

Actas del Primer Seminario Internacional Pedagogía de la Memoria
20 al 25 de septiembre de 2021

Comisión Provincial por la Memoria - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) - Diplomatura en diseño institucional y gestión de sitios de memoria (UNQUI)

La memoria como dispositivo descolonizador
Avances y reflexiones de una investigación sobre el habitar la escuela primaria en el sur de la provincia de Mendoza, Argentina

María Milena Quiroz
INCIHUSA CONICET
mquiroz@mendoza-conicet.gob.ar

Palabras Claves: escuela, memoria, memoria descolonial, vida, olvido.

Resumen

Con la siguiente ponencia nos proponemos compartir y problematizar parte de los avances de un trabajo de tesis de doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Esta investigación se sitúa al sur de la Provincia de Mendoza, en dos escuelas primarias públicas del departamento de Malargüe. Desde la mirada que nos ofrece la filosofía de la educación, en este escrito buscamos explorar la relación escuela y memoria; la percepción de la historia como vida y como olvido en la escuela primaria. La misma surge de las voces, expresiones y diálogos compartidos en el trabajo de campo y se enmarca en una dimensión más amplia de estudio en torno a la relación vida y escuela, en donde se indaga las prácticas discursivas institucionalizadas que enmarcan la vida y con ello, quiénes somos, cómo vivimos, cómo contamos, cómo nos contamos y nos cuentan que vivimos. La exploración en torno a la memoria y la escuela pone en juego la historia comprendida como universal. Ante ello, nos proponemos desandar tal camino de comprensión del tiempo y pensamos la dimensión descolonial de la memoria como una posibilidad

colectiva de reconstruir historias locales y percepciones temporales con otras palabras.

La memoria como dispositivo descolonizador

Con la siguiente ponencia nos proponemos compartir algunos avances y reflexiones de una investigación de doctorado.¹ Específicamente, desarrollaremos la relación escuela y memoria; la percepción de la historia como vida y olvido en la escuela primaria.

Es a partir de las voces recolectadas en el trabajo de campo donde surge tal exploración y la misma se enmarca en una dimensión más amplia de estudio en torno a la relación vida y escuela, en donde se explora las practicas discursivas institucionalizadas que enmarcan la vida y con ello, quiénes somos, cómo vivimos, cómo contamos, cómo nos contamos y nos cuentan que vivimos.

La investigación se sitúa al sur de la Provincia de Mendoza, Argentina, en dos escuelas primarias públicas: la escuela José Ranco N° 1-681, urbana y la escuela Sargento Baigorria N° 1-428, rural. Tres movimientos, basados en las preguntas específicas del proyecto inicial² organizaron el ingreso al estudio: en el primero, nos propusimos observar cómo se habita la escuela y si presenta marcas de colonialidad, para ello rescatamos las principales fuentes de la

¹ Área de estudio: Filosofía de la Educación. Esta investigación busca producir conocimiento acerca de las formas de habitar la escuela primaria a partir de la construcción de un marco teórico que toma en consideración las categorías de “pedagogía de la presencia” y “pedagogía de la ausencia”. Desde estas nociones, pretendemos de-construir saberes, prácticas y tiempos pedagógicos que posibiliten delimitar otras formas de estar en la escuela. Metodológicamente, ésta se inscribe dentro de la línea crítica de las Epistemologías del Sur, propuesta por De Sousa Santos (2007), las cuales consideran que la riqueza del mundo y la diversidad de organizaciones sociales configuran la heterogeneidad de racionalidades que posibilitan habitar y pensar el mundo. El asumir esta posición invita a deconstruir, volver a mirar y traducir los tiempos, los saberes y las prácticas educativas. A su vez, este trabajo asume la educación como experiencia educativa, no recoge experiencia sino entra en ellas para ver qué pasa, qué nos dice, qué podemos aprender. (Perez de Lara, 2010).

² Preguntas: ¿Es posible habitar la escuela de otra manera? ¿Por qué y para qué reinventar juntos el habitar la escuela? ¿Cuáles son las marcas de la modernidad/colonialidad en los espacios escolares? ¿Es posible visibilizar otros modos de habitar la escuela? ¿Cómo de-construir saberes desde y en la escuela a partir de una pedagogía que reconoce la tensión entre presencia y ausencia? ¿Cómo consolidar una pedagogía que impulse traducciones de la realidad que se habita? ¿Cómo acoger formas de “buen vivir” que quedaron silenciadas por la modernidad?

escuela. En el segundo, buscamos indagar sobre las prácticas pedagógicas y su poética; su relación entre saber y sujetos, palabras y tiempo, vida y escuela, para pensar los modos propuestos e instaurados de encuentros educativos de y en la escuela. Para lo cual, llevamos a cabo entrevistas abiertas e individuales a docentes. En el tercero, conformamos una comunidad de indagación con docentes, niños/as y miembros de la comunidad a fin de pensar juntos/as algunas necesidades o temas emergentes de la escuela.³

El análisis⁴ de dichas voces abrió la posibilidad a pensar el tiempo en la escuela. Podemos decir que la escuela tiene que ver con no perder el tiempo. Aquel que se pasa allí debe ser operativo, secuenciado, pautado en tareas previamente planeadas en horas de concentración y de descanso y finalmente, eficiente y aprovechado, inclusive en la virtualidad. Es un tiempo, podría decirse, que viene de afuera del sujeto para organizar su vida escolar.

Sin embargo, “la temporalidad es la experiencia subjetiva del tiempo y sabemos, desde los griegos, que esa experiencia es distinta en la infancia, la juventud y la adultez”. (Skliar, 2017, p.27). Para los niños, niñas y docentes de la escuela primaria el tiempo tiene que ver con las historias que transitan día a día. El tiempo se ofrece en narrativas, caminos, circunstancias y experiencias escolares y de vida que se dejan contar, transitar y vivir.

Nos preguntamos con una docente: “¿Es la escuela un lugar frío y silencioso o un espacio de historias compartidas que nos construye nuestra historia viva?” (Docente 2, 2021).⁵ Esta pregunta nos posibilita abrir algunas premisas sobre una posible historia de olvido, estática, fría y silenciosa y otra historia viva, con movimientos, rupturas, posibilidades y diferencias compartidas. O como dice otra docente:

“El cambio es en el mundo como también es en nosotros y los otros tienen también una historia que hace que todos seamos diferentes en la misma

³ El trabajo de campo se inició con una lógica presencial, luego se reorganizó de manera virtual, como fue el caso de las entrevistas a docentes, y finalmente, la comunidad de indagación se realizó de manera presencial en el mes de febrero 2021 bajo todas las medidas preventivas por el Covid-19.

⁴ Método comparativo constante: perspectiva constructivista.

⁵ Docente 2. (2021). Comunidad de Indagación. Escuela Sargento Baigorria.

historia". (Docente 1, 2019).⁶

La historia asume un movimiento interno y externo en la vida que podemos pensar como memoria.⁷

Cabe señalar que historia y memoria son dos términos diferentes y su relación es motivo de profundos estudios que presentan diversos ingresos al problema. Ricoeur (2004) desde una filosofía crítica de la historia aborda el conocimiento epistemológico de ambos términos y sostiene que la historia es la ciencia que se encarga del pasado y busca representarlo lo más fiel posible a como se produjo. Para ello, consulta archivos, por medio de métodos y estrategias, y usa la escritura para explicar los acontecimientos del pasado y representarlos como verdad o como veracidad. La memoria es una experiencia viva de doble aspecto; uno cognitivo y otro pragmático, es una práctica principalmente abocada a los elementos ausentes o no dichos del pasado.

La distinción entre memoria e historia es una cuestión de saber, pero no de objeto. La historia tomo la decisión cultural de escribir y hacer un tratamiento del pasado en retrospectiva. Colocó, para poder estudiar, el acontecimiento en la exterioridad de la huella del archivo. La memoria es movimiento que se trasmite como vida en la oralidad y siempre la acecha el peligro de la propia oralidad, el olvido, los inter-juegos discursivos, los vacíos, los huecos y las ausencias. Aun así, ambas son inscripciones. Ricoeur (2004) sostiene que la memoria posibilita asegurar al ser al tiempo y con ello, ver y poner en cuestión la tarea de la historia que tal cual una pintura se inscribe, crea una realidad del tiempo y guarda silencio sobre la misma. Es decir, no emite respuestas o intercambios en caso de preguntas. En este sentido, a veces la historia es un daño para la memoria, cierra el pasado para no poder actualizarlo en el presente. Tal es el caso de proyecto moderno de la historia euro-centrista.

⁶ Docente 1. Esc. Baigorria.2019. (Notas de Campo).

⁷ Es interno en tanto el recuerdo es singular, no se puede transferir los recuerdos a otras personas y es una posesión privada basada a las vivencias del sujeto. "La memoria es el pasado y este pasado es de mis impresiones". (Ricoeur,2004, p.128). Es externo porque su práctica supone el lenguaje, los discursos y los intercambios con otros/as, necesitamos de otros/as. A su vez, "atravesamos la memoria de otros, esencialmente en el camino de la rememoración y del reconocimiento". (p.158).

La historia comprendida como universal y única es una invención europea y moderna, y uno de los elementos constitutivos de la colonialidad de poder en América Centro- Sur. (Quijano, 2003). En este escrito nos proponemos desandar tal camino de comprensión del tiempo y para ello, exploraremos dos ideas: la historia como olvido y la historia como vida.

Podemos decir que la memoria es un tipo de práctica, ejercicio y actividad de recordar, de buscar, mirar y andar nuevamente el pasado para traerlo al presente y con ello, analizar qué nos dice, qué nos devela, qué mensaje nos trae. La memoria es movimiento, no tiene un punto claro. Nunca se sabe con certeza qué nos mostrará.

Su único lugar de referencia es el presente a donde llegan los elementos que ella trae y desde donde se inicia el movimiento de volver a andar algunos rastros pasados. Walter Benjamín (2008) advierte de los peligros y las dificultades en torno a la memoria como renovación. Primero, sostiene que la historia moderna como progresión representa un tiempo vacío y homogéneo y no es la historia de los pueblos. “La esencia de los pueblos se encuentra oscurecida”. (p.90). Segundo, “la historia es algo que se deja narrar”, es una construcción no despojada de interpretaciones ideológicas y la posibilidad de reconocer la condición histórica de la humanidad y de los pueblos está en advertir que existe una historia impuesta que sólo nombra los vencedores y no los vencidos, denominando estos últimos; “los sin nombre”, que no son famosos, festejados, poetas o pensadores. El tercer elemento y el más peligroso para él es la empatía con el vencedor que “beneficia siempre a los dominadores del momento”. (Benjamín, 2008, p.92). Así, al recordar siempre corremos el riesgo de sólo contar la historia de los vencedores, evadir y oscurecer otras voces del tiempo y emitir un mensaje presente que reproduce las ideas dominantes.

Los escritos de Walter Benjamín son de comienzos del siglo XX y posibilitan comprender la ruptura con una forma de entender la historia para dar lugar a la memoria y con ello, abrir la posibilidad a refundar otro presente.

Ahora; ¿Cuál y cómo es la relación entre escuela y memoria? Para comenzar a

explorar esta relación, traemos las siguientes palabras:

“Lo que está y lo que no está. Pero lo que está, está bien” sostenía una docente (2019)⁸ en relación a los alcances de la pedagogía en la escuela y en la comunidad.

Reyes Mate (2006) analiza el uso del pasado y sus exigencias actuales y parte de la pregunta: ¿Qué pasa cuando el pasado es ausente? El presente, para él, se muestra como armonioso. Las democracias actuales manifiestan que se hizo lo que mejor se pudo con el pasado en pos de fundar estados pos-guerras, pos-dictaduras o pos-crisis, basándose en la idea de consenso y de silencio. Pero no se hizo lo que se debía hacer y el pasado tiene sus exigencias. Esto se analiza claro en la idea de progreso, el cual supone levantar grandes estructuras urbanas sobre el sacrificio de los débiles, construir una memoria de la paz sobre el silencio de los/as asesinados/as, los/as ausentes y los/as vencidos/as, instalar una verdad común en un estado de excepción. Es decir, instalar un falso acuerdo sobre el silencio en torno a las injusticias históricas.

En la idea de la docente sobre hay cosas que están y cosas no, se identifica el silencio en la escuela, cuestiones que no se hablan como: la necesidad de replantearse el proyecto pedagógico para una vida digna, rescatar elementos locales para construir nuevos saberes, valorizar las voces de quienes asisten para poder construir nuevas preguntas, mirar el pasado escolar en la región y los elementos que fortalecen y debilitan su función, etc. Sin embargo, bajo la idea de consenso y progreso, se sostiene: “lo que está, está bien”. Se afirma el presente como está y se legitima que allí solo hay lugar para pocos/as. Es decir, se presta atención a lo que se ve superficialmente sin identificar lo que no está. De cierta manera, olvidar y no volver a mirar hacia el atrás en la escuela y la educación posibilita afirmar un presente del presente. Un presente que niega, olvida o no nombra su pasado. Una escuela de excepción.

Pero “hay un pasado que no fue y sigue siendo, y otro que fue, y es siendo, es decir, ya no es”. El presente que sobrevivió es aquel colonial, heredero de ese tiempo vencedor. Aquel vencido, podemos pensarlo como aquel olvidado que lo

⁸ Docente más antigua. (2019). Notas de Campo. Escuela Ranco.

trae la memoria viva nuevamente como derrota y como deseo. Cuando Reyes Mate (2006) dice la memoria tiene sus exigencias habla de eso ausente, olvidado, propio de los fracasados/a, derrotados/as, del sufrimiento no nombrado, de la violencia sobre la vida. Dice: “La realidad no es sólo lo fáctico, lo que ha llegado a ser, si no también lo posible: lo que fue posible entonces y no pudo ser; lo que hoy sobrevive como posibilidad por entrenar”. (Reyes Mate, 2006, p.45).

Al respecto podemos compartir la reflexión de una docente (2021)⁹ que decía: “El desierto: ¿Es producto del olvido, es producto del descuido? Yo puse la frase con el olvido, como que se va olvidando, se va postergando. Los chicos más jovencitos están acostumbrados a ver los árboles secos y no van a extrañar, aquello que no vieron... ¿Dónde parte el olvido?”.

En esta reflexión encontramos la idea sobre el pasado tiene sus exigencias. Es decir, éste aparece e interpela el presente. En este caso, aquellos árboles que rodeaban el camino a la escuela, hoy secos, son la huella del olvido. Se va postergando, dice la docente, aquello que no se coloca en agenda, en currículo prescripto, hasta que un día se torna urgente. ¿Uno se acostumbra a la sequía? ¿Se acostumbra a los árboles secos y por ende al aire menos puro? No, nadie se acostumbra a las injusticias. No se extraña lo que no se ha visto, pero sí se evidencia una falta, una ausencia, una violencia que tiene lugar en lo que no está y tal vez, nunca es visto de manera oficial como tema escolar. Aun así, debemos andar nuevamente esos rastros para saber dónde parte el olvido.

El olvido, según nuestra comprensión, no es oposición a la experiencia y práctica de recordar. El olvido es pariente de la memoria, sugiere Ricouer. Es un familiar que la constituye y se torna colonial cuando cierra y clausura el presente. En este sentido, podríamos decir que el olvido es un elemento constitutivo de la colonialidad de poder.

Cabe rescatar el pensamiento de Nietzsche (1999),¹⁰ quien explora la noción de olvido en el marco de preguntarse sobre la utilidad de la historia. Sostiene

⁹ S1. (2021). Comunidad de Indagación. Esc. Baigorria.

¹⁰ Edición, traducción y notas de German Cano.

que necesitamos de la historia para la vida, enfocada en nuestras necesidades y no tanto así en la construcción de conocimiento ocioso como es la historia eurocéntrica; pensada como ciencia pura convertida en soberanía.

Los humanos aspiramos a la felicidad, al conocimiento, a la voluntad, a discernir, etc., y estas prácticas de existencia son posibles por el olvido. Para Nietzsche (1999) el olvido es parte del *fue* del hombre. Es decir, así como el recuerdo, el olvido también exige un conocimiento de existencia, es un ininterrumpido *haber sido*, es una capacidad y posibilidad de poder sentir de manera no histórica, abstrayéndose de toda duración. “En toda acción hay olvido”, así como todo organismo necesita de luz y de oscuridad para vivir, el ser en su existencia para afirmarse en su historicidad necesita de su no historicidad, o sea de olvidar. (p.42). “Lo ahistórico y lo histórico son en igual medida necesarios para la salud de un individuo, de un pueblo de una cultura”. (p.45). El poder sentir de una manera ahistórica es la posibilidad de mirar nuevamente el pasado, es un estilo de atmósfera o nube poco clara que posibilita la historia y se atreve a ser, a vivir, a caminar, a entender. Un ejemplo claro de esto nos ofrece el historiador Horacio González al hablar de la suerte y el destino de la ESMA:¹¹ “Creo que la vida cotidiana tiene sus exigencias, y la convivencia y el presente tienen un ligero tinte de no de olvido, sino de apaciguamiento. Eso no me parece mal, porque no podemos vivir bajo la exaltación del recuerdo permanente del horror. Pero tenemos que, de algún modo, descubrir la forma de que, al acatar ciertas exigencias de la vida cotidiana, en algún punto del museo, de la visita a la ESMA, de un acontecimiento como éste, tiene que aparecer el tema bajo formas dignas, no de obligar a los demás a tener un sentimiento que no quisieran tener. Pero el que lo quiera tener, tiene que encontrar la forma adecuada de decirlo. Y así se cumpliría la función memorística de este edificio”. (Schiavi, 2021).

¹¹ ESMA (Espacio de la Memoria y los Derechos Humanos). Fue uno de los centros de detención, tortura y exterminio más importantes que implementó la última dictadura cívico militar en la Argentina entre 1976 y 1983. Aquí se cometieron crímenes contra la humanidad, que están siendo investigados y juzgados en los tribunales federales. Hoy es un espacio abierto a la comunidad, que busca preservar la memoria y promover y defender los derechos humanos. Está ubicado en el barrio de Núñez, en la zona norte de la Ciudad de Buenos Aires.

El concepto de olvido que propone Nietzsche se asemeja a la idea de apaciguamiento que nombra González. Es necesario tornarse a-histórico para ser histórico, olvidar para recordar, apaciguar para reconocer.

Coincidimos con Reyes Mate en la idea que la memoria sabe menos que la historia, pero ella guarda un secreto cognitivo y pragmático. Cognitivo de siempre aprender, conocer, ver, andar el pasado y nunca cerrarlo. Pragmático vinculado a la vida la cual mira y analiza los fracasos, las injusticias y las violencias para hacer realidad sueños y no reproducir ideas dominantes.

“Por qué privilegiar la mirada del sujeto que sufre?” Se debe “saber que la historia pudo ser de otra manera”. “Para los oprimidos su historia es permanente estado de excepción. Esto es algo enorme porque se está reconociendo que la democracia de los estados democráticos es solo para algunos”. (Reyes Mate, 2006, p.46).

Una parte de la sociedad que progresa representa la causa de la permanente condición de la excepción, ya que su desarrollo se debe a aquellos que no progresan. Por ello, la dimensión pragmática de la memoria alude a una dimensión política y una dimensión ontológica de la vida.

Podemos agregar una dimensión más a la memoria desde nuestro estudio y es su dimensión descolonial. La colombiana Pilar Cuevas Marín (2013) sostiene que la historia en y de América Latina implica un ejercicio de recuperación de la memoria colectiva como metodología política y educativa. Política como “el acercamiento del sujeto como actor social a la comprensión de su historicidad” y educativa que “señala la necesidad de generar estrategias que permitieran la apropiación de instrumentos de análisis por parte de la comunidad para interpretar e interpelar su historia”. (p.76). Es decir, producir otras narrativas sobre el tiempo que rescaten la dimensión histórica de la región en clave descolonial.

Esta discusión teórica sobre la concepción de historia en América Latina surgió en los años 70 y 80 del siglo XX con dos objetivos fundamentales; uno, conocer la realidad de los sectores populares, los subalternos, los sin nombre; dos, recuperar otras narrativas no oficiales que confronten con la mirada

hegemónica del tiempo y el único discurso sobre el pasado.

Cabe aclarar que esta iniciativa tuvo lugar en Inglaterra en particular en la figura de Raphael Samuel. La lectura de esta perspectiva se traduce en América Latina como construir la historia desde abajo y genera propuestas propias enfocadas en la crítica al pensamiento occidental como es el caso de Orlando Fals Borda con la investigación acción participativa y Paulo Freire con la teología de la liberación. (Marín, 2013, pp.73-77).

El visibilizar las micro-historias, voces, prácticas, cosmovisiones, expresiones y percepciones locales, las luchas, los silencios, las presencias y las ausencias de las huellas andinas del pasado llevarían a construir un pensamiento crítico del presente.

*Investigadora 2: A mí me gustaría esto, de si es un lugar frio primero, ¿qué es?
¿Si les parece que la escuela es un lugar frio?*

Estudiante 2: No...

Investigadora 2: ¿Qué sería algo frio para ustedes?

Estudiante 2: Que no hay luz...no hay niños.

I: ¿Y silencioso?, ¿es silenciosa la escuela?

Estudiante 1: Sí...

Investigadora 2: ¿Se puede pensar que algo es silencioso cuando hay ruido?

Silencios...

En este diálogo¹² se percibe el ejercicio de memoria compartido en torno a dialogar y preguntarse en la escuela. No es fría la escuela, hay luz y niños/as, pero se promulga el silencio. Un silencio en el ruido. No se invita a hablar, pero las experiencias, los encuentros y las tareas conjuntas hablan nuevos lenguajes. El camino sin árboles a la escuela se dice sólo y ese mensaje no solo es reconocido y recepcionado por diversos actores, sino que también interpela a la comunidad, la cual se vinculaba fuertemente con la vida escolar.

Por ello, asumimos el compromiso epistemológico de comprender que la

¹² Anexo 1: Comunidad de Indagación.

historia hegemónica busca el control del poder del pasado y por ello, la memoria es una práctica descolonial y de vida. De ahí la fuerza por reconstruir la memoria con pobladores y con comunidades con nuestras palabras.

Al respecto podemos repasar algunas cuestiones que nos conciernen:

-La memoria supone un ejercicio con otro /a y envuelve la voz, la narrativa, la escritura y la palabra que posibilita nombrar el tiempo y la vida. Este movimiento supone y busca una transformación cultural y como pueblo aun no logramos dar los contornos a nuestra propia historicidad. Enrique Dussel, específicamente en 1973, sostenía: “El primer descubrimiento que posibilitará la creatividad es saberse latinoamericano, argentinos, cuyanos y asumir críticamente la dependencia cultural en la que se encuentra nuestro mundo, sea el cotidiano, sea el científico, sea el estrictamente filosófico, en Cuyo, en Argentina, en América Latina”. (Roig, 1998, p.110).

-El pasado se vuelve a andar con la intención de preguntarse sobre él. El valor de la pregunta en sí es posible en un espacio compartido dónde conviven problemáticas, sentidos del pasado, interpretaciones, afecciones. La memoria afecta y hay que estar disponible a ello.

-La memoria decíamos es movimiento de recordar y tiene un familiar que es el olvidar. O sea que asume la capacidad de nombrar y de callar, de ver y de evadir la mirada, de rescatar y de dejar, de seleccionar y enmarcar hasta borrar por completo. Así, podemos decir que hay una estrecha relación de convivencia entre la historia como olvido y la historia como vida.

-Es la educación filosófica, en su motivación por el preguntarse con otros/as, debela dicha convivencia (recordar-olvidar) a la luz de una posible memoria descolonial, que irrumpa el presente.

-Finalmente, Diana Maffia (2021) habla de la justicia epistémica en la memoria: Cuándo el pasado se torna injusto. Ella sostiene que la memoria posibilita mirar las injusticias. Existen testimonios que se imponen o se validan por sobre otros y los reclamos que se encuentran por fuera de los discursos jurídicos, científicos, escolares en este caso, toman vida con la memoria colectiva.

- La memoria no es transparente; se selecciona una imagen, se olvida, se registra una cosa y otra no o se siente de diferente manera un hecho a fin de organizar lo mejor posible la vida o para sobrevivir lo mejor posible. Es en lo colectivo donde las memorias pequeñas adquieren forma de lucha organizada y se tornan un discurso de autoridad y de reclamo de justicia. Por ello, no podemos dejar de hablar del rol de las mujeres en la memoria, sostiene Maffia (2021). Estas recuperan las diferencias y disrupciones de la historia. Sus testimonios y de las comunidades disidentes involucran tanto lo público como lo privado, rescatan el valor de la sensibilidad en la descripción de los hechos y desde una perspectiva de género visibilizan las desigualdades patriarcales que atraviesan el pasado, otros pasados. Por ello, la memoria es mente -cuerpo, sostiene la autora. Es revelar la huella de la violencia en los cuerpos, en las subjetividades, en los vínculos, en el entorno y en la vida con una necesidad de reparación. En este caso, son docentes mujeres quienes son parte de esta reconstrucción y reparación local.

Bibliografía

BENJAMIN, Walter. (2008). Tesis sobre la historia y otros fragmentos. Ed. Itaca / Universidad Autónoma de la ciudad de México.

CUEVAS MARÍN, Pilar (2013). Memoria colectiva. Hacia un proyecto descolonial. En: WALSH, Catherina (Ed.) Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. pp.68-103. Ediciones Abya-Yala.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. (2007). Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria. Ed. Clacso.

LARROSA, Jorge. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En CONTRERAS, J. y PÉREZ, N. (Eds.). Investigar la experiencia educativa. pp. 87-116. Ed. Morata.

QUIJANO, Aníbal (2003) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: LANDER, E. (Comp.). La Colonialidad del saber: eurocentrismo y

ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. pp. 201-246. CLACSO.

RICOEUR, Paul (2004). La memoria, la historia, el olvido. Ed. Fondo de la cultura económica.

ROIG, Arturo. (1998). La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la construcción de una pedagogía participativa. EDIUNC.

SKLIAR, Carlos. (2017). Pedagogías de las diferencias. Ed. Noveduc/Perfiles.