
Celuci, J. D. (diciembre, 2022). "Malvinas y literatura: hacia una pedagogía popular de la memoria". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 15 (8), pp. 12-24.

Título: Malvinas y literatura: hacia una pedagogía popular de la memoria

Resumen: La imaginación es una fuerza poderosa que condensa y pone de manifiesto temores y deseos culturales. En este sentido, imaginar es un acto revelador e inquietante que, en el campo de la educación, puede integrarse a otros procesos: el de la mediación de la lectura literaria, y el de la revisión crítica del pasado reciente. El propósito es la revisión crítica de ese pasado, involucrando la imaginación como fuerza cultural integrada a los procesos de lectura, reflexión y producción. Particularmente, el interés está puesto en la mediación de esta experiencia en la educación en territorio: experiencias de educación popular. Por lo que esta propuesta integra no solo dispositivos y herramientas de la teoría literaria, sino también aportes de la educación popular latinoamericana y del enfoque de derechos. Como antecedente, se tiene en consideración *Gente y Cuentos*, por Feijóo y Hirschman (1984); experiencia que articula metodológicamente la pedagogía popular y la teoría literaria. Con todo, incorporamos el abordaje de la novela *Trasfondo* (2012), de Patricia Ratto, y del cuento "La soberanía nacional", incluido en el libro *Historia Argentina* (1999) de Rodrigo Fresán.

Palabras clave: literatura, pedagogía popular, derechos humanos, Malvinas.

Title: *Malvinas and literature: toward a popular pedagogy of memory*

Abstract: *Imagination is a powerful force that condenses and reveals cultural fears and desires. In this sense, imagination is a revealing and disturbing act that, in the field of education, can be integrated to other processes: the mediation of literary reading and the critical revision of the recent past. The purpose is the critical revision of that past, involving the imagination as a cultural force integrated to the processes of reading, reflection and production. Particularly, the interest is placed on the mediation of this experience in education in the territory: experiences of popular education. Therefore, this proposal integrates not only devices and tools from literary theory, but also contributions from Latin American popular education and the rights approach. As a background, *Gente y Cuentos*, by Feijóo and Hirschman (1984) is taken into consideration; an experience that methodologically articulates popular pedagogy and literary theory. However, we incorporate the approach of the novel *Trasfondo* (2012), by Patricia Ratto, and the story "La soberanía nacional", included in the book *Historia Argentina* (1999) by Rodrigo Fresán.*

Keywords: literature, popular pedagogy, human rights, Malvinas.

Malvinas y literatura: hacia una pedagogía popular de la memoria

Julieta Daniela Celuci ¹

Memorias y enfoque de derechos

Coincidimos con Elizabeth Jelin (2002) en que las memorias no solo son construcciones sociales, sino también campos de luchas. Disputas que, consideramos, podemos dar en la práctica de la lectura de literatura y los relatos de la cultura, desde la educación popular. Por un lado, porque el discurso literario es considerado dispositivo estético y cultural, que opera en los horizontes interpretativos de los lectores e impacta en sus mundos (Ricoeur, 2002). Pero también, porque desde la pedagógica popular, “Las obras literarias tienen una capacidad muy especial para desarrollar y organizar estos conocimientos [modos de hacer de la clase popular]. A través del prisma poético [...] el pasado se vuelve activo y significativo de una manera inédita.” (Hirschman y Feijóo, 1981, p. 25)

En lo que respecta al enfoque de derechos, Boaventura de Sousa Santos (2014), referente del pensamiento descolonial² y latinoamericano, manifiesta: “... en su concepción hegemónica, los derechos humanos son individualistas y culturalmente occidentocéntricos y, en esa medida, son más parte del problema que de la solución” (p.11). De hecho, el origen liberal y burgués de la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano (1789)³ ya había sido contemplado por Hanna

¹ Profesora en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Ejerce en programas educativos y escuelas públicas de esta ciudad. Ha sido facilitadora en programas de alfabetización. Formó parte de APDH regional Río Cuarto, organismo de derechos humanos. Coordinó recorridos del Ex Buen Pastor de Río Cuarto, sitio de memoria emergente del sur de Córdoba. Actualmente participa en espacios de militancia feminista. Es estudiante de la Licenciatura en Lengua y Literatura, y de la Licenciatura en Trabajo Social, también en la UNRC. Expositora en el XXI Congreso Nacional de las Literaturas de Argentina, en 2022. Correo electrónico: julieta.celuci@gmail.com

² Pensamiento y quehacer en proceso como alternativa a la colonialidad impuesta por la conquista. Entendemos aquí la colonialidad como un sistema ideológico de prácticas que ha sostenido el sistema económico, político y social capitalista y patriarcal, el mismo que avala la opresión sobre cuerpos, saberes y formas del pensamiento no europeo. El pensamiento descolonial, latinoamericanista e indigenista, emerge como corriente intelectual y forma de intervención geocultural en la búsqueda de poner en valor las propias formas del pensamiento y la acción en territorio.

³ Fundamento de la Revolución francesa, a fines del siglo XVIII, la declaración es un hito en la historia occidental en tanto que la Ley ya no girará en torno de Dios, sino que es responsabilidad de los

Arendt (1999): este primer instrumento define los derechos como libertades sobre la tierra heredada y la suma de privilegios sobre la propiedad privada. Ante esto, la filósofa propone pensar que solo el sentido de comunidad humana le ofrece reparo a toda persona en término de derechos, más allá de la matriz de origen.

Pensar el vínculo entre derechos humanos y comunidad, como organización social, nos resulta clave para producir un enfoque de derechos humanos que cuestione su origen y ponga a funcionar otras relaciones sociales, otros modelos de producción y reproducción de la vida, y una manera otra de concebir los derechos humanos: contrahegemónicos y decoloniales. Desde aquí, elegimos caminar junto a la pedagogía popular y la literatura hacia la recuperación de un pasado doloroso y traumático, como lo es la Guerra de Malvinas.

Producción y disputa de imaginarios

Valeria Flores⁴ (2019) nos acerca la idea de que “La imaginación es un reservorio de deseos y ansiedades culturales, socialmente prohibidas o legitimadas, una poderosa herramienta en el proceso educativo...” (pp. 50-51). En esta línea, creemos que no solo las memorias son un campo de disputa, sino también la imaginación. Articuladas ambas en la práctica pedagógica, podemos potenciar la producción de nuevos sentidos en torno del pasado.

Como práctica de la revisión crítica del pasado, Inés Dussel (2002) retoma a Larher y coincide con este en que la pedagogía de la memoria no es tanto en sí la transmisión del pasado, sino el abordaje de estrategias para aprender a analizar discursos que *lo dominante* pone a circular (p. 290) En la alternativa a *lo dominante*, encontramos el arraigo de la decisión política de esta propuesta pedagógica, en la

hombres: se produce un giro paradigmático, epistemológico y social en la relación del hombre con la divinidad, y del hombre con el hombre, como constructor de su historia. Y mencionamos aquí solo a los hombres porque las mujeres no eran siquiera consideradas dentro de este emergente paradigma antropocéntrico, eurocéntrico, liberal.

⁴ La autora presenta en su libro la defensa de la ruptura de la norma, la bifurcación de la lengua y de los cuerpos, para nombrar y dar presencia a las formas lingüísticas y corpóreas de la disidencia, en particular, la sexual. Y si bien este no es un tema que aborde nuestro trabajo, la idea de ruptura, tensión, desnormalización, desarticulación de los discursos hegemónicos sí son una clave de sentido estructurante en nuestro trabajo. En el que, además, se hace presente, cabe aclarar, la discusión por el sesgo patriarcal y machista desde el cual se han elaborado los discursos respecto del pasado.

que *lo popular* designa tanto al sujeto social de la clase subalterna, como al sujeto político productor de la transformación.⁵ Para esto, desde la pedagogía popular “Hay que plantearle al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial... como problema... no para incitar a la respuesta a nivel intelectual, sino a la acción...” (Freire, 1983, p. 115).

La disputa entre lo dominante y lo subalterno atraviesa también el campo de la imaginación, donde se mueve Julieta Vitullo (2012), al ubicar la discusión sobre la Guerra de Malvinas en la literatura y el cine argentinos. Vitullo afirma que se ha fabricado una cadena discursiva tendiente a producir una “posesión imaginaria” (p. 17) de las islas, mediante textos que las sitúan en el territorio del “anhelo”, o de la “imaginación épica” (p. 18). En este punto la autora resalta que las ficciones de posguerra discuten con esta épica, y la tensionan. Sin embargo, creemos que ambas cadenas discursivas conviven y se confunden, aunque puede tener más arraigo la hegemónica, el discurso heroico, dado que ha contado con instrumentos mediante los cuales imponerse: glosas escolares, tapas de diarios, instrumentos escolares y mediáticos para un relato épico de la guerra.

Sistematización de la experiencia en el aula

Desde nuestra experiencia, para practicar una pedagogía popular de la memoria, el desafío es recuperar en la práctica los sentidos de resistencia ante la dominación y producir sentidos propios, emancipatorios, para leer y contar sobre Malvinas. Esta producción, en clave popular y emancipadora, solo puede darse a partir de la pregunta, la repregunta y el diálogo horizontal entre educador y educando. Pero este diálogo comienza antes, “... cuando aquél -el educador- se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación...” (Freire, 1983, p. 111).

⁵ Ante lo expuesto, la elección de una pedagogía popular latinoamericana y alternativa para el desarrollo de esta investigación es fundamento teórico y decisión política: “... horizonte, una direccionalidad, una toma de posición, que organiza un sujeto”. (Rodríguez, 2013, p. 33). La dimensión alternativa ordena esa direccionalidad y la dimensión de lo popular cristaliza la historia de las luchas en torno de los proyectos político-pedagógicos.

Para planificar y establecer este diálogo, tomamos la propuesta de Mercedes Gagneten, Paula Tierno y Guillermo Colombo (2016), cuyo método de sistematización de la práctica hemos puesto a funcionar como apuesta en la mediación lectora de ficciones y relatos sobre Malvinas. Al igual que la autora, entendemos que epistemológica y metodológicamente, esta es una “...respuesta ética, política y epistémica frente a la des- memoria, para construir el “siempre más” de las prácticas transformadoras y emancipadoras de la etapa previa al genocidio.” (pp. 52-53).

La sistematización de la práctica consiste, resumidamente, en ordenar los saberes que circulan para orientarlos en un horizonte liberador. La clase popular produce su cultura en lo que hace, es decir, en la práctica. Y si esta cultura existe en lo que hacemos, entonces es necesario partir de la práctica para construir los saberes subalternos, en resistencia contra la opresión. Por esto, a los fines de ordenar los discursos que circulan en el aula sobre la guerra de Malvinas, pusimos en práctica la pregunta, la imagen y el dispositivo audiovisual. A partir de ellas, sistematizamos algunas reacciones y construcciones que los estudiantes traían a la clase.

A partir de la pregunta *¿Qué sabés o has aprendido sobre la guerra de Malvinas?*, organizamos y sistematizamos las respuestas en los siguientes grupos:

1. Estudiantes que se autoperceben como sujetos que no tienen conocimientos al respecto: aquí pueden mencionarse las respuestas del tipo: “Nada”, “¡No sé nada profe!”, “No me acuerdo”. Luego de dialogar con ellos, algunos agregaron a sus respuestas: “Sí, qué se yo... [Me acuerdo] que fue una guerra”; y “[Me acuerdo de] El gol de Maradona contra Inglaterra en el mundial 1986”.

2. Estudiantes que recuerdan información con errores: se relevaron respuestas como: “[La guerra] fue en 1882. Perdimos en Malvinas. Malvinas se ubica al sur de nuestro país”; o “Sé que chicos muy jóvenes iban a luchar con España para recuperar las islas Malvinas, y para que pertenecieran a Argentina.

3. Estudiantes que recuerdan información acertada sobre Malvinas: “Fue un enfrentamiento entre Argentina y el Reino Unido. Entre el 2 de abril y el 14 de junio”. Otros, de manera autónoma, respondieron: “[Sé] Que los militares le declararon la guerra a los ingleses y perdieron...; “Sé que lucharon con Inglaterra”; “Hacían creer

en diarios y noticias que Argentina estaba ganando [...] Argentina mandó gente a la guerra cuando la mayoría no tenía experiencia.”

Asimismo, nos acercamos a tapas de diarios de la época y a registros fotográficos de los soldados durante el combate. La imagen en este sentido conlleva una fuerza semántica que, mediante la pregunta y la repregunta, permitió recuperar saberes y organizarlos: fundamentalmente, entre aquellos que reafirman los que se condice con los hechos históricos, y aquellos otros discursos que entraban en contradicción con las interpretaciones que los propios estudiantes realizaban de las imágenes. *¿En qué condiciones vivieron los “héroes” de la guerra? ¿Son las condiciones de quienes son víctimas de violación de derechos? ¿Ustedes qué sienten y piensan luego de ver las fotos? ¿Podemos señalar responsables?* Estas preguntas, así como las imágenes, en un ordenamiento previamente organizado por la docente, permitieron, como parte del encadenamiento discursivo propuesto, impactar en los horizontes interpretativos de los estudiantes, estimulando la producción de nuevos sentidos.

En una oportunidad, al ver las imágenes de la plaza llena el día que Leopoldo Galtieri vocifera “Si quieren venir, que vengan, les presentaremos batalla”, un estudiante respondió: “Siento que es un suicidio colectivo”. Esta reflexión opera como un ejemplo de que, al disponer un escenario organizado por la mediación docente, los jóvenes de sectores populares encuentran más oportunidades para la producción de sentidos que tensionan el discurso épico.

Pero además, en la producción interpretativa dispuesta de esta manera, podemos analizar que este estudiante no solo reconoce la tensión épica-antiépica, sino también la dimensión social, por lo tanto colectiva, de la guerra. Vitullo (2012) se refiere a esto cuando conceptualiza la guerra como un estado de situación de las relaciones sociales. La guerra lejos de ser un fenómeno aislado, es producto de sus tiempos y de las definiciones políticas tomadas por los sectores dominantes. En palabras de la autora:

... un sector toma por la fuerza el aparato del Estado, se autodeclara en guerra contra un enemigo interno, y busca luego legitimarse mediante el lanzamiento de una guerra convencional que ponga en primer plano la soberanía territorial. [...] la guerra de Malvina significó la territorialización del terrorismo de Estado, su desplazamiento a las islas y su incursión dentro del modelo de guerra convencional-internacional... (Vitullo, 2011, pp. 51, 54-55)

La dimensión social de la guerra como producto de las relaciones generadas en determinado momento histórico, emerge durante esta propuesta en la voz de uno de los estudiantes. La noción del “suicidio colectivo”, podría estar implicando esta dimensión social de la guerra como punto de no-retorno -torura, muerte, violación de los derechos humanos-. La tarea en la mediación docente, en esta práctica de recuperar la memoria desde un enfoque de derechos, es la de reflexionar sobre la incidencia política de los sectores dominantes en la construcción legítima del terrorismo en la guerra de Malvinas, pensandola como “... guerra [que] moldea lo social y sirve como mecanismo de perpetuación del poder” (p. 55).

Para continuar ampliando el abordaje sobre el tópico Malvinas en la escuela, nos basamos en la noción de cuento, de Josefina Ludmer (1999): “Son un tipo de cuento que no solamente están en la literatura argentina. Se sitúan más allá de la diferencia entre ficción y realidad; se sitúan entre texto y contexto, entre literatura y cultura.” (p. 15). De tal manera, que durante los siguientes encuentros, intercaladamente con la lectura de narraciones de ficción, los estudiantes fueron trayendo comentarios de sus familias sobre la guerra, y leímos también fragmentos de cartas de soldados. En este entramado de textualidades, las mismas tensiones seguían multiplicándose: la heroicidad de nuestros “chicos de la guerra” en contraposición con un silencioso -vergonzoso- retorno a territorio argentino; el “vamos ganando”, el ánimo patriótico, pero también el deseo de que la guerra termine y volver pronto a ver a los seres queridos.

En esta propuesta, nos interesó el trabajo sobre lo que circula en la cultura popular para seguir desentramando y organizando estos saberes, orientándolos hacia horizontes críticos, mediante las lecturas, las imágenes, los comentarios orales y las preguntas a lo largo del proceso. En este sentido, creímos acertado no restringir el espectro de posibles lecturas a la ficción, sino de abrir el texto literario y dejar que sea atravesado por expresiones de la cultura, en particular de la popular, de sus “cuentos”, saberes, expresiones, sentires, rumores, etc., con el fin de recuperar y trabajar esas memorias

Mediación de la lectura ficcional y producción de sentidos

En el año 2018, trabajamos en un pluricurso la novela *Trasfondo* (2012), de Patricia Ratto, que por su extensión y estilo narrativo implicaba el acompañamiento constante docente; incluso la reconstrucción de la historia mediante la narración oral, elemento constitutivo de la cultura popular. Resultó pertinente ponerla en práctica, como estrategia para estimular el desarrollo de un rol activo intérprete y productor de sentidos por parte de los estudiantes.

Acompañamos la instancia de la lectura y la narración compartida con guías de preguntas escritas, que complementaron los saberes organizados en instancias previas con la teoría literaria. Los jóvenes reconocieron la estructura narrativa en primera persona, y los procedimientos de repetición y recurrencia en la novela; y con esto, los efectos de encierro y distorsión de la realidad elaborados como estrategias en el relato para problematizar el rol del soldado: “Me lo repito una y otra vez en la cabeza, con algunas variaciones, pero más o menos lo mismo, tanto que ya no sé si lo inventé o realmente sucedió [...] Es como si la memoria se me estuviera llenando de agujeros...” (Ratto, 2012, p. 68).

El protagonista de *Trasfondo* ha estado en la guerra *sin estarlo*, es para quien la guerra ocurre afuera del torpedo en el que se encuentra, pero que lo atraviesa con la fuerza terrorífica y arrasante de la incertidumbre y la incomunicación: “Y entonces imagino cómo ha de ser aquello que nunca veremos desde esta nave clausurada y ciega [...] solo vamos a percibir el eco del estallido y a sentir algún cimbronazo, pero no los gritos, los gritos del dolor y del miedo, el ruido de la muerte...” (p. 75). Volvimos en reiteradas oportunidades a estos pasajes de la novela, pensándonos en esa situación de encierro y vulnerabilidad, explorando junto a los estudiantes qué sentidos y sentimientos asociábamos a la lectura. Que es precisamente esto de la *epistemofilia*⁶ que nos proponen Gagneten, Tierno y Colombo (2016) para sistematizar no sólo saberes, sino también sentires.

Al año siguiente, en 2019, abordamos con otros grupos, un pluricurso en un Programa provincial de Inclusión y Terminalidad (PIT), y un primer año de un

⁶ “Entendemos lo epistemofílico como aquello que permite integrar los sentimientos, creencias y valores, no como rémoras o atavismos extraviados de una pura racionalidad instrumental, sino como parte fundamental del proceso de construcción de conocimientos”. (Gagneten, Tierno y Colombo, 2016, p. 58)

CENMA (escuela para jóvenes y adultos), el cuento *La soberanía nacional*, de Rodrigo Fresán (1999). El cuento incluye tres momentos muy claros, protagonizado por tres personajes situados en la guerra: un soldado que no quiere estar allí; uno que se alistó como voluntario porque cree que ese es su pase libre para viajar a Inglaterra y conocer a los Rolling Stone, y otro con rango militar, que antes de viajar a Malvinas, ha cometido un doble crimen: asesinó a quienes suponemos son su pareja y su amante. No podemos dar certezas de esto, dado que este personaje se nos presenta pervertido: “Me desperté excitado y me masturbé pensando en si ya los habrán encontrado. Hijos de puta. [...] Me dio lástima tirar el revólver. Era de mi abuelo”. (Fresán, 1999, p. 113)

Con ambos grupo pudimos reflexionar sobre la ironía del título, ya que ninguno de los personajes de la historia realmente está en la guerra por la soberanía sobre las islas: “[Todos los personajes] tenían distintos pensamientos: uno iba por obligación, otro porque quería conocer a los Rolling Stones...” “El más patriota es el más loco”; “El título entra en contradicción [con la historia]”, fueron algunas respuestas construidas. Otra experiencia para empezar a subvertir el discurso de la heroicidad y la romantización de la guerra, desde la práctica de la lectura literaria en la escuela.

Cabe mencionar, finalmente, el caso de una estudiante que se animó a escribir un cuento sobre Malvinas, en el que los tiempos de la historia son muy ambiguos: por momentos pareciera futurista, y en otros, se ubica en un pasado incluso anterior a la guerra de Malvinas, para finalmente volver al presente de la guerra. Pareciera Malvinas ser un territorio ajeno, atemporal por ser geográficamente distante quizá. El cuento de la estudiante cierra con la recuperación de las islas. Un final que tal vez sea un deseo colectivo.

La producción de sentidos es la posibilidad de proyectar deseos, convertirlos en tangibles en la materialidad del texto. Concreción ficticia, por eso ni verdadera, ni falsa: posible. Y es en ese primer ejercicio de la escritura donde el estudiante pone a funcionar sus lecturas previas, donde las tensiona, donde se encuentra con sus temores y deseos. Será la mediación docente la que acompañe la reconfiguración de esto en posible futuros tejidos desde una educación emancipatoria, popular, que nos devuelva nuevos mañanas sobre ese pasado de guerra; otras formas de habitar

Malvinas como t3pico, caminando hacia un proyecto pol3tico cr3tico, emancipatorio, popular, donde Malvinas tenga adem3s lugar como territorio.

Cuerpos de memoria

Nos parece oportuno introducir en este abordaje el arraigo de las pedagog3as feministas populares, ya que marcan un rumbo pol3tico en la pr3ctica de recuperaci3n/resignificaci3n del pasado. El movimiento de los feminismos populares es el que se ha encargado en buena parte de articular alternativas frente a proyectos pol3tico-pedag3gicos diametralmente opuestos al de los derechos humanos populares, contrahegem3nicos.

Al respecto, Claudia Korol (2016) se3ala que “La pedagog3a feminista recupera de la pedagog3a popular datos centrales [...] Con esas aproximaciones dialogamos e indagamos la realidad, pensamos la lucha antiimperialista y promovemos articulaciones para sostenerla...”. (p. 23) La escuela es un escenario/territorio en el que estas discusiones deben darse, donde se pueden practicar experiencias de lectura que impliquen poner en funcionamiento elementos de la cultura popular as3 como aportes feministas para desnormalizar y despatriarcalizar nuestras pr3cticas educativas.

Quiz3 uno de los grandes aportes de las pedagog3as feministas sea pensar en el cuerpo como primer territorio. Tanto en *Trasfondo* como en *La soberan3a nacional*, las experiencias pasan por el cuerpo. La confusi3n, la p3rdida de la noci3n de realidad o de tiempo, en el protagonista de la novela; el deseo de escapar, el deseo “puesto” en otro elemento, externo a la guerra o la puls3n er3tica y la perversi3n encarnadas en un mismo personaje, como ocurre respectivamente con los tres protagonistas del cuento de Fres3n, son tanto experiencias como estados del sujeto, dispuesto todo de manera -en apariencia- desordenada en una guerra.

Mencionamos aqu3 lo aparentemente disperso porque tanto en el plano ficcional como en el de la realidad, la dispersi3n de sentidos y las confusiones, creemos, lejos de ser azarosas, solo pueden responder a intenciones bien dispuestas por instrumentos de biopoder. Pilar Calveiro (2004) se refiere a los efectos de estos

instrumentos, de tortura y desaparición. Si bien señala en este pasaje los campos de concentración, creemos que esta cita aplica también a los campos de guerra:

...cada persona sabe, siente, intuye o sospecha que es, efectivamente, una especie de muerto que camina. Este hecho de tener sellada la suerte y seguir comiendo, durmiendo y teniendo sensaciones y sentimientos también tiene algo de fantástico, de increíble. A todas estas sensaciones se suma la perpetua oscuridad, la pérdida de la noción del tiempo, regulado por otros. Incluso los tiempos biológicos se encuentran distorsionados; el baño, la comida, el sueño, la vigilia se violentan en forma permanente y arbitraria. Pero lo verdaderamente fantástico es que el hombre sigue viviendo a pesar de la ruptura con su entorno y consigo mismo como sujeto. La vida humana es algo más que un hecho biológico. La vida del hombre cobra sentido en su relación con otros hombres. Cuando se rompen todas las referencias personales, afectivas, intelectuales y... se sigue viviendo, la existencia cobra un carácter irreal. (pp. 62, 63)

Es interesante pensar que las cadenas de sentido producidas en torno de la Guerra de Malvinas guarden esta misma lógica que afecta los cuerpos: confusiones, atemporalidades, tensiones. Todo esto disperso en la cultura, en este caso la popular, en relatos que van de la épica a la anti-épica, y en los que conviven la romantización de la guerra así como la idea latente de muerte y destrucción de los lazos sociales que esto supone *-suicidio colectivo-*.

Además de poner en funcionamiento la sistematización de la práctica docente y la práctica lectora, como formas de desentramar sentidos y orientarlos hacia horizontes críticos, la tarea de la escuela, creemos, tiene que ser la de habilitar otras opciones ante la confusión o la desintegración del tejido social. Ya lo dice Carina Kaplan (2022):

La escuela constituye un territorio simbólico de esperanza en la medida en que desde allí se puede aprender a tejer lazos de solidaridad y fraternidad [...] La esperanza consiste en una anticipación afectiva, una suerte de conciencia anticipatoria, orientada al futuro. Se trata de la imaginación de un goce por venir que porta la memoria del pasado. (p. 98)

Es, claro está, una tarea que no se acaba entre las paredes de un aula, sino que involucra a toda la escuela y, en un sentido de comunidad, a las instituciones en red que trabajan en un mismo territorio. Y si bien creemos que el primer territorio es el cuerpo, la producción de sentidos y de poder popular es solo a través del cuerpo colectivo. De allí la potencia de los feminismos populares, que vienen a pulsar, en pos de esta construcción, el sentido de comunidad.

Conclusión

“¿Imaginar será preguntar al pasado?”, nos/se pregunta Valeria Flores (2019, p. 40). Y en este diálogo que tendemos entre autoras, Vitullo se aproxima quizá a esta pregunta: en este presente de fragmentaciones, y en una guerra y territorio que más bien existen en el distanciamiento -es más probable saber sobre Malvinas que haber estado allí-, la autora sostiene que las ficciones abren una serie de posibilidades interpretativas y productoras de sentido. No solo sobre la guerra de Malvinas, sino sobre la guerra como estado de situación y producción de relaciones sociales, y sobre la territorialización de la nación desde un modelo cultural patriarcal, machista, homo-odiante. Solo por nombrar algunos ejes, que Vitullo elabora, entre otros, en su trabajo.

Esta es apenas una sistematización de la experiencia de la práctica de la lectura literaria en escuelas públicas del sur de Córdoba. Sin embargo, no es poca tarea practicar la memoria y la imaginación en la escuela, en esta parte del mundo. Ni es menor hacerlo desde las construcciones y las disputas del campo popular, del campo de los oprimidos, quienes son, desde el enfoque que hemos intentado poner a funcionar, los sujetos de derechos en nuestra práctica docente.

También creemos que esta, apenas una sistematización, es por donde empieza la posibilidad de encontrar trazas de continuidades con otras experiencias diversas, sobre los ejes de la imaginación, la memoria, y la cultura popular. ¿Podremos tender redes entre ellas -experiencias pedagógicas populares, feministas, alternativas- para caminar con certeza hacia esos futuribles que imaginamos?

Este trabajo de investigación acerca de la práctica de la lectura literaria y la recuperación/resignificación de las memorias sobre la Guerra de Malvinas es apenas un aporte, pero también es una demanda, una urgencia en la tarea de fortalecer los derechos humanos. Somos convencidos y convencidas de que las memorias nos sostienen, al igual que la imaginación. Y que fundamentalmente nos sostienen las construcciones entramadas, la comunidad que se levanta sobre aquello. Con esta certeza, esperamos tejer redes de experiencias para fortalecernos en cada territorio donde se practiquen las memorias y se proyecten posibilidades nuestras, populares, emancipatorias.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1999). *Los orígenes del totalitarismo*. Barcelona: Ed. Taurus.
- Calveiro, P. (2004). Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina. Bs. As: Colihue.
- Dussel, I. (2002). *La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión*. Anclajes VI.6 Parte II, 267-293.
- Feijoó, M, Hirschman, S. (1984). *Gente y cuentos: educación popular y literatura*. Bs. As: Cedes.
- Flores, V. (2021). *Una lengua cosida de relámpagos*. CABA: Hekht.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI.
- Fresán, R. (1999). "La soberanía nacional". En *Historia argentina*. CABA: Random House.
- Gagneten, M., Tierno, P., Colombo, G. (2016). *Hacia una epistemología de la práctica*. En CONCEPTOS – Año 91 / N° 498, 47-72.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Kaplan, C. (2022). La afectividad en la escuela. Bs. As.: Paidós Educación.
- Korol, C. (2016) "Feminismos populares. Las brujas necesarias en los tiempos de cólera". En *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. CABA: Ed. América Libre, Chrimbote y El Colectivo.
- Ludmer, J. (1999). *El cuerpo del delito. Un manual*. Bs. As: Ed. Eterna Cadencia.
- Ratto, Patricia (2012) *Trasfondo*. Bs. As: Adriana Hidalgo Editora.
- Ricoeur, Paul (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, L. (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Bs. As: APPEAL.
- Santos, B. de S. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.
- Vitullo, J. (2012), *Islas imaginadas*. Bs. As: Corregidor.