

## Capítulo 5

---

### **PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN LA CORRIENTE DISCONTINUA DE LA EDUCACIÓN POPULAR**

---

*Por: Laura Arese<sup>1</sup>*

#### **RESUMEN**

El presente trabajo tiene como objetivo explorar los aportes de un conjunto de enfoques y propuestas reunidos bajo el nombre de “pedagogía de la memoria” al campo de la formación docente. Interesa destacar cómo este conjunto de perspectivas, nacido como respuesta a la pregunta acerca de la transmisión intergeneracional de experiencias políticas violentas, ha producido un ejercicio reflexivo al interior del propio campo pedagógico que ha permitido reanudar un rico diálogo con corrientes discontinuadas de educación popular latinoamericana. De este modo, tomando como eje tres tópicos vinculados a la formación docente, se explora la capacidad de la pedagogía de la memoria tanto para recoger legados de estas tradiciones, como de, excediendo sus propias inquietudes iniciales, ofrecer contribuciones teóricas para la construcción de nuevos horizontes.

---

<sup>1</sup> Licenciada y Profesora en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina). Es miembro del equipo de coordinación del programa “Jóvenes y Memoria – Córdoba” del Espacio por la Memoria Campo de la Ribera y la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Desde 2016 es profesora de Ética, Políticas Públicas y Marcos Legales en la Universidad Provincial de Córdoba y desde 2018 de Problemáticas Filosóficas y Educación en la UNC. Ha participado de la “Escuela de Posgrado en Educación: formación docente y pensamiento crítico” en calidad de referente de organización social, representando al equipo de Jóvenes y Memoria - Córdoba.

**Palabras clave:** Educación popular, Pedagogía de la memoria, Formación docente.

### ABSTRACT

The present paper falls within the thematic field “Perspectives, approaches and conceptions of teacher education and critical thinking in the region”. It intends to explore the contributions of a set of approaches and proposals gathered under the name of “pedagogy of memory” to the field of teacher training. Through the analysis of three topics, it aims to highlight how this set of perspectives, born as a response to the question of the intergenerational transmission of violent political experiences, has produced a reflective exercise within the pedagogical field itself, which allowed to resume an interesting dialogue with a set of discontinued traditions of popular education. Through the analysis of three topics, it shall be shown the capacity of the pedagogy of memory both to collect legacies of these traditions and to exceed its own initial concerns and offer some theoretical contributions for the construction of new horizons.

**Keywords:** Popular education, pedagogy of memory, teacher training.

### RESUMO

O presente trabalho inscreve-se no eixo temático “Perspectivas, abordagens e concepções de formação de professores e pensamento crítico na região”. Seu objetivo é explorar as contribuições de um conjunto de abordagens e propostas reunidas sob o nome de “pedagogia da memória” á formação de professores. Interessa notar como este conjunto de perspectivas, nascido em resposta à pergunta pela transmissão intergeracional de experiências políticas violentas, produziu um exercício reflexivo no campo educacional em si, que tem permitido retomar um diálogo rico com correntes mais ou menos descontinuadas de pedagogia popular latino-americana. Assim, tomando três temas como orientação, tentará demonstrar a capacidade de pedagogia da memória tanto para coletar legados dessas tradições, como excedendo as suas próprias preocupações iniciais, fornecer contribuições para a construção de novos horizontes.

**Palavras chaves:** Educação popular, pedagogia da memória, formação de professores.

### INTRODUCCIÓN

La transmisión del pasado reciente vinculado a las dictaduras concluidas en el último cuarto del siglo XX en América Latina plantea interrogantes a los espacios educativos

que desafían su imaginación pedagógica. De manera más patente que con otros tipos de contenidos históricos, se percibe aquí el carácter inacabado, vivo y en movimiento de aquello que debemos transmitir. Los avances en la reconstrucción historiográfica, el debate académico, los procesos judiciales, los conflictos y elaboración de consensos en el espacio público e institucional, determinan reconfiguraciones de sentido en los lazos que existen entre la comprensión de aquel pasado y un sintagma que se ha convertido en principio y sentido común de los sistemas educativos públicos de la posdictadura: educar en y para la democracia. Pero ¿qué sentidos debe asumir el periodo dictatorial en una “educación en y para la democracia”? ¿qué estrategias pedagógicas son capaces de tender puentes entre los acontecimientos de este periodo y los procesos de democratización que como sociedad todavía debemos llevar adelante? Y en particular: ¿qué implican estos desafíos para la formación de los docentes a los que se asigna esta tarea?

Estas interrogantes son una manera de reconducir al contexto educativo aquel problema que Hannah Arendt señalaba que el Holocausto planteó a la disciplina histórica: ¿cómo conservar aquello que se querría destruir? (Arendt, 2005). Formulada en forma de paradoja, la pregunta apunta al especial modo de la preservación que exige el tipo de acontecimientos de los que se trata aquí. Se trata de una preservación que produce saberes capaces de reconocer y enfrentar críticamente las condiciones de posibilidad de la reedición de lo acontecido. Lo que con la “conservación” —en la disciplina, en la memoria— se pretende “destruir” —como latencia, retorno, recreación— no es solo la persistencia de los hechos en forma de un legado capaz de encontrar herederos reivindicatorios. Para utilizar un concepto acuñado en el contexto argentino, se trata de comprender la subsistencia y reinención de las formas actuales y más o menos inadvertidas del “poder desaparecedor” (Calveiro, 1998).

La preservación en el contexto educativo presenta así dos aspectos que pueden entrar en tensión: 1) Por una parte, preservar implica transmitir aquello que a través de investigaciones judiciales y académicas se ha logrado establecer como hechos ciertos. Así, la descripción de la dictadura argentina como “terrorismo de Estado” y sus crímenes como “delitos de lesa humanidad”, basadas en estos hechos y legitimadas gracias a una ardua lucha social y cultural que culminó en una política pública, es un reciente “logro de la sociedad en su conjunto” (Carranza & Bonafé, 2016) que debe ser salvaguardado frente a descripciones alternativas, indulgentes conceptual y empíricamente inadecuadas: “guerra sucia”, “interrupción institucional”, “excesos”, solo por mencionar algunos. 2) Por otra parte, preservar implica resguardar estos hechos, una vez convertidos en contenidos de enseñanza, de cierto efecto de “osificación” que puede producir su inclusión en manuales, currículums, actos escolares y exámenes. Como si se tratara de una tarea arqueológica sobre un cuerpo vivo, las operaciones de transmisión y análisis

deben proteger aquel “elemento vital” que sustrae estos contenidos a su “conversión en objeto del pasado”, y los expone, en cambio, como “incómoda evidencia política del presente” (Scelso, 2015, pág. 64). En otras palabras, la tarea de la transmisión requiere legar lo acontecido y, al mismo tiempo, identificar y recuperar los hilos rojos que, desde aquel pasado, llegan hasta nosotros y ponen en movimiento aquello que –de otro modo en apariencia inmóvil y apacible– llamamos historia.

Desde este punto de partida, distintos enfoques se han propuesto proveer herramientas pedagógicas, situando la enseñanza del pasado reciente en el marco teórico y metodológico de lo que se conoce como “pedagogía de la memoria”. Aunque lo que se denomina de esta manera abarca propuestas diversas y no responde a un sistema metodológico ni teórico acabado, podríamos decir que, al menos la vertiente que nos interesa rescatar aquí, se caracteriza por preservar ese rasgo de las experiencias y acontecimientos que los vuelve irreductibles a “objeto del pasado” a través de su enraizamiento en memorias colectivas activas. Lo que estos enfoques vienen a señalar es que la transmisión no osificada de la historia reciente precisa entretenerse con procesos sociales actuales de construcción y disputa de sentido (cf. Minatti, 2013; Dussel, Estanislao & Kaufman, 2007). Solo de esta manera, es decir, a través de estrategias que enlacen el contexto de enseñanza con un contexto social de debate público más amplio, es posible el desplazamiento de los sujetos tanto de la enseñanza como del aprendizaje del lugar de herederos y legadores pasivos y su inscripción en un espacio de enunciación crítica. De este modo, la pedagogía de la memoria se desplaza de la tentación museificadora: pues no se limita entonces a reconstruir y preservar hechos significativos, sino que procura construir los marcos para su interpretación en diálogo con un horizonte político presente. Es precisamente en ese espacio de construcción de los marcos de interpretación de y diálogo con el pasado, donde estos enfoques instituyen su práctica pedagógica.

Ahora bien, este diálogo no museificante con el pasado implica asumir un abismo que Casullo ha resumido con estas palabras:

El pasado negó su inteligibilidad crucial. Se distanciaron en abismo las dos épocas, se marginaron formas de un idioma político nacional que permitiese el diálogo crítico entre las décadas de 1960 y 1970 con las décadas de 1980 y 1990. Y eso no sólo por el terror dictatorial que lastimó psíquica y lingüísticamente el auto reconocimiento de un transcurso. Sino por lo que se precipita socialmente con el fracaso de un proyecto nacional de cambio histórico, a la manera de un Titanic que se hunde y arrastra política, ideológica y culturalmente un sentido de la contienda, de los actores, de lo popular y lo antipopular, de izquierdas y de derechas, de la nación, de lo que se disputa... (Casullo, 2013, pág. 273).

La pedagogía de la memoria debe asumir como su punto de partida esta ruptura con un lenguaje político que se ha vuelto incomprensible pero que requiere de nuestra atenta lectura y traducción como condición de posibilidad para comprender precisamente aquello que queremos comprender. En el caso argentino, esta ruptura comienza a producirse durante la propia dictadura militar, pero no termina de consolidarse hasta los años noventa, cuando el avance de la ideología neoliberal produce un profundo vaciamiento y debilitamiento del lenguaje político de izquierda<sup>2</sup>. Las dificultades de comprensión a las que Casullo refiere no son superables por un método histórico más riguroso ni por ejercicios de empatía con los actores principales del drama: de lo que se trata es de resituar estos actores como actores políticos y, por tanto, capaces de interpelarlos.

A los fines de nuestra exposición, interesa señalar que este ejercicio de entrelazamiento de temporalidades en el orden de las experiencias históricas no puede prescindir de un ejercicio análogo al interior del propio campo pedagógico. Lo que Casullo señala que ocurrió con el ideario político revolucionario de los sesenta y setenta, no podía dejar indemne a las distintas experiencias de pedagogía popular que florecieron especialmente en aquellos años. Estas experiencias no solo abrevaban en los sentidos de este ideario que durante la post-dictadura acabó por volverse casi ininteligible, sino que era precisamente a partir de él que podían a su vez interpretar su propia afiliación con un conjunto experiencias pedagógicas latinoamericanas populares alejadas en el tiempo. Puiggrós es quizás quien mejor ha sabido dar una valoración de lo que ocurrió con esas posibilidades de afiliación luego de la post-dictadura y los años noventa. Como una traducción pedagógica de lo que advierte Casullo leemos en *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*:

Para promover nuevos sujetos en la arrasada tierra de la educación latinoamericana, no es suficiente convocar a las nuevas generaciones. Es necesario nombrar las del pasado, reubicarlas y reubicarnos frente a ellas o con ellas. Sólo así lograremos que el espectro de un pasado irresuelto se torne sedimento productivo para la continuidad de nuestra historia (Puiggrós, 2005, pág. 97). Sostenemos que la pedagogía de la memoria se ha configurado como un espacio fructífero desde dónde realizar este ejercicio de relectura, reubicación y confrontación. Pues su propuesta no se limita a rehabilitar un pasado frente al cual se sitúa por fuera, sino que, frente a la tarea de reinventar sus propias categorías y prácticas, ha debido iniciar una conversación con su propio pasado.

---

2 Además del texto citado de Casullo, otro interesante análisis del sentido de este abismo y los desafíos que implica se puede encontrar en *La vuelta de la historia: Consideraciones sobre la nueva presencia pública de la historia de Trímboli*, 2015.

## PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA Y FORMACIÓN DOCENTE

Si se la sitúa en el espectro de las tradiciones pedagógicas de la región, una primera aproximación a la pedagogía de la memoria podría sugerir que presenta afinidades con el pensamiento pedagógico liberal vinculado al retorno democrático argentino. En efecto, su articulación con lo que se conoce como una perspectiva de “derechos humanos” y algunos de los tópicos a los que frecuentemente se encuentra asociada, tales como el acento en “la educación en y para la democracia” o la “construcción de ciudadanía”, recurrentes en los debates educativos de los ochenta, puede conducir a esta sugerencia. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que aquella década finalizó sombríamente en lo que concierne a asuntos caros a esta propuesta: con las así conocidas leyes de impunidad<sup>3</sup> que echaron por tierra la posibilidad de continuar y ampliar los procesos judiciales contra los responsables de los crímenes de la dictadura cívico-militar de 1976. En consecuencia, a pesar de la incorporación de contenidos relativos a derechos humanos y la dictadura en las currículas oficiales (Ley Federal de Educación N° 24.195) y del trabajo de organismos no gubernamentales en contextos de educación no formal, la impunidad y la así llamada “política de la reconciliación” que terminó por consumarse en los noventa, repercutió necesariamente en la potencialidad crítica que podría augurarse de una pedagogía de la memoria. Según señalan Klainer y Fernández:

...la política de reconciliación nacional adoptada por los gobiernos en las décadas del 80 y 90 trajo aparejada una limitación para la enseñanza de los derechos humanos y de los verdaderos mecanismos democráticos en la escuela, a pesar del consenso respecto de su importancia. El contexto hizo que se evitara poner en palabras la memoria de los acontecimientos conflictivos y violentos del pasado reciente, se retrasó el tratamiento de temas relevantes y controversiales y se dejó la información a los alumnos en manos de las familias. (2009, pág. 30).

En relación a la formación docente, en particular, el impacto teórico y práctico de las perspectivas vinculadas a derechos humanos fue de moderado a escaso. El pasado dictatorial permaneció como un tópico que fue integrándose a la formación central a través de la incidencia de organismos de la sociedad civil, en especial los organismos de derechos humanos. En general, las propuestas, financiadas en su mayor parte con fondos externos y con poco apoyo material de las instituciones locales, estaban dirigidas al conocimiento de los derechos humanos y la sensibilización del cuerpo docente en torno a un conjunto de temas y prácticas vinculados a su violación, con el objetivo de erradicar el autoritarismo heredado, sobre todo en el propio sistema

---

3 Nos referimos a la Ley de Punto Final N° 23.492, 1986; la Ley de Obediencia Debida N° 23.521, 1987, y a los indultos presidenciales sancionados entre 1989 y 1990.

educativo<sup>4</sup>. Es decir, no se produce aún una perspectiva amplia capaz de articularse como auténtica alternativa pedagógica<sup>5</sup>. En contraposición, los proyectos inspirados en la pedagogía de la memoria que emergieron durante la primera década y media del 2000, se desarrollaron en nuevos marcos institucionales y legales<sup>6</sup> que habilitaron un diálogo más profundo y radical con el pasado. Como veremos, se abrieron así senderos que en los ochenta quedaron inexplorados o trancos y que permiten, en el nuevo contexto, retomar el diálogo con lo que puede llamarse educación o pedagogía popular, esa corriente discontinua.

Decimos corriente discontinua porque, como afirma Puiggrós, entendemos que “no hubo una tradición pedagógica popular latinoamericana sostenida, sino recorridos interrumpidos” (2005, pág. 99). Además de interrumpidos y discontinuados, estos recorridos fueron muy disímiles entre sí. Si quisiéramos reunirlos resultaría más difícil y menos fructífero operar sobre ellos una inducción generalizadora que constatar, como afirma Pineau, que se trató de distintos modos de determinar provisoriamente un mismo significativo que, de cualquier modo, permanece históricamente elusivo y ambiguo: “vacío” en el sentido de Laclau (Pineau, 1994). No obstante, nos permitimos aquí acudir a una definición general que ofrece Puiggrós a comienzo de los ochenta y que para nuestros fines resulta orientadora: La educación popular es “...aquella que tiene como sujetos participantes centrales a los sectores oprimidos y desposeídos de la sociedad y como educadores a sectores que expresan proyectos de transformación social” (Adriana Puiggrós, 1982, *Elementos para una historia de la educación de adultos en la Argentina. Proyecto Appeal* (Conicyt Unam-Conicet, Mimeo) citada en: Rodríguez, 2013b).

Tomamos esta formulación con la salvedad de que entendemos el “tener como” (“tener como sujetos participantes y como educadores”) en términos de un “reponer la pregunta y el compromiso por dar cuenta de” esos sujetos (es decir, de los oprimidos y los capaces de expresar proyectos de transformación social). Por otra parte, el espacio de enunciación desde el cual se asume esta pregunta y estos compromisos se debe definir, a su vez, como oposición y disputa, es decir, como alternativa – evocando nuevamente el sentido que da Rodríguez a este término– a articulaciones conservadoras y regresivas vigentes. En lo que sigue, nos concentramos en tres tópi-

4 Nos basamos aquí en lo expuesto por Klainer & Fernández en *La educación en derechos humanos en la Argentina: ideas-fuerza de los años ochenta a la actualidad* (2009).

5 Utilizamos aquí la categoría de alternativa en los términos que la entiende Lidia Rodríguez en: *La elección categorial: alternativas y educación popular* (2013b).

6 La pedagogía de la memoria cobra fuerza en Argentina en el contexto de un conjunto de transformaciones institucionales, legales y sociales que constituyen sus “marcos sociales” (Halbwachs, 2004) insoslayables. No podemos explayarnos sobre ellos aquí. Baste señalar que, en términos generales, se trata de operaciones de reparación que no intentan suprimir abismos, al modo de la restauración, sino de habilitar puentes, al modo de la reparación (en la justicia, que siempre es limitada) y de la reposición (en la visibilidad pública, siempre re-configuradora de aquello que alumbró). Una breve reseña del desarrollo de estas políticas puede encontrarse en Da Silva Catela, 2014 y en Lorenz et al., 2010, especialmente en el capítulo *El pasado en el presente*.

cos para apuntar brevemente de qué manera algunas perspectivas propuestas por la pedagogía de la memoria permiten identificar en ella precisamente estos rasgos de la educación popular, los cuales la sitúan no solo a distancia de las perspectivas liberales de los ochenta, sino también en oposición a la avanzada neoliberal<sup>7</sup>.

### a) Situacionalidad

En la Pedagogía del Oprimido Paulo Freire denunciaba así cierta abstracción recurrente de una educación pretendidamente humanista: “Uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que, en su ansia por presentar un modelo ideal de buen hombre, se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos” (2005, pág. 114).

Se trata de una preocupación recurrente de la pedagogía popular: la pregunta por el modo en que la práctica pedagógica debe hacer lugar al enraizamiento de las subjetividades en las tramas espaciales y temporales que las constituyen. Freire entendía que lo que estaba en juego era promover una reflexión sobre la propia “situacionalidad”; una reflexión que no solo debía entenderse como ejercicio de conceptualización, sino también como un modo de intervención. Pues, afirma el autor, “un pensar crítico [es aquel] a través del cual los hombres se descubren [y actúan] en “situación” (*idem.*, pág. 136).

Las pedagogías de la memoria que recuperamos aquí parten de asumir el ejercicio de memoria como una actividad necesariamente situada. Incluso podríamos decir, siguiendo una sugerencia de Catela Da Silva (2014), territorialmente configurada. Lejos de remitir a una facultad espiritual abstracta, la memoria así entendida invita a sujetos emplazados en tramas sociales complejas a recorrer de manera crítica dimensiones de esas tramas a través de un trabajo que implicará confrontación, litigio y, quizás, conquista (*idem.*, pág. 30). En este sentido, la pedagogía de la memoria debe pensarse siempre como la articulación de estrategias de ingreso a múltiples espacios sociales, esto es, a territorios disímiles en relación a los cuales ella misma adoptará configuraciones singulares.

Es en este marco que debe entenderse la proliferación de propuestas pedagógicas que recuperan ejercicios de micro-memoria o memoria local y revitalizan la memoria oral

---

7 No suponemos con esto una identificación entre el discurso educativo liberal y el neoliberal, aunque no disponemos de espacio aquí para especificar sus características, afinidades y diferencias. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar esta doble referencia, en la medida en que entendemos que la pedagogía de la memoria puede realizar aportes más interesantes al campo educativo en la disputa contra el discurso neoliberal, si se evita el error de interpretarla a través de su presunta filiación a la pedagogía liberal. Para un análisis de las transformaciones y desafíos que implica la avanzada del discurso pedagógico neoliberal en el campo de la formación docente en América Latina cf. el trabajo de Duhalde & Cardelli, 2001, “Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica”, que ha renovado su vigencia. Para una contraposición entre liberalismo y neoliberalismo en educación cf.: Puiggrós, 2014.



como práctica de investigación. A modo de ejemplo, podemos señalar el programa “Jóvenes y Memoria - Recordando para el futuro”, el cual ofrece a educadores que trabajan con jóvenes un recorrido de formación para la coordinación de experiencias de investigación e intervención vinculado a memorias locales –en particular en su versión cordobesa<sup>8</sup>. El programa opta precisamente por centrar la atención en lo local, con el objetivo de que los jóvenes participantes en las experiencias de investigación puedan, por un lado, generar lazos críticos entre acontecimientos, actores y procesos vinculados a su situacionalidad; por otro, procesos históricos y sociales de mayor alcance. El equipo de “Jóvenes y Memoria” de la Comisión Provincial por la Memoria concibe así esta apuesta:

*¿Qué es lo local? En principio, señala una cuestión de escala frente a otras como “regional”, “nacional”, “global”, “universal”. La inscripción “local” de las historias indica menor escala, proximidad, particularidad, individualidad. Y por otro lado, da cuenta de una ubicación expresada en fórmulas binarias como “centro-periferia”, “centro-márgenes”, “metrópoli-interior” que denotan relaciones de poder o jerarquías. Pero además lo “local” remite al locus, es donde ocurre la experiencia. En ambas direcciones lo “local” está ligado al trabajo identitario, ya sea en su relación dialógica con las otras escalas, como al relato del yo individual y comunitario referido a la experiencia vivida (Equipo Jóvenes y Memoria de la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, 2017).*

Bajo este encuadre, el docente es redefinido en su rol como propiciador de nuevos lazos, no solo entre temporalidades, sino también entre los educandos y la comunidad. Esta comunidad se integra a la investigación no solo como parte del campo u objeto de estudio, sino también bajo la forma de múltiples interlocutores concretos, a quienes eventualmente se solicita apoyo institucional, se realizan entrevistas y, luego, se enseña la producción que refleja los resultados de la indagación. Vale decir que esta producción, más que un reflejo del recorrido hecho y los conocimientos adquiridos, es un ejercicio reflexivo en el que los/as jóvenes comunican algo sobre su investigación que consideran especialmente relevante o significativo. Es decir, implica una selección y una intervención comunicativa. Es el momento en que los/as jóvenes toman la palabra para interpelar otros. El recorrido de formación docente se dirige

---

8 El programa “Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro” fue creado en el 2002 por la Comisión Provincial por la Memoria de Buenos Aires, La Plata. Su objetivo es promover el tratamiento de la última dictadura militar en las escuelas secundarias. La propuesta, sin embargo, no se limita al fortalecimiento de un contenido curricular. El tratamiento de la dictadura se configura como el eje de un proyecto pedagógico más amplio: se trata de activar en diversos ámbitos de formación juvenil procesos colectivos de construcción de memorias locales. Los creadores del programa impulsaron su implementación por parte de organismos públicos en distintas partes del país. En Córdoba fue el ex-centro de detención clandestino y hoy Espacio para la Memoria “Campo de la Ribera” el que, en coordinación con un equipo extensionista de la Universidad Nacional de Córdoba (del que formo parte), asume desde 2011 esta tarea. Con la intención de darle un mayor alcance a la convocatoria, esta versión del programa adopta la forma de un curso de formación docente, haciendo así de las instituciones escolares sus principales destinatarias. Las alusiones al programa que presentamos a continuación se basan principalmente en la versión cordobesa.

entonces a explorar los singulares caminos por los cuales, en el contexto de una particular “situacionalidad” –a decir de Freire–, el educador se aproxima a propiciar esa toma de la palabra.

## **b) El vínculo pedagógico**

Al reponer la pregunta por el sujeto oprimido, la educación popular debe necesariamente problematizar el vínculo entre pedagogía y opresión: ¿cómo sustraer la pedagogía de un vínculo colonizante, “civilizante”, bancario? ¿Cómo impugnar la reposición de la opresión que siempre corre el riesgo de instaurarse en el vínculo pedagógico? La concepción corriente de memoria, como deber de conservación, despierta inquietudes similares. En efecto, bajo cierta representación vulgar, la memoria puede pensarse en términos bancarios: como espacio de preservación de legados que nos son dados ya acabados. Una pedagogía de la memoria potente, por tanto, debe poder distinguirse de una pedagogía del deber de recordar un legado dado y pensarse, en cambio, como “trabajo” de memoria (Ricoeur, 2003). En tanto “trabajo”, implicará involucrar a educadores y educandos en una tarea activa. El educador deberá aprender no a legar, sino a acompañar al educando en la construcción de su propio legado.

Nuevamente, quisiéramos ilustrar este desplazamiento que retoma un gesto de la educación popular a través del programa educativo al que aludimos en el punto anterior. El “Jóvenes y Memoria – Córdoba” tiene por objetivo formar a educadores para una genuina construcción del protagonismo de los educandos. La metodología de trabajo que propone con este fin transforma los roles preestablecidos por los espacios educativos tradicionales, especialmente los escolares. En este sentido, una de las tareas centrales de la coordinación del proceso de investigación e intervención que el educador debe adelantar en el programa, consiste en lograr que los jóvenes participantes elijan un tema, vinculado al contexto local, y que formulen una pregunta o conjuntos de preguntas que orienten su indagación. Esta elección implica no solo la manifestación de un interés, sino también la elaboración de aquello que los interpela como sujetos políticos y actores de transformación, es decir, de una perspectiva interrogadora singular en torno a lo que los rodea. El rumbo que tome este recorrido, por estar inserto en una situacionalidad concreta, podrá ser coordinado, pero en última instancia no podrá ser “controlado” por el educador, pues, tal como apuntábamos en el punto anterior, la potencialidad de la indagación-intervención descansa en la producción de sentidos en la comunidad, cuyos efectos, por definición, no son previsible. En otras palabras, se expresa aquí una apuesta central de la educación popular: aquella de que la tarea del educador consiste en “poner en marcha un proceso sobre el que no se tiene control y donde él, finalmente, desaparece como educador” (Rodríguez, 2013a, pág. 169).

### c) Lo popular y lo público

Desde la perspectiva de la pedagogía de la memoria, la apuesta por la construcción de un espacio de enunciación donde los sujetos del aprendizaje puedan expresarse y ser escuchados ha implicado reconocer las desigualdades que existen en la distribución simbólica del ejercicio de la memoria y la palabra testimonial. En el contexto argentino, la clase media universitaria, por ejemplo, ha tenido mayor posibilidad de manifestarse a través de organismos de derechos humanos, la producción intelectual, los dispositivos judiciales y medios de comunicación. Los sectores populares, en cambio, no cuentan aún con la misma legitimidad y vías de acceso al debate público, lo cual implica que muchas de sus memorias locales permanezcan silenciadas o, mejor dicho, sin construir. La pedagogía de la memoria comprende entonces que debe intervenir en esa desigual distribución de la palabra, convocando a aquellos sectores donde tanto la elaboración de memorias sobre la dictadura, como la articulación en primera persona de discursos y perspectivas en torno a derechos humanos, sean una novedad. En suma, se trata de activar mecanismos de democratización de la memoria que involucren a los sectores subalternizados.

Ahora bien, a la vez que se confronta de este modo con lo popular-subalterno, la pedagogía de la memoria reconoce, por efecto de su propia génesis local, la centralidad de lo público, en tanto espacio de disputa y construcción de sentido. Pues –tal como apuntamos arriba– la pedagogía de la memoria se ha construido al calor de una serie de transformaciones que involucraron no solo el ámbito del debate y la opinión pública, sino también a la dimensión legal e institucional de lo público. Solo por mencionar algunos de los hitos más importantes a este respecto: la transformación de los ex-centros de detención clandestinos en sitios públicos de memoria, los juicios por delitos de lesa humanidad, la derogación de las leyes de impunidad en el congreso, la incorporación de la importancia de la memoria sobre la dictadura en la Ley de Educación Nacional, entre otros.

En consecuencia, a la vez que se reconoce el espacio de lo público-estatal como un espacio legítimo y posible de transformación, se reconoce la necesidad de determinar ese espacio desde el punto de vista de lo popular-subalterno. Lo público debe popularizarse y lo popular debe ocupar el espacio de lo público.

Esto explica la convergencia no accidental de las pedagogías de la memoria con aquellas perspectivas educativas que, desde comienzo de los dos mil, apuestan a una rearticulación entre lo público y lo popular. Se trata de un novedoso reencuentro entre estos dos significantes, luego de una trágica serie de desencuentros durante la segunda mitad del siglo XX. Así, la nueva mirada que aparece aquí se propone a distancia estos episodios, en donde los referentes de las distintas expresiones de educación

popular no visualizaron al sistema de instrucción pública como un espacio genuino de transformación social: desde el reproductivismo que prevaleció durante los sesenta y setenta, pasando por el periodo dictatorial en el que la educación formal fue cooptada por el aparato represivo, hasta llegar a los noventa, cuando el avance privatista neoliberal volvió a arremeter fuertemente contra la confianza en la potencialidad emancipadora de la educación pública<sup>9</sup>. En contraposición a esto, un grupo de pedagogos durante las primeras décadas del dos mil señalan la necesidad de hacerse cargo de cierta cuenta pendiente del legado freiriano:

Uno de los ejes principales de su propuesta [de Freire], que sigue aún pendiente, fue la de articular lo público con lo popular. Ese elemento es profundamente dislocatorio de la matriz fundacional de nuestros sistemas de instrucción pública, organizados en torno del eje civilizatorio [...] En ese sentido, es que los sistemas de instrucción pública fueron más democráticos que populares. Desde esa posición, no es suficiente defender la escuela pública. Es necesario avanzar en su profunda democratización. [...] Una escuela donde el espacio público se deje atravesar por las cosmovisiones, conocimientos, saberes, concepciones de los diversos sujetos de culturas subalternizadas: indígenas, mujeres, inmigrantes, trabajadores, campesinos. (Rodríguez, 2013a, págs. 159-160).

La pedagogía de la memoria hace eco de este llamado, pues se compromete no solo a la formación docente pública y gratuita, sino también a hacer de sus protagonistas los sectores populares. Y por ello, si bien se observa que en el conjunto de sus estrategias y perspectivas se recogen saberes y prácticas que provienen de experiencias de educación popular en el ámbito no formal, resulta insoslayable su vocación por ocupar y transformar lo público en la matriz de su proyecto de transformación.

## CONSIDERACIONES FINALES

Esperamos que este breve recorrido por algunos de los nodos programáticos y conceptuales de la pedagogía de la memoria permita cuestionar su inscripción en la tradición liberal que comprende la educación en términos de “formación de la ciudadanía”. Si bien resuenan en nuestra reconstrucción elementos de esta tradición (como dijimos, principalmente: la centralidad de la idea de derechos humanos, el compromiso con la democracia y la apuesta por la ciudadanía participativa), vemos que, a su vez, se recuperan elementos sustanciales de tradiciones de educación popular que se revelan más ricos en nuestra coyuntura: 1) En primer lugar, la localidad desde donde trabajan las pedagogías de la memoria permite que emerja un educador y un educando más complejos; sujetos que elaboran sus espacios de enunciación desde las condi-

ciones territoriales que los atraviesan y desde las tramas sociales que lo constituyen. Esto implica concebir sujetos pedagógicos desde identidades colectivas múltiples y no exclusivamente sobre el telón de fondo de la “identidad ciudadana” formal, que se agota en la pertenencia *de iure* a un Estado nacional; 2) Segundo, y en esta misma dirección, a través de una reflexión sobre el vínculo pedagógico se reintroduce la pregunta por la construcción de protagonismo popular. Esta pregunta, nuevamente es un reaseguro contra la trampa que nos tiende la noción abstracta de ciudadano, en tanto individuo universal, con derechos y potencialidades, pero despojado de marcas sociales y culturales que resultan pedagógica y políticamente relevantes, y que permite identificar y dar voces a los sujetos subalternizados. Por último, la vocación por reconstruir una educación a la vez pública y popular, cuestiona la tendencia a la meritocratización de lo público propio de la lógica liberal, lógica que hoy se articula y refuerza con el avance neoliberal del discurso privatista.

En suma, nos interesa señalar que, en tanto tarea de entrelazamiento crítico de temporalidades, la pedagogía de la memoria se ha mostrado capaz tanto de recoger legados de tradiciones pedagógicas emancipadoras, como de exceder la tarea inicial que le había sido encomendada (enseñanza del pasado reciente) para ofrecer un conjunto de aportes teóricos y prácticos para el trazado de nuevos horizontes en el campo pedagógico. Que estos aportes continúen desarrollándose en las direcciones fructíferas que han despuntado durante los últimos años dependerá, en gran parte, de la habilidad de los referentes del campo pedagógico de evitar su cooptación por parte de los operadores intelectuales del neoliberalismo, fortalecidos luego de los últimos cambios de gobierno en Latinoamérica<sup>10</sup>. “Quizá la pedagogía de la memoria pueda sustraerse a esta horadación silenciosa de lo más potente de su lenguaje si logra sostenerse a su vez como ejercicio de memoria de la pedagogía (popular, latinoamericana, plural)”.

---

10 Esto es lo que advierte Rodríguez que ha sucedido con numerosos conceptos de la educación popular: “El neoliberalismo tuvo capacidad de producción de una nueva configuración discursiva, y en ese sentido fue muy productivo para incorporar a su lógica del mercado, significantes provenientes del campo de la educación popular. Como, por ejemplo, autonomía, participación de la comunidad, intereses del alumno, etc.” (Rodríguez, 2013b, pág. 30).

## REFERENCIAS

- Arendt, H. 2005. *Essays in Understanding, 1930-1954: formation, exile, and totalitarianism*. Schocken Books. EUA.
- Calveiro, P. 1998. *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*. Colihue. Argentina.
- Carranza, V. & L. Bonafé. 2016. "A 5 años del programa «Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro» en el Espacio de Memoria Campo La Ribera. Una reflexión sobre la construcción de la memoria desde la escuela". IX Seminario Internacional Políticas de la Memoria. 40 años del golpe cívico-militar: reflexiones desde el presente. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. Argentina.
- Casullo, N. 2013. *Las cuestiones*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Da Silva Catela, L. 2014. "Lo que merece ser recordado... Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria". *Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria* (2), pp. 28–47.
- Duhalde, M. & J. Cardelli. 2001. "Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica". *Cuadernos de Pedagogía* (308), pp. 38–45.
- Dussel, I., A. Estanislao & A. Kaufman. 2007. "Memoria, educación y transmisión". En, Adarnoli, , M. Farías, & et. al. (eds.). *Entre el pasado y el futuro*. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina, pp. 111-131. Equipo Jóvenes y Memoria de la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires. 2017. Obtenido de: [[http://jovenesymemoria.comisionporlamemoria.net/?page\\_id=105](http://jovenesymemoria.comisionporlamemoria.net/?page_id=105)]. Consultado en noviembre de 2017.
- Freire, P. 2005. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Argentina.
- Halbwachs, M. 2004. *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos Editorial. España.
- Klainer, R. & M. Fernández. 2009. "La educación en derechos humanos en la Argentina: ideas-fuerza de los años ochenta a la actualidad". En, Magendzo A. (ed.). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. UNESCO / OREALC. Chile.
- Lorenz, F., et. al. 2010. *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Argentina.
- Minatti, A. 2013. "Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la Transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes". *Apertura*. Publicación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC (1).

- Pineau, P. 1994. "El concepto de «Educación Popular»: Un rastreo histórico comparativo en la Argentina". *Revista de Educación*. Madrid (305), pp. 257–280.
- Puiggrós, A. 2005. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello. Colombia.
- \_\_\_\_\_. 2014. "Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico". *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* (1).
- Ricoeur, P. 2003. *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Rodríguez, L. 2013a. "Actualidad del pensamiento freireano. Seis puntos para una relectura". *Trampas de la comunicación y la cultura* (75), pp. 157-163.
- \_\_\_\_\_. 2013b. "La elección categorial: alternativas y educación popular". En, Rodríguez L. (ed.). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina: aportes para balance y prospectiva*. APPEAL. Argentina, pp. 9-18.
- Scelso, G. 2015. "Pasado de moda. Apuntes sobre Tiempo, Memoria y Política". En, Svetko F. & L. Arese (eds.). *Cine, Política y Derechos Humanos II. Conversaciones sobre cine de Córdoba*. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Trímboli, J. 2015. "La vuelta de la historia: Consideraciones sobre la nueva presencia pública de la historia". *Pasado Abierto* (1).