. Según Jerome Bruner, quizás el pedagogo que más dio paso a la reflexión de aspectos socioculturales, no solo las mentes crean cultura sino que simultáneamente la cultura crea las mentes. Por ello tenemos la obligación de preservar el conocimiento del pasado, no como pasado inerte apilado, sino como el que nos recuerda esfuerzos, luchas, debates, logros y pérdidas.

### **Las resonancias del pasado reciente**

Al mismo tiempo, nos encontramos con urgencias de un entorno que sólo reflejaba las promesas perdidas de la modernidad, y una sociedad que se expandía como podía con nuevos contextos locales, barriales y planetarios.

Todo esto nos reenviaba al pasado más cercano, más difícil que el que nos daba la misión fundacional de formar maestros. Y que se sumaba al edificio histórico con el acontecimiento de la pérdida o daño del patrimonio. Pensar las nuevas problemáticas nos remitía a las resonancias políticas de una comunidad amenazada en décadas anteriores recientes. Y en esta parte fueron muy importantes los rescates efectuados por los docentes. El patrimonio intangible tenía sus demandas.

Estábamos conscientes, además, que el pasado reciente nos interpelaba en prácticas y contenidos, y que la memoria, con su carga ética y política acerca de las víctimas, tenía privilegio sobre la historia disciplinar.

Los luchadores de la memoria fueron referentes insustituibles en esas prácticas. En lo curricular y la enseñanza se daba la difícil relación entre historia reciente y memoria, relación a veces acompañada del reclamo de imparcialidad y aparente neutralidad, como en la mayoría de las escuelas. El trabajo excepcional reciente de María Paula González acompaña de manera clara y explicativa esa cuestión de la memoria predominando sobre la historia. Las acciones de memoria en nuestra escuela comenzaron a dar señales desde el oficio docente, y se habían entrecruzado con las acciones de organismos de derechos humanos.

El mal en la escuela siempre había estado referido en los discursos cotidianos al mal desempeño, o al mal alumno, o a la mala conducta. Pero el mal verdadero había rozado el pasado institucional en algunos protagonistas. Se trataba de oír la voz del otro (otros), del que por efecto del odio, como origen de la patología individual y política del totalitarismo, no pudo ser soportado como otro en su presencia, su existencia, y la realidad de su rostro exterior e interpelante. “Evidentemente es necesario respetar al otro como otro.... El otro es lo único realmente sagrado y digno de respeto sin límite.” Suponía entonces responder, pero no a una pregunta (qué pasó, quienes fueron, cuándo), suponía “responder-por” los que fueron agredidos, y sus familias, en una acción externa y solidaria con el pasado, por parte de los que están en la escuela hoy. **Comprender un genocidio supone más trabajo que su información histórica.**

Y allí apareció también el papel de los estudiantes del Nivel Medio y Terciario, que cumpliendo un rol participativo, hicieron palpable que la educación no es más de lo mismo y que es un proyecto abierto al futuro.

Desafíos del presente en diálogo con el pasado: el Patrimonio Cultural como esfuerzo participativo entre las generaciones

Año tras año se suceden los nuevos que ingresan y las nuevas generaciones de egresados que salen al mundo. Podemos preguntarnos: ¿por qué apelar al pasado institucional para sostener el patrimonio?

“Vivir para adelante” es una especie de pedagogía ciega. De hecho es el discurso que naturalizó el desecho de documentos y objetos para hacer un lugar a lo nuevo. Y además, quizás por ser ciega con lo temporal humano, es antidemocrática.

El desafío de una cultura democrática es, en diferentes autores, desde Dewey en principio, justamente prepararlos para vivir el presente, en el presente de la escolarización, desarrollando la inteligencia y en convivencia, pero comprendiendo la experiencia, colaborando y defendiendo la igualdad, incrementando la diversidad y el diálogo cooperativo con individuos y otras culturas y otras épocas.

En ese desafío, toda institución no es simplemente un orden, una jerarquía o un organismo, sino que es reconocimiento de los derechos: la democracia no son reglas de procedimientos ni expedientes sino el reconocimiento de las personas como sujetos, y el sistema que los alienta en la voluntad de vivir dignamente su vida y dar sentido a su experiencia. Un espacio edilicio devaluado era un espacio de conflictividad, mayor que el de las habituales tensiones. Había que recuperar un

edificio para recuperar el diálogo institucional, entre cosas... para dialogar con los otros del pasado.

Entonces, la idea que surgía era “no hacer una historia congelada”, que solo había que repetir como reproducción impuesta del pasado, como lo ya dicho y escrito, con los dueños de un territorio y sus objetos en otro tiempo, donde la vida actual de los que trabajan y los que estudian en este lugar estén ausentes de ella. Respecto a la necesidad de una historia más ampliada que atravesase las generaciones y no quede recluida en un hecho histórico puntual a recordar, Raúl Scalabrini Ortiz expresó en una frase algo alarmante: las generaciones nacen y se suceden sin relación de experiencia con las generaciones que las precedieron; en sus palabras: “como pollos en incubadora”.

Por el contrario, esta escuela generó en ese momento un nuevo horizonte, más amplio, el de la sociedad civil, en términos de Elsie Rockwell. Solamente esto es lo que vuelve importante su edificio. Y sus documentos y objetos físicos utilizados por anteriores generaciones. Unos y otros se volverían un lugar de búsqueda, preguntas, enigmas y registro de olvidos en un archivo y museo por conformar.

Y tendríamos que hacerlo en un trabajo entusiasta, con ayuda profesional especializada, para reconstruir también la esperanza de los nuevos. Por tanto había que tener cuidados especiales en nuestro enfoque del pasado educativo.

### **Un pasado no necesariamente mejor**

Recientemente, Alejandro Grimson analiza los discursos cotidianos acerca de la educación y advierte en ellos la idealización del pasado como una operación cultural ideológica exitosa y peligrosa por sus consecuencias políticas en los desafíos actuales de la educación: las soluciones de la educación deben ser rastreadas en el pasado. “La educación corre el riesgo de ser capturada por la mitología decadentista de que todo tiempo pasado fue mejor” de modo que la escuela pública era maravillosa, los docentes eran los de antes.” El pasado como universo de perfección es una expresión basada en verdades a medias. Y además remite a una versión catastrófica del presente, que desalienta y clausura la tarea pedagógica.

Indagar los posicionamientos frente al pasado, cómo fue transmitido el discurso histórico, encontrar episodios de amnesia institucional en relación con amnesias culturales, hallar criterios para la relevancia o la irrelevancia, identificar continuidad o discontinuidad en cada etapa del proceso pedagógico supone recaudos en principio frente a uno mismo: ¿Por qué creo que esto fue mejor entonces? ¿En todos los casos? ¿En qué casos sí y qué en casos no?, etc.

En general todos tienen explicaciones acerca del propio pasado y de la propia historia educativa, pero eso solo nos habilita para un testimonio. Que puede por cierto muy valioso. Pero tendría que haber otros.

En nuestro caso era visible el refuerzo de esa idea de perfección del pasado en las nociones espontáneas circulantes, como versiones a medias, de quienes habían construido una mirada endogámica que entendía lo histórico institucional nutrido a partir de una especie de portación de saberes históricos propios, simplemente por haber transitado los espacios de la escuela. Al respecto señalemos que ninguna endogamia ni pertenencia da respuesta científica, menos cuando la formación profesional para el juicio histórico exige fuentes y marcos más allá de la descripción de objetos y testimonios.

Comprendimos que el recuerdo necesita de herramientas de los historiadores y específicamente de la Historia de la Educación, el puro acto de recuerdo no hace hablar al objeto ni oír el eco de un documento. Objetos y documentos pueden estar asociados a las amnesias institucionales, si el recuerdo individual solo se encadena a

a un pasado personal de los protagonistas y no se acompaña del análisis de otros niveles, como el contextual y nacional.

El trabajo con la historia y la memoria tendría que abrir panoramas y variaciones en el tratamiento del pasado y los olvidos. Y todo a contrapelo de los discursos negadores del pasado, entendido como tiempo clausurado. En y mirando para adelante en una especie de optimismo forzado que clausura el tiempo y la memoria para que todo quede como ya se contó antes. El pasado así entendido atentaba contra la memoria. Había que perderle el miedo al pasado y lo que pudiéramos encontrar. La historia no es una sino múltiple y las perspectivas se entremezclan en el pensamiento, la experiencia y la realidad de las personas.

Los pasos siguientes estarán acompañando el impulso del Archivo y Museo. Nuevas y mejores herramientas para intervenir con el pasado.

A lo largo del tiempo el Patrimonio documental había sido una cuestión exclusiva de la Secretaría o los bibliotecarios, cargos que custodiaban según normas y cumplían procedimientos de resguardo y eliminación: sus aspectos administrativos cercaban las prácticas de memoria y conservación. El archivo era para el sentido común institucional aquello que “no se toca”, pero simultáneamente no había prácticas deliberadas de preservación documental. Los criterios eran erráticos.

Además empezaban a aparecer exalumnos, exdocentes, familiares que querían donar objetos-fotografías-libros-cuadernos, valorando la experiencia del paso propio o familiar por la escuela.

Mientras tanto, en el afuera, se vislumbraba la idea de Patrimonio social comunitario del barrio en diferentes instituciones.

Hacia el interior afloraba una consciente relación con la disciplina “Historia de la Educación” en el Profesorado, como campo que refuerza la práctica evocativa y solidaria con otros campos de la formación docente y la conciencia pedagógica. Se iba dando gradualmente una base para trabajar en la construcción colectiva de investigadores, maestros y estudiantes de distintos Niveles. Se decidió efectuar una convocatoria para organizar la Memoria, el pasado educativo con sus protagonistas recordados y olvidados, y dirigida a los dispositivos educativos como Patrimonio de la historia institucional. El inicio de ese momento quedaría a cargo del doctor Pablo Pineau, también profesor de Historia educativa en el Nivel Terciario de la escuela.

Es importante recordar que se efectuó un acuerdo inicial para delimitar lo administrativo y lo específicamente histórico como Patrimonio documental. En este aspecto fue clave el rol del entonces prosecretario licenciado Mariano Peltz, quien coordinó criterios para separar la tarea administrativa del “archivo inmediato”, destinado a la preservación documental de quienes trabajaron o estudiaron más recientemente.

### **A modo de cierre**

Si la memoria es un derecho y un deber, es una obligación educativa preservar el Patrimonio y descubrir señales de las instituciones en tiempos fundacionales. Según Jerome Bruner, quizás el pedagogo que más dio paso a la reflexión de aspectos socioculturales, no solo las mentes crean cultura, sino que simultáneamente la cultura crea las mentes. Por ello tenemos la obligación de preservar el conocimiento del pasado, no como pasado inerte apilado sino como el que nos recuerda esfuerzos, luchas, debates, logros y pérdidas.

### **Referencias bibliográficas / Notas**

Puiggrós A., *Imperialismo y educación en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Colihue, 2015.

Rockwell, Elsie. "Vivir entre escuelas: relatos y presencias". *Antología Esencial*. Buenos Aires. Clacso, 2018.

Marechal, Leopoldo, "El Centauro", Buenos Aires, 1940.

González, M.P. "La Historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura". Los Polvorines, UNGS. 2014.

Grimson, A. "Los mitos de la educación". *Le monde diplomatique*. Edición especial. UNIPE. Febrero-marzo 2015.