

ANTOLOGÍA DE UNA DÉCADA  
ARTÍCULOS DE RAIMUNDO CUESTA (2000-2010)

***MEMORIA, HISTORIA Y DIDÁCTICA***

RAIMUNDO CUESTA

Salamanca, Agosto, 2010

## ÍNDICE

- 1.-*USOS Y ABUSOS DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA*. Publicado, tras una primera edición en gallego, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 14 (2000), pp. 23-31.....2
- 2.- *LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO CONTRAMEMORIA CRÍTICA*. En S. Leoné y F. Mendiola: *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica*. Actas del Congreso Internacional de Historia sobre Fuentes orales y Visuales, Universidad Pública de Navarra, Pamplona, 2007, pp. 151-184..... 12
- 3.- *MEMORIA, HISTORIA Y DIDÁCTICA CRÍTICA*. *Cuadernos México* (Consejería de Educación de la Embajada de España en México), nº1 (2009), pp. 9-17.....44
- 4.-*MEMORIA, HISTORIA Y DIDÁCTICA CRÍTICA. LOS DEBERES DE LA EDUCACIÓN HACIA EL PASADO, EL PRESENTE Y EL FUTURO*. Universidad Academia del Humanismo Cristiano, Santiago de Chile (en prensa).....53
- 5.-*LA MEMORIA DE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA A LA DEMOCRACIA*. *Pliegos de Yuste*, 2010 (en prensa).....78
- 6.-*MEMORIA, HISTORIA Y EDUCACIÓN: GENEALOGÍA DE UNASINGULAR ALIANZA*. En C. Iomas (coord.): *Lecciones contra el olvido*, Octaedro, Barcelona ,2010 (en prensa).....92

Raimundo Cuesta

Salamanca, 4 de septiembre de 2010

## ***USOS Y ABUSOS DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA***<sup>1</sup>

Raimundo Cuesta (Grupo Cronos)

“Exijo que el hombre aprenda, ante todo, a vivir y que no utilice la historia más que para ponerla al servicio de la vida” (Nietzsche, *De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos*).

Cuando, en 1874, Nietzsche formulaba este deseo, quería poner en evidencia las lacras del sistema educativo alemán y su canon cultural llamado a producir un tipo humano, “el filisteo cultivado, el filisteo estético-histórico” (1), incapaz de conocerse a sí mismo y al mundo circundante. Ya entonces el filósofo de la sospecha podía atisbar la inocultable separación entre la cultura y la vida instalada en las instituciones educativas de la modernidad, que, bajo la forma de escisión entre trabajo manual y trabajo intelectual, ya viera la tradición marxiana, y que, en cierta manera, también invade otros ámbitos de la vida social de la era del capitalismo, expresándose como una lacerante esquizofrenia entre el dominio de la práctica productiva y el del placer subjetivo. Los abusos y excesos de los estudios históricos, denunciados por Nietzsche, venían a ser una manifestación más de este conocimiento desvitalizado y artificioso engendrado en el seno de la escuela. La voluntad de reconciliar la historia con la vida sigue siendo hoy un programa digno de un proyecto de enseñanza de la crítica, pero la artificiosidad del conocimiento histórico escolar sólo encuentra explicación satisfactoria mediante la exploración genealógica de las modalidades de educación histórica efectuada dentro de los contextos escolares.

En efecto, lo que es y pueda ser la historia escolar adquiere pleno sentido acudiendo, una vez más, siquiera brevemente, a la historicidad de los usos de educación histórica. Empero, muy habitualmente el negligente olvido de la dimensión histórica del propio conocimiento del pasado comparece como simple reificación de las disciplinas académicas, de suerte que el saber historiográfico y los contenidos históricos asignados a la enseñanza de la ciudadanía se presentan y admiten como realidades terminadas, ya hechas y “naturales” cuando, en realidad, constituyen construcciones sociohistóricas, auténticas tradiciones sociales inventadas en el curso de una incruenta pero tenaz pugna de poderes-saberes. La historia como materia de enseñanza autónoma es una invención instituida formalmente en el siglo XIX y, por lo tanto, relativamente reciente, pues durante siglos el conocimiento del pasado, limitado en exclusiva a las clases dominantes,

---

<sup>1</sup> Publicado, tras una primera edición en gallego, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 14 (2000), pp. 23-31.

fue “une discipline introuvable” (2) , que se mantuvo subordinado a otra constelación de saberes de más lustre social, tales como la retórica. Durante buena parte de la Edad Moderna, el modelo humanista cristianizado impuso el molde curricular sin historia (o, si se prefiere, con historia al servicio de la formación latina y literaria) , aunque en el Antiguo Régimen se asiste en Europa a la emergencia de unos nuevos usos de educación histórica asociados a las necesidades del Estado moderno y a las experiencias ensayadas en el seno de un nuevo espacio pedagógico, que tiene en el colegio jesuítico y en la *Ratio studiorum* su máximo exponente. Entonces empieza a moldearse y sedimentarse una tradición de usos de educación histórica, una especie de protohistoria escolar, que servirá de base para la invención y fijación del *código disciplinar*, esto es, del conjunto de discursos, contenidos y prácticas de la educación histórica que se pondrán en marcha con la erección de los sistemas educativos modernos en el siglo XIX. Resulta sumamente interesante seguir el rastro de cómo se fabrica este nuevo conocimiento escolar, esta tradición social original (no es una mera réplica de una ciencia histórica en buena medida todavía inexistente), que se plasma en el *código disciplinar* , porque allí acontecen procesos de transformación singulares, por ejemplo, cómo los manuales de educación histórica *ad usum delphini* (cuyo arquetipo científico-pedagógico se remonta a las postrimerías del siglo XVII) acaban recalando con inusitado éxito en las aulas de las escuelas decimonónicas (3). Este tránsito de los palacios a las aulas implica una metamorfosis consistente en reformular la utilidad social del conocimiento histórico en función de los destinatarios del mismo y del nuevo espacio institucional (el sistema escolar) donde se aloja . Para dar cuenta de este proceso en España he distinguido, en la época fundacional del *código disciplinar* y dentro del *modo de educación tradicional-elitista*, que se prolonga hasta los años sesenta del siglo XX, distintos tipos jerarquizados de educación histórica: la “historia sin pedagogía” de los centros de enseñanza secundaria y universitaria, dirigida a las clases acomodadas, y la “historia con pedagogía”, cuyos receptores ocasionales eran un sector de las clases populares, los cuales durante muchos años tuvieron como dieta principal de su educación histórica escolar los relatos en versión catequística de la historia sagrada . De modo que: a tal clase, tal historia.

Así, en términos generales, puede afirmarse que durante mucho tiempo la educación histórica fue cosa principalmente de las clases dirigentes y los estratos mesocráticos subordinados a las mismas, de forma que el *código disciplinar* de la historia, una vez conquistada una cómoda residencia dentro del currículo oficial, se caracterizó por rasgos muy duraderos: el elitismo, el arcaísmo, el memorismo y el nacionalismo. Por consiguiente, la invención de la historia escolar consistió en ocasionar una asignaturización

del pasado que se levantaba sobre la inseparable y convencional pareja constituida por la historia universal y la historia de España. Una historia en la que se daban la mano el providencialismo y la idea de progreso, el destino de la nación y los intereses de la monarquía y las clases dominantes. Todo ello configuraba, parafraseando a Citron, una “memoria oficial”, un pasado sometido al “dogma de la continuidad histórica”, al arbitrario cultural occidentalizante de las edades, que se estudiaba, continuando una vetusta costumbre heredada de la retórica, de acuerdo con unos métodos memorísticos de fuerte impregnación literaria y de claras connotaciones clasistas. Llama poderosamente la atención el poder de supervivencia de algunos de algunos de estos rasgos, que aún todavía pueden percibirse en la educación histórica de la actualidad.

Sin embargo, conforme el sistema educativo fue ampliando el radio social de sus usuarios, este tipo de educación histórica entró inevitablemente en crisis, lo que ocurrió con la progresiva implantación en los países del capitalismo tardío del *modo de educación tecnocrático de masas*, que implicaba una revisada lógica social y simbólica con vistas a la legitimación del capitalismo en su versión keynesiana. De esta forma, en las cuatro últimas décadas, después de la reformas curriculares de la segunda postguerra mundial, el conocimiento histórico en las aulas, muy tradicional en sus contenidos y métodos de aprendizaje, fue sometido a implacables críticas y empezó a perder, en beneficio de otras ciencias sociales y otros saberes hipotéticamente más útiles, la confortable posición de que se había gozado dentro del mosaico curricular de la escuela capitalista. Desde los años sesenta las “batallas por la historia”, con muy desigual intensidad y extensión pública según los países, protagonizadas por diversas corporaciones de profesionales de la historia y de la docencia, han desembocado, desde los años ochenta en un “regreso a la historia”, que significa, en gran parte, una vuelta a las formas tradicionales de enseñanza, un afianzamiento de la historia como disciplina autónoma y una recuperación del control de la historia escolar por parte de las comunidades de historiadores profesionales. Este fenómeno de redisciplinamiento del conocimiento histórico escolar, de regreso al conocimiento oficial, se plasma en España, con cierto retraso, después de la Ley General de Educación, pero muy especialmente ha tenido lugar con motivo del llamado debate de las humanidades desencadenado gracias a las modificaciones de los planes de estudios intentadas por la exministra Aguirre, que sólo pueden comprenderse como un dato empírico de la pleamar contrarreformista que nos inunda (4).

Al tiempo que en los espacios capitalinos se hacen grandes esfuerzos por hallar la momia de Velázquez, esta pretendida sustantivación y cosificación de la historia escolar representa un grave retroceso, y supone la más palmaria prueba de un fiasco social: el de la escuela capitalista incapaz de extender democráticamente el conocimiento dentro del *modo de educación tecnocrático de masas*. Así, después de una periodo reformista en el que se impugnó, al menos discursivamente, el tradicional *código disciplinar*, la historia escolar no ha sabido adaptarse a la expansión cuasiuniversal de sus destinatarios, a la superposición de memorias y subculturas de los nuevos estudiantes. Es más, los docentes y las autoridades públicas, sabedores de estar afincados en una difícil encrucijada, han optado, en su gran mayoría, ante la dificultad de reconstruir la “memoria rota” (5) y fragmentaria de las clases subalternas, por la solución más sencilla: el retorno a la historia de siempre, el regreso al viejo canon de historia escolar fundado en una renacionalización del pasado (importa poco que sea a la española, a la gallega o a la andaluza) y en un afianzamiento de los esquemas cronológicos y conceptuales de siempre.

Ante esta situación, ¿qué tipo de educación histórica se puede reclamar? Sin duda, una muy diferente a la que se viene solicitando por corporaciones académicas, poderes gremiales y otras gentes de orden.

Acudiremos para ayudarnos a responder a esta pregunta a alguna de las consideraciones intempestivas de Nietzsche, donde el severo enjuiciamiento de la cultura histórica de su tiempo arranca de la concepción de lo histórico y lo no histórico, de la memoria y el olvido, como componentes imprescindibles de vida humana. El difícil equilibrio entre ambos debe evitar el perverso “sentido histórico” de acumular el recuerdo de manera que el pasado se convierta en “sepulturero del presente” (6) y se apodere de nosotros esa especie de “nostalgia retrospectiva” (7), al punto de hacer cierto el aserto de Marx según el cual la tradición de todas las generaciones pasadas pueda llegar a pesar como un mal sueño sobre el cerebro de los vivos (8). La conciencia histórica, individual y colectiva, resultante de una intersección de “memorias” sociales, constituye un componente imprescindible de nuestras sociedades. Pero recordar el pasado, mirar hacia atrás, estudiar lo histórico, puede revestir, al decir de Nietzsche, tres formas: *la historia monumental*, *la historia anticuaria* y *la historia crítica*. Ellas, se diría, componen y completan las caras de la conciencia histórica, y pronunciarse sobre la dosificación escolar de cada una equivale a realizar una opción valorativa sobre el tipo de educación histórica deseable.

*La historia monumental* se vuelve hacia atrás para contemplar las grandes gestas del pasado y de ahí que la mirada se recree en lo conmemorativo, aquello que, por su grandeza, se considera digno de recordar, venerar y resucitar. Aunque no exclusivamente, es la historia que habitualmente practican los estados, la “memoria oficial y desde arriba” a la que también son muy proclives las comunidades de los historiadores profesionales implicados en todo tipo de fiestas, recordatorios y ceremonias promovidos por el poder político. Por su parte, *la historia anticuaria* materializa el gusto por la conservación del pasado y un cierto sentido de apego a las raíces, que se degrada fácilmente en un coleccionismo estéril rayano en el fetichismo histórico-cultural, y que se plasma, en nuestro tiempo, en el compulsivo y voraz afán consumista del turismo histórico-artístico. Pese a ello ambas historias son componentes imprescindibles de la conciencia histórica, pero es preciso señalar su alto potencial de degradación como instrumentos de educación. En efecto, los usos de la historia escolar (desde los programas y libros de texto hasta las prácticas docentes) han abundado tradicionalmente en la promoción de un sentido histórico atravesado por una concepción monumental-anticuaria del pasado puesta al servicio de la construcción y perpetuación de los estados nacionales. De ahí que la nacionalización de la conciencia haya constituido el principal objetivo de la educación histórica, recurriendo para ello a inventar sobre el territorio de los estados actuales (o de los que aspiran a serlo) pasados legendarios, “malos sueños”, que, a través de la enseñanza practicada dentro del sistema escolar, de la conmemoración oficial y de los despojos fetichistas (santuarios, enterramientos, puntos geográficos y otros *lieux de mémoire* nacionalizante) esparcidos aquí y acullá, han operado y operan como elemento de identificación individual y colectiva de una conciencia histórica pervertida por un “creciente anhelo de pasado” y una fuerte proclividad a escapar del presente (9). Estos abusos retrospectivos y teleológicos de la educación histórica hicieron que Paul Valéry, en un célebre texto, se refiriera a la historia como “el más peligroso producto elaborado por la química del intelecto” (10). Hoy, después de Auschwitz, ya nada puede ser igual y, como bien señalaba Adorno (11), la no repetición de la experiencia del holocausto ha de ser la base de una nueva educación, que en el caso de la historia no puede descansar en el regreso a una contemplación acrítica y nacionalizante del pasado. Hoy más que nunca la experiencia del fascismo, forma más alta del nacionalismo xenófobo y genocida, nos debe llevar a pensar de otra manera, a superar la historia como instrumento de identificación nacional y buscar, en el camino de una emancipación, siguiendo la pista habermasiana, nuevas formas de “identidad razonable” (12), que algunos consideran viable a través de la elaboración de un referente identificador de

carácter universal (13). Pero no parece, ni mucho menos, que ello sea suficiente. Es preciso volver la mirada hacia la tercera forma de concebir el pasado: *la historia crítica*.

La historia crítica significa ajustar cuentas con el pasado porque “todo pasado es digno de ser condenado” (14) y “únicamente a aquel a quien tortura una angustia de presente y que a todo costa quiere desembarazarse de su carga, sólo ése siente la necesidad de una historia crítica, es decir, de una historia que juzga y condena” (15). Esta historia deja de ser un instrumento de identificación, porque para vivir es preciso aniquilar, ajusticiar el pasado y cortar sus raíces a cuchillo de modo que, como señala Foucault (16), la historia deviene en una auténtica contramemoria encargada de resaltar las discontinuidades, las contradicciones y lo mudable de todo lo humano. Es así como la historia crítica nos permite imaginar una nueva enseñanza del pasado, una enseñanza que, empleando el método genealógico en la construcción de la conciencia histórica de los estudiantes, desplaza, relega y arrincona los elementos monumentales y anticuarios del pasado poniendo en su lugar la mirada crítica.

¿Cómo llegar a ello? A través de una didáctica crítica y genealógica, que consiste, siguiendo la pista de otras tradiciones de pensamiento social radical, como en España intentan algunos grupos de renovación pedagógica adscritos a Fedicaria (17), en romper el primado de las disciplinas académicas en beneficio de la relevancia social de los asuntos seleccionados como objetos de aprendizaje. De modo que se propugna, frente al fosilizado canon del *código disciplinar*, fundamentado en la pareja historia universal/historia nacional, donde los contenidos vienen ya dados y ahormados dentro de un artificioso embalaje cronológico, teleológico, nacionalizante y occidentalista, una muy distinta construcción del conocimiento histórico en las aulas, que persigue la formación de una nueva conciencia histórica, entendida ésta como una “intepretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender la actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro de la práctica vital conforme a la experiencia” (18). Una conciencia histórica que se verifica, dentro y fuera del ámbito escolar, como construcción resultante de la selección “interesada” de los distintos discursos historiográficos y las variadas memorias (de clase, de género, de etnia) que se confrontan entre sí en el espacio social. Allí, en el encuentro entre los discursos y las memorias que nos ayudan a pensar de otra manera, ha de erigirse el lugar de esa contramemoria crítica imprescindible para la auténtica renovación de la educación histórica.



Por tanto, dentro de una enseñanza de la historia y otras ciencias sociales orientada hacia el estudio de problemas sociales relevantes de nuestro mundo, adjudico a Clío la misión de desentrañar e interpretar la naturaleza de tales cuestiones problemáticas, y particularmente su insoslayable vertiente histórica inherente a la misma explicación de lo social. De esta suerte, una historia crítica quiere decir, en primer término, una enseñanza capaz de *problematizar el presente*, de poner en cuestión las representaciones ideológicas de la realidad vivida a través del estudio de los problemas sociales que, dentro de las sociedades del capitalismo tardío, impiden a los seres humanos una vida mejor. Y esa problematización incluye el cuestionamiento del propio saber histórico oficial y sus trasuntos escolares, levantando y destruyendo las barreras de extraterritorialidad y de cosificación mediante las que la ciencia histórica y el conocimiento escolar han ocultado la historicidad de su significado. Porque una historia crítica también supone, en segundo término, conforme a la metodología genealógica que le es propia, *pensar históricamente*, esto es, “pensar a partir del presente...no partiendo de su aceptación, sino de su posible supresión” (19). Ambos postulados, problematizar el presente y pensar históricamente, integran el centro de las proposiciones que nos pueden acercar al ejercicio de una didáctica de la crítica. Detengámonos algo más en el segundo de ellos.

El pensamiento crítico es indisociable de una mirada histórica porque la dimensión temporal es una propiedad del funcionamiento del mundo social hasta el punto de que, en nuestra mejor herencia intelectual, las ciencias sociales han sido, en cierto modo, consideradas como ciencias históricas, porque, como bien dice Bourdieu “recordar que todo es histórico (...) significa (...) devolver a la historia, y a la sociedad, lo que se ha atribuido a una trascendencia o a un sujeto trascendental” (20). Por consiguiente, la cuestión no reside en si debe enseñarse más o menos historia (o cualquier otra disciplina social), sino en que el aprendizaje de lo social debe adquirir un cierto “sentido histórico”, un cierto estilo de pensamiento que, en concordancia con el método genealógico, rebusca en el pasado la génesis de los problemas del presente, rompiendo así con todo esencialismo y reduciendo los valores y las instituciones existentes a su auténtica condición de elaboraciones sociohistóricas perecederas. Y esa negación del presente en el pasado se aleja muchas millas del vulgar pensamiento histórico que presenta el hoy como una consecuencia racional del ayer y el proceso histórico como una mera concatenación causal necesaria orientada hacia el presente. Teniendo en cuenta que el pasado pudo ser distinto y el presente también, una vez reconocida la mutabilidad de todo lo social, es posible y deseable la apertura de la conciencia histórica del alumnado hacia el cambio y la transformación de la sociedad. En definitiva, se trata de

favorecer una educación cívica superadora de la mimesis repetitiva de la actual cultura histórica escolar encerrada en los estrechos marcos del canon oficial del conocimiento histórico-académico.

Finalmente, pensar históricamente también conlleva rehacer la conciencia histórica de los alumnos a través de una introspección crítica de sus propias necesidades y deseos, de modo que, en los procedimientos de comunicación del conocimiento histórico en las aulas (que deben ser profundamente modificados si quieren ser congruentes con los dictados de la crítica), se contribuya a una “educación histórica del deseo”. Cuando el conocimiento se haga deseo y éste se encamine a la consecución de un orden social más justo, entonces sí podrá decirse que la historia se habrá puesto al servicio de la vida... de una vida mejor.

## NOTAS

(1)

F. Nietzsche: “De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida”, en *Consideraciones Intempestivas II*, (1873-1875), *Obras Completas*, tomo II, Aguilar Editor, Madrid, 1932, pp. 69-154. Además de esta edición por la que hacemos todas las citas, esta obra ha sido reeditada recientemente en castellano (Biblioteca Nueva, Madrid, 1999), con traducción, introducción y notas a cargo de Germán Cano.

(2)

A. Bruter: *L'Histoire enseignée au Gand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Belin, Paris, 1997.

(3)

Para el caso de Francia, A. Bruter, op. cit. En España, por ejemplo, el manual de uno de los preceptores de los hijos de Felipe V, escrito en francés por el jesuita J. B. Duchesne y traducido al castellano por el padre Isla (*Compendio de la historia de España*) fue de los libros más célebres en el sistema escolar del siglo XIX. Para más información sobre este asunto y, en general, sobre la historia de la enseñanza de la historia en España, véase R. Cuesta: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1997.

(4)

Véase el editorial sobre “El debate de la historia: de restauraciones y santas alianzas”, *Con-Ciencia Social*, nº 2, pp. 5-13.

(5)

“La mémoire brisée” es término que se utiliza frecuentemente en S. Citron: *Enseigner l’histoire aujourd’hui. La mémoire perdue et retrouvée*, Les Éditions Ouvrières, Paris, 1984.

(6)

F. Nietzsche, op. cit., p.75.

(7)

D. Lowenthal: *El pasado es un país extraño*, Akal, Madrid, 1998, p. 72.

(8)

Opinión de Marx citada por D. Lowenthal, op. cit., p. 111.

(9)

D. Lowenthal, op. cit., p. 11.

(10)

En *Regard sur le monde actuel*. Citado por L. Verniers: *Metodología de la historia*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1933, p. 7.

(11)

T. W. Adorno: *Educación para la emancipación*, Morata, Madrid, 1998, p. 79.

(12)

Expresión que se recoge en un interesante artículo R. Valls: “La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características”, *Iber*, nº 21 (1999), p. 97.

(13)

Así lo propone, por ejemplo, la francesa S. Citron en su libro *L’histoire de France autrement*, Les Editions de L’Atelier, Paris, 1992.

(14)

F. Nietzsche, op. cit., p. 93.

(15)

F. Nietzsche, op. cit., p. 88.

(16)

M. Foucault: “Nietzsche, la genealogía y la historia”, en *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, p. 25.

(17)

La tradición alemana queda reflejada en el ya citado artículo de R. Valls: “La didáctica de la historia en Alemania...”. Por mi parte, he abordado este tema en mi libro *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Madrid, 1998, y también en mi artículo: “La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria”, *Con-Ciencia Social*, nº 3 (1999), pp. 70-97. Y, en general, resulta provechoso consultar los tres números aparecidos hasta ahora de la revista *Con-Ciencia Social*, que en forma de anuario edita Akal y que viene a ser la plataforma de difusión de las ideas de los grupos de renovación pedagógica de la enseñanza de las ciencias sociales integrados Fedicaria.

(18)

J. Rüsen: “El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia”, *Iber*, n ° 12 (1997), p. 12. Tomado de R. Valls, op. cit. , p. 91.

(19)

J. C. Bermejo Barrera y P. A. Piedras Monroy: *Genealogía de la historia. Ensayos de historia teórica III*, Akal, Madrid, 1999, p. 123.

(20)

P. Bourdieu: *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, Barcelona, 1999, p. 152.

## *LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO CONTRAMEMORIA CRÍTICA<sup>2</sup>*

**Raimundo CUESTA (Fedicaria-Salamanca)**

*Pensad que esto ha sucedido:  
Os encomiendo estas palabras.  
Grabadlas en vuestros corazones  
Al estar en casa, al ir por la calle  
Al acostaros, al levantaros  
Repetídselas a vuestros hijos (...)*

Primo Levi, *Si esto es un hombre*

### **Introducción**

La poesía cobra su más alta intensidad comunicativa cuando el sonido de sus palabras (todo poema ha de ser escuchado) nos interpela sin contemplaciones, como en este célebre fragmento introductorio al espléndido y estremecedor testimonio de Primo Levi sobre los campos de exterminio nazi. Allí reside y resuena como un aliento de oralidad admonitoria, la obligación de mantener encendida la memoria de una inmensurable iniquidad (el genocidio sistemático e industrial de judíos y otros grupos humanos). Tal invocación, por extensión, rememora el deber de transmitir a las generaciones futuras el dolor de los vencidos, de modo que nuestra mirada y la mirada de aquellos que hemos de educar se dirija hacia el rostro nada amable de un pasado que reclama de nosotros solidaridad con los afanes emancipatorios frustrados y derrotados. Que las formas extremas de destrucción practicadas en el siglo XX, tiempo de la catástrofe sin parangón, hagan difícilmente representables y transmisibles, conviertan casi en indecibles algunas de ellas, no es óbice para que nos esforcemos en pensar cuáles serían los textos, las imágenes y las palabras más adecuadas para dar cuenta de lo que casi no puede ser entendido. Ciertamente, no toda la poesía vale. Cuando P.

---

<sup>2</sup> Este trabajo forma parte de un libro coordinado por S. Leoné y F. Mendiola: *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica*. Actas del Congreso Internacional de Historia sobre Fuentes orales y Visuales, Universidad Pública de Navarra, Pamplona, 2007, pp. 151-184.

Celan, en su *Fuga de muerte*, recurre a una expresión que bordea el hermetismo (<<leche negra del alba>>; <<cavamos una tumba en los aires>>) se hermanan la oscuridad del texto con la dificultad de hablar de lo que se habla. Tampoco sirve cualquier representación cinematográfica. Cuando C. Lanzmann, en su film *Shoah*, muestra el recuerdo no lo hace con ningún asomo de delectación formal, sino como ensayo de interpretación de las huellas del pasado en el presente a través de las sobrias entrevistas que hacen emerger las voces del pasado (Sánchez-Biosca 2004). El efectismo tecnicista, el realismo extremado y la fascinación por el espectáculo, por horrible que éste sea, constituye un elemento inherente a las sociedades del capitalismo tardío, la “amerización” del recuerdo y la cosificación de la memoria se cierne como amenaza permanente ante todo intento de dar cuenta y transmitir las experiencias del pasado. Por lo tanto, la exhumación intencionada del recuerdo nos enfrenta al problema de la representación del mismo y, en el caso, de la enseñanza de la historia, nos alerta contra la “pedagogía del horror” y otras maneras espúreas de plantearnos lo que nos concierne del pasado, aquello que merece ser recordado y aquello que, por el contrario, no merece nuestra atención.

Ello induce a imaginar una pedagogía distinta y a contracorriente, capaz, como en los aludidos ejemplos cinematográficos y los poéticos, de efectuar una selección significativa e interesada de aquello que deba ser enseñado y aprendido y de los modos de transmisión y representación educativa del pasado. Desde luego, las aportaciones de la historia oral (aunque no de cualquier cosa que lleve ese nombre) y el empleo de las fuentes visuales nos ayudan a emprender esta tarea. El tema del Holocausto nos invita a pensar paradigmáticamente sobre la necesidad de una crítica de la memoria como condición *sine qua non* de una educación crítica.

### **1.- El Holocausto como *memoria ejemplar* de la educación de la mirada y el deseo**

Empezaba T. Todorov (2000: 11), una célebre conferencia a propósito de los crímenes nazis, celebrada en 1992, diciendo que “los regímenes totalitarios del siglo XX han revelado la existencia de un peligro antes insospechado: la supresión de la memoria”. Como todos los estados delincuentes (pocos no lo son), se trataría, en efecto, de borrar las pruebas. Ahora bien, esta pretensión, creo yo, cae dentro del dominio de la cacotopía (las utopías que son además de irrealizables indeseables), pues la memoria es

consustancial a la experiencia humana y afortunadamente, gracias a la voluntad decidida de las víctimas supervivientes y al registro historiográfico, hoy contemplamos un paisaje razonablemente documentado de lo ocurrido. La extrema violencia de esta era de catástrofes no naturales protagonizada o tolerada por estados e ideologías de muy variado porte hoy ya ha sido inventariada<sup>3</sup>.

No obstante, los abusos de la memoria han sido y son moneda corriente. Este año se ha celebrado el sesenta aniversario del fin de la Segunda Guerra Mundial. El 9 de mayo de 2005 se dieron cita en Moscú más de medio centenar de jefes de Estado y gobierno bajo la hospitalaria mirada de Vladímir Putin y el liderazgo de George Bush para conmemorar la derrota del nazismo. Se diría que el pasado pesa y pasa; “oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos” (Marx 1968: 11) y se evapora como los vapores lejanos de un mal sueño. Las fastuosas y espectaculares celebraciones del sesenta aniversario dibujaron un confuso y paradójico ritual en el que los sumos sacerdotes de esta memoria oficial contra el horror del pasado son, por méritos propios, protagonistas nada inocentes de alguna de las más trágicas brutalidades del presente. Una vez más, la memoria oficial pervierte gravemente y destroza el imperativo moral adorniano de actuar de manera que Auschwitz no se repita<sup>4</sup>. Las gigantescas dimensiones del Holocausto, de Auschwitz como símbolo, no estriban en su condición de acontecimiento aislable y mensurable, sino en ser y llegar a convertirse para nosotros en “un símbolo de la gramática de lo inhumano” (Mèlich, 2004. 14). De ahí que hayamos de aceptar un cierto *devoir de mémoire*, lo que no debe de estar reñido rendir culto a una especie de memoria obligatoria y sacralizada, pues pudiera ocurrir que ésta llegara a hacer de Auschwitz en un “crimen perfecto” (Cruz 2005a)<sup>5</sup>.

El llamado por E. Hobsbawm “siglo XX corto”, entre la Primera Guerra Mundial y el derrumbe del socialismo real en Europa, alojó una “era de las catástrofes” (1914-1945), durante la que el mundo fue escenario de una cruel mortandad organizada, y donde

---

<sup>3</sup> Para una versión panorámica clara y sistemática de las distintas modalidades, véase Mark Mazower (2005).

<sup>4</sup> El nuevo imperativo categórico de Adorno se formula entre otros, en su texto de 1966, *Dialéctica negativa*. En toda la obra de Adorno comparece la idea de que después del Holocausto nada puede ser igual: ni el pensamiento ni la acción.

<sup>5</sup> Recientemente el mismo M. Cruz (2005b), en un libro ganador de los premios de ensayo de Anagrama, volvía a insistir en el peligro de cargar una culpa sobre toda la humanidad eludiendo las pertinentes explicaciones y descuidando las correspondientes responsabilidades políticas de lo sucedido.

millones de personas (judíos, gitanos, homosexuales, marxistas, disidentes políticos) fueron víctimas del asesinato premeditado y de la lógica destructiva de lo que en 1947 David Rousset denominará universo concentracionario, alcanzando tal hecatombe la categoría de sacrificio humano sin precedentes e ilustración imborrable de algunas de las dimensiones más abominables de nuestro tiempo. Desde entonces una horrible pesadilla recurrente se ha apoderado del pensamiento después de Auschwitz hasta el punto de que la razón saturada de una reminiscencia siempre interrogativa se muestra incapaz de explicar lo que se presenta como inexplicable. Esta experiencia de lo inexplicable, de un pasado cubierto de horror e incluso en ocasiones vestido con las falsas galas del pensamiento emancipador, constituye todavía hoy un nudo gordiano que la teoría social no ha desatado.

La herida traumática del Holocausto y en general de la espantosa tragedia del siglo XX no se cura con las celebraciones oficiales como las de este año y con otras expresiones artísticas y publicitarias en las que el horror, al devenir espectáculo y grosera delectación estética en la violencia, se convierte en material averiado merced a la mirada historicista (Gurpegui 2005), evitando la reflexión lúcida acerca de las causas que lo provocaron. Si es muy cierto y posee plena actualidad que “la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera que hay que plantear a la educación” (Adorno 1998: 79), no es menos verdad que ello no se consigue solamente con la instauración ocasional del recuerdo, sino con una nueva educación del deseo que sitúe la memoria, pero no cualquier tipo de memoria, ni cualquier tipo de representación de la misma, en el centro de la didáctica crítica.

Ello conduce a interrogarnos, tomando el Holocausto como motivo ejemplar y sintomático, acerca de la necesidad de una educación crítica de la memoria que contemple simultánea e interrelacionadamente tres niveles dentro de un todo pedagógico: la representación (la educación de la mirada), la explicación (la educación del razonamiento) y la implicación (la educación del deseo).

La construcción de la memoria del Holocausto es toda una enseñanza a propósito de cómo el pasado no es una materia inerte y ya dada. Peter Novick, en su libro *The Holocaust in American Life* (1999) muestra cómo en los años inmediatamente posteriores a la Segunda Guerra Mundial se produjo un “eclipse casi total”, una suerte



de invisibilidad del Holocausto<sup>6</sup>, que curiosamente afectó también al recién creado Estado de Israel preocupado a la sazón en otros menesteres<sup>7</sup>. Pues bien, a partir de los años sesenta (proceso de Eichmann en Jerusalén en 1961 y guerra de los seis días en 1967) se inicia una transición evidente hacia la expansión pública y universal de una rememoración que hasta entonces habían salvaguardado las propias víctimas sobrevivientes del genocidio. Desde entonces hasta ahora se ha generado un curioso fenómeno de trasmutación y deslocalización del recuerdo. Como ha señalado A. Baer (2004), se ha ido fabricando una memoria globalizada que es efecto de la transformación alquimística, gracias a la redoma encantada de los *mass media*, de una memoria local judía en una nueva memoria “americanizada” (o mejor diría, “norteamericanizada”), la cual, a su vez, vez sirve de molde para la expansión y globalización de una mirada hegemónica a escala mundial. En ella perviven las huellas de una narrativa conforme al mito metahistórico judío que entiende el Holocausto como misterio, como “mal ontológico” singular, incomparable y totalmente inexplicable. Sobre este sustrato mítico-religioso se ha superpuesto la narrativa liberal-democrática de la cultura dominante en los Estados Unidos. Tal fusión ha sido posible gracias a las relaciones de poder y saber que se alojan en la industria cultural estadounidense encargada de explotar mercantilmente el sufrimiento judío, tal como denunciara Norman G. Finkelstein (2002).

En efecto, el negocio mediático y político de la representación del Holocausto ha sido la llave maestra de una memoria hegemónica “norteamericanizada”. En ella han ocupado lugar principalísimo las imágenes y testimonios orales, la forma en que han sido recopilados y la lógica de su exposición pública a través principalmente, del cine, la televisión, los museos y otros lugares de la memoria. Es cierto que los textos literarios o de otra naturaleza, entre los que se encuentran verdaderas joyas narrativas y poéticas, han florecido como cosecha del dolor y expresión de la experiencia traumática de los supervivientes, pero el molde, la representación colectiva<sup>8</sup>, ha sido troquelada en

---

<sup>6</sup> Ni siquiera se había inventado esta palabra que en la tradición judía significa el sacrificio ritual de un animal hasta ser consumido por el fuego; frente a *Shoah* que, que desprovistas de esas connotaciones religiosas, alude a catástrofe, calamidad y desastre.

<sup>7</sup> Para la muy interesante y sintomática evolución de la memoria oficial del Estado de Israel, véanse artículo y trabajos de M<sup>a</sup> Carmen López Alonso (2003).

<sup>8</sup> Maurice Halbwachs fue un adelantado en este campo. Sus dos obras más representativas han sido traducidas recientemente al español en 2004, lo que da cuenta de un nuevo interés por un viejo problema. En España el tema de la memoria colectiva y la historia se cultiva ya de manera importante; véase Cuesta Bustillo (1998). Durante el pasado curso 2004-2005 se celebraron en España dos seminarios sobre la

las oscuras salas de proyección cinematográfica y en las acogedores habitáculos domésticos desde donde el Gran Hermano unifica las miradas.

Así pues, esta suerte de norteamericanización globalizadora de la memoria del genocidio implica una simplificación de la representación y la explicación (las consecuencias por las causas) y una autocomplacencia en la percepción (en el presente nada parecido puede darse), conforme a los valores dominantes en la sociedad de los Estados Unidos. De acuerdo con el imperativo mercantil de los medios de comunicación en la sociedad capitalista de masas, la apropiación del recuerdo de las víctimas se torna más efectiva cuanto más simple, digerible y consumible resulta el mensaje. Eso fue especialmente cierto con la proyección de la serie televisiva *Holocaust* en 1978, de Marvin Chomski, mismo año en que Jimmy Carter crea la comisión encargada de elaborar el proyecto del *United States Holocaust Memorial Museum* en Washington. El serial televisivo alcanzó un éxito sin precedentes en Estados Unidos y en Alemania<sup>9</sup>. Pero fue el año 1993, con el estreno de la *Lista de Schindler*, de Steven Spielberg, y la inauguración del *Memorial de Washington* cuando se consagra el estereotipo aderezado mediante una dosis complementaria de mito religioso, efectismo melodramático y musealización del recuerdo. Por lo que hace al efectismo, desde los documentales de la inmediata postguerra hasta la mayoría de las posteriores películas de montaje se presupone equivocadamente “la capacidad ética automática de lo visual”, ignorando el riesgo de “caer en la fascinación de lo extremo” (Lozano Aguilar 2001: 43), y, por tanto, recalando en un cierto tipo de “pedagogía del horror” (Sánchez-Biosca 2004), en una suerte de espectacularización del sufrimiento de consecuencias educativas nefastas. Sólo una mirada distanciada de la emotividad más superficial y a la vez próxima en tanto que hace presente el pasado (como la que la crítica más solvente suele atribuir a *Shoah*, de C. Lanzmann), permite acceder a la representación de lo irrepresentable

---

vertiente educativa de esta cuestión: el Seminario Internacional de la Red Alfa “Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva”, coordinado por Mario Carretero, en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid; y el Seminario del Grupo de Investigación y Desarrollo en Didáctica de la Historia de la Universidad Autónoma de Barcelona, titulado “Historia y Memoria. Recorridos, problemas y propuestas para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales”.

<sup>9</sup> 120 millones en USA y 20 en Alemania; en España, tras un acalorado debate, esta miniserie se emitió en 1979, y sirvió de primer impacto dentro de una sociedad poco cercana a la cultura del Holocausto. La *Lista de Schindler* se estrenó dentro de una campaña masiva de publicidad y ofertas de proyección para centros educativos. Por su parte, *Shoah*, la obra de C. Lanzmann, se puso en televisión a comienzos de los noventa en horas de muy escasa audiencia. Sobre este autor y sus trabajos se realizó un ciclo completo en 2003, en el Instituto Francés de Madrid. Ya se podrá suponer que tampoco registró un éxito de masas; véase C. López Alonso (2003. 44 y 45).

(Lozano Aguilar, 2002), pese a que el trasfondo discursivo de este film incide en la mitología teológica acerca de la total irrepresentabilidad de un insondable misterio (Olmo Rodríguez 2004:132 y ss).

La normalización de un canon de memoria global encontró también un importante asidero y una plasmación muy elocuente en la recopilación de testimonios de las víctimas. En Israel, Gran Bretaña, Alemania, Francia y otros países existen fondos más o menos exhaustivos, pero es en Estados Unidos donde se ha forjado el proyecto más total (existen otros), concebido en el contexto de la filmación en Polonia de *La Lista de Schindler* y puesto en marcha en 1994 bajo el patrocinio de su oscarizado director. En efecto, se trata de *Survivors of the Shoah Visual History Foundation* que en 2004 ya había recogido y grabado en video cerca de 52.000 entrevistas de víctimas supervivientes, en 56 países y 32 lenguas, de todo el mundo en una especie de esfuerzo por capturarlo “todo” y conforme a la típica envoltura de la llamada <<cultura del testigo>> (Baer 2004). Es cierto, sin duda, que la historia oral y las fuentes visuales constituyen un instrumento privilegiado para salvar el pertinaz obstáculo de representar la llamada irrepresentabilidad del Holocausto, pero no es menos verdad que, a tenor de algunos de los que han estudiado este magno proyecto (Baer 2003; Lozano Aguilar 2001: 39-41), este gigantesco mausoleo videográfico contribuye a consagrar digitalmente una mirada compuesta de mitos religiosos y modos de vida instalados en los valores de las clases medias blancas. Tanto la estructura secuencial de las entrevistas como sus contenidos conduce al final feliz a la manera hollywoodiense, pues los horrores del pasado ya pasaron y ahora se vienen a endulzar con los bienes del presente.

De este modo la representación, como ocurre con la mayoría de los filmes, omite las causas profundas del nazismo (más allá de superficiales apelaciones a la intolerancia y el prejuicio) y congela la mirada en los sufrimientos en bruto del pasado como un espectáculo del exceso que se contempla con las lentes de un presente feliz. Además las entrevistas constituyen una auténtica enciclopedia multimedia con *links* que permiten enlazar con todo tipos de fragmentos de información complementaria y multitud de testimonios. Esta maraña selvática de confesiones del exterminio acaba, como dice A. Lozano (2001), por atentar seriamente contra una de las características de la memoria, a saber, el relato unitario y consciente que convierte el pasado en experiencia, de modo que la memoria pierde su valor documental y se convierte en mera base de datos

(Lozano, 2001, 40). Algo semejante ocurre con el Yad Vashen, el Memorial del Holocausto de Jerusalén, cuyo propósito consiste en encerrar en una base de datos, a modo de salvación terapéutica del silencio y el olvido, el nombre de los seis millones de víctimas, de las que ya llevan recopiladas la mitad<sup>10</sup>. Parece evidente que, una vez más, los árboles no dejan ver el bosque

No cabe, por otra parte, desdeñar que tal fenómeno de sobreinformación multimedia ha tenido también un empleo educativo. La fundación creada por Spielberg y sus órganos directivos manifiestan, desde los albores de su proyecto, un innegable interés pedagógico, una manifiesta voluntad de proceder al uso escolar de los testimonios recogidos. En efecto, *Survivors of the Shoah* ofrece la posibilidad de consultar y manejar sus fondos como *online testimony viewer*. Así *The Shoah Foundation* pone a disposición de estudiantes y profesores, a través de Internet, su archivo de testimonios de los supervivientes que, como ya se dijo, se aproxima a los 52.000. DVDs, CD-Rom, documentales y colecciones de materiales de toda clase, guías de uso en el aula, paquetes integrados se pueden bajar libremente de la red de redes o adquirir dirigiéndose a las secciones de la fundación especializadas en educación. Existe, por ejemplo, un material curricular titulado *The Pyramid of Hate. A Classroom Exercise*, que puede bajarse y utilizarse en el aula; con él se persigue como objetivo educativo difundir los valores de la tolerancia y el rechazo de los prejuicios (éstos aparecen como causa de la violencia y el genocidio) empleando la base de testimonios de la fundación. Y, por poner otro ejemplo, con motivo del décimo aniversario, en 2004, del nacimiento de la institución se estrena y facilita por primera vez una versión en DVD de *La Lista de Schinder* y un documental titulado *Voices from the List*, a partir del material testimonial de la fundación.

Ahora bien, la norteamericanización de la mirada, el triunfo del canon audiovisual de la memoria del Holocausto, aunque no dejó de contar con alguna resistencia local<sup>11</sup>, se ha

---

<sup>10</sup> La dirección electrónica de este memorial es [www.yadvashen.org/](http://www.yadvashen.org/); la del centro Simón Wiesenthal, [www.wiesenthal.com](http://www.wiesenthal.com); y la de *Survivors*, la fundación de S. Spielberg, es [www.vhf.org](http://www.vhf.org). Para mayor información, véase recopilación bibliográfica de Agustín Serrano Haro del CSIC en [www.ifs.csic.es](http://www.ifs.csic.es), y también en el suplemento *Babelia*, del *El País*, 22 enero 2005; o la completa recopilación de recursos y reflexiones en el monográfico de la revista *Anthropos* (VV. AA. 2004).

<sup>11</sup> Por ejemplo, la película *Heimat* (1984), de Edgard Reitz, a la que se considera una contrarréplica alemana a la americana *Holocaust*, que tuvo también un importante éxito y que puede considerarse como un relato revisionista en cierto modo comparable al efectuado por los historiadores, tipo E. Nolte, que en

acompañado de un proceso sumamente sintomático de interpretación y explicación del fenómeno. Principalmente en los veinte últimos años, conforme al patrón neoliberal del fin de la historia se afirmaba, gracias a la desaparición de socialismo real en los países de Europa del Este, la oportunidad estratégica de ignorar las raíces occidentales del nazismo, como si tal fenómeno fuera un cuerpo extraño a la economía de mercado y al Estado capitalista. Como indica Traverso (2002), se verifica una especie de represión psicoanalítica que faculta a historiadores como F. Furet a presentar el nazismo como una mero paréntesis en la marcha gloriosa de la democracia liberal. Para otros como E. Nolte, principal exponente del conservadurismo historiográfico alemán, el comunismo sería la expresión de la “barbarie asiática” y el nazismo poco más que una réplica enajenada, que copia los procedimientos y manifiesta los mismos síntomas de esa suerte de patología antioccidental.

Muy cierto es que, pasados los momentos más extremados de la guerra fría y ocurrida la lenta agonía del socialismo real, cuando se hace ya efectiva la mirada norteamericanizada del Holocausto, asistimos a la reconversión de muchos historiadores de antigua observancia comunista en adalides de la fe neoliberal<sup>12</sup>, lo que contribuye a su enrolamiento en las filas de las interpretaciones que al asimilar comunismo a nazismo relativizan los crímenes del primero y subrayan los del segundo, despojando a ambos de cualquier vínculo con un tipo de desarrollo económico y tecnológico inspirado en la racionalidad instrumental de la modernidad, que alcanza su máxima expresión en el siglo XX.

Simplificando mucho las cosas se podría decir que la historia de la difícil representación del Holocausto ha estado asociada a una compleja historia de su interpretación, que ha oscilado entre dos polos: el del totalitarismo y el de la modernidad. En efecto, desde la obra de H. Arendt, *Los orígenes del totalitarismo* (1951), el concepto “totalitarismo”,

---

esa década fueron protagonistas de la “disputa de los historiadores” o *Historikerstreit* (Olmo Rodríguez 2004:134-135).

<sup>12</sup> En España nos hemos beneficiado de la conversión a la verdadera religión de preclaros intelectuales-propagandistas de una guerra santa contra la antigua religión que profesaron. Pongamos como ejemplo a dos celebridades: Pío Moa, máxima lumbrera de la revisión historiográfica neofranquista; y Federico Jiménez Losantos, la voz más entusiasta de la diaria apología del ser de España frente al peligro rojo-separatista..

cuya génesis y sucesivas metamorfosis resultan sumamente ilustrativas<sup>13</sup>, ha servido de paraguas a todo tipo de representaciones del horror del genocidio, pero también ha contribuido, pese a que H. Arendt supo distinguir matices, a la forja de armadura ideológica de la guerra fría y, más tarde, ha proporcionado munición intelectual a la mirada complaciente y liberal o a la procedente de los ex comunistas conversos, empeñados en igualar nazismo y comunismo *versus* democracia occidental. Esta es la narrativa que finalmente se impone en el proceso de trituración, allanamiento y norteamericanización de la memoria del Holocausto: en una palabra, el modelo de capitalismo y de democracia liberal de los USA comparece como un antídoto de ayer, de hoy y de mañana contra cualquier asomo de Estado totalitario<sup>14</sup>.

Por el contrario, y frente a esta mirada liberal-complaciente, hubo otros pensadores sociales, especialmente los exiliados alemanes de la Escuela de Frankfurt que vieron los nexos causales entre la modernidad y el fascismo, entre el capitalismo y la experiencia nazi. Aquí el Holocausto no pierde nada de su intensidad como tragedia insuperable. Ya W. Benjamin aludía a los “anunciadores del fuego”<sup>15</sup>. Esa literatura, que incluía, entre otros, a F. Kafka o M. Weber sospechaba de las maravillas de la “jaula de hierro” de la razón burocrática anunciada por el sociólogo alemán. Más tarde gentes como Th. W. Adorno o M. Horkheimer fueron capaces, en plena guerra mundial y ya exiliados, en su *Dialéctica de la Ilustración* (1947) de vislumbrar el rostro más negro y temible de la modernidad aquel que niega el deseo y somete al individuo a los dictados de la lógica de la reificación, de la conversión de toda relación social en objeto mercantil. El hilo crítico de la interpretación del Holocausto como prolongación de la modernidad, como estadio superior de una sociedad capitalista de masas, llega hasta la consideración de los campos de concentración del siglo XX más como un símbolo de nuestro tiempo que como una excepcional alucinación. Así Giorgio Agamben, siguiendo la idea foucaultiana de “biopolítica” (el arte de gestionar poblaciones con la red de conocimientos y cuidadores de un Estado cada vez más “social”) conviene en señalar que el “campo” de concentración, limbo jurídico por excelencia, es el paradigma

---

<sup>13</sup> El libro de E. Traverso (2001, 91) narra la muy variopinta genealogía de sus usos: por ejemplo, en sus comienzos el término es empleado por los antifascistas italianos pero pronto pasa a ser contenido doctrinal central del propio fascismo mussoliniano, que convierte al Estado en ídolo digno de veneración.

<sup>14</sup> Para una crítica de los abusos interpretativos de esta perspectiva, véase I. Kershaw (1999) y E. Traverso (2001b).

<sup>15</sup> Reyes Mate (2003), dedica una capítulo de su libro al tema de los “avisadores del fuego”, asunto que también puede verse, con antología de textos incluida, en Garza (2002).

mismo del espacio político en el momento en que la política se convierte en biopolítica (Garza 2002, 151-157).

¿Totalitarismo o modernidad? Se preguntan a menudo los estudiosos del tema (Wahón 2004). Una interpretación crítica de este dilema nos permite albergar una memoria nada complaciente con el presente. Nos faculta para coincidir con esa educación de la mirada que contempla, como en el ángel de Benjamin, el presente no como progreso sino como una acumulación de barbarie. Justamente esta mirada desesperanzada, con y sin distancia del Holocausto, es la que creo corresponde a una educación histórica del deseo, es la que busca la implicación intelectual y corporal de los protagonistas de la enseñanza en el objeto de conocimiento y en su representación, porque, parafraseando a Hans G. Furth (1992), el conocimiento es deseo. Para ello no basta, como ocurre ya en diecisiete estados de USA que los *Holocaust Studies* ya sean obligatorios (y en otros muchos frecuentes) en la educación secundaria como parte de los estudios sobre formación cívica-histórica, o que ya aparezcan en los libros escolares monográfica o transversalmente; tampoco basta con la farragosa multiplicación de lugares en Internet que hoy ofrecen la más rotunda y siniestra posibilidad de reducir un crimen masivo y espantoso a un banal juego dentro de una telaraña de vínculos.

Es preciso que esta experiencia límite, como otras de la modernidad, se traduzca en una suerte de “aprendizaje de la decepción” (Bárcena 2004) dentro de una didáctica de la historia que reclama la necesidad de problematizar el presente. Aprender la decepción equivale a ir mucho más allá de la pedagogía del horror, que puede llegar a inducir y favorecer entre los jóvenes estudiantes esa fascinación cotidiana por la violencia, ocultando en una trepidante sucesión de imágenes los procesos políticos subyacentes, las responsabilidades políticas y las culpas individuales (Sánchez-Biosca 2004: 112). La decepción es una actitud e incluso una forma de educación del deseo que problematiza nuestras esperanzas, que nos pone ante las limitaciones de nuestra propia condición humana (a través de los actos intolerables de otros) y que nos hace recapacitar sobre nuestra propia identidad. Permite, pues, conducir el deseo hacia el imperativo categórico adorniano de que Auschwitz no se produzca nunca más. Nos ayuda a entender de una forma distinta la relación entre mirada, cognición y construcción de la subjetividad, asumiendo que la educación histórica es una educación de nosotros mismos contra el presente y contra el uso del pasado en sucesivos presentes.

Pero ello no puede ni debe hacerse de cualquier manera. El aprendizaje de la decepción ha de correr paralelo al aprendizaje de la lentitud (aprendizaje que Nietzsche recomendaba para la lectura ante la indecorosa prisa de su tiempo), el proceso de conocimiento crítico requiere autorreflexión y debe ser un modo de subjetivación que segregue antídotos contra el dogmatismo, porque “el adoctrinamiento es la manera de <<educar>> según la lógica de Auschwitz (Mèlich 2004: 93). Además, en cierto modo, el aprendizaje de la decepción es un pensar sobre y contra nosotros mismos, que, la decir de F. Bárcena (2004:145), no confirma nuestra propia identidad, sino que la tambalea y la desdice. Por eso se podría decir que, hasta cierto punto, el aprendizaje del Holocausto y de toda experiencia histórica de carácter extremo, nos obliga a practicar una cierta desidentificación respecto al género humano y a nosotros mismos dentro del abanico de identidades posibles que el sujeto ha de desplegar mediante una enseñanza y un aprendizaje inspirados en el pensamiento crítico. Porque, en cierto modo, la educación del deseo demanda una implicación en el acceso al conocimiento que no puede verificarse sin un cierto grado de desidentificación.

Es ya un viejo tema la pregunta a propósito de si la virtud es enseñable. Un tema, como puede comprobarse en los diálogos de Platón<sup>16</sup> aporético y dilemático, que para mí es, además, ético. En efecto, nuestra propuesta de subjetivación a través del conocimiento posee inocultables e imprescindibles componentes finalistas de naturaleza ético-políticas insoslayables a la hora de pensar e imaginar una vida buena y un mundo mejor. Que la virtud pueda y deba ser enseñada es pretensión inevitable de cualquier proyecto dirigido hacia la emancipación; pero, claro está, tal propósito ha de ser sometido a la bridas de la prudencia y contar con el sano escepticismo que proporciona una mirada histórica acerca de cómo la educación hecha en nombre de esquema ideales de virtud ha generado a menudo su contrario, y no pocas veces se ha hundido en los atardeceres más terribles de nuestra historia del siglo XX. Ello supone un entendimiento complejo de los procesos de subjetivación, a años luz de cualquier brote de ingeniería de las conciencias o adoctrinamiento, porque una y otro precisamente se apoyan, como todo pensamiento de estirpe autoritaria, en el supuesto de la identidad sustancial e inflexible del sujeto, en el sujeto identitario. Por el contrario, el modelo de subjetivación

---

<sup>16</sup> Platón aborda el dilema de la enseñabilidad de la virtud y las aporías del aprender en el *Menón*, el *Protágoras* y el *Gorgias*.



que proponemos, siguiendo las ideas de Paz Gimeno (2005) bien podría ser el de la dialéctica negativa, esto es, aquel que erige la contradicción y lo antidogmático en el fondo y la forma del aprendizaje.

## **2.- La educación crítica como contramemoria**

Ciertamente, si queremos que nuestros futuros alumnos desarrollen un pensamiento crítico y antidogmático, es necesario enseñarles a pensar en forma ambivalente, y a no reducir sus análisis y la comprensión de los problemas sociales a una única perspectiva tomada como verdadera (Gimeno Lorente 2005: 5-6). Ahora bien, la pretendida educabilidad del deseo, esa enseñanza dirigida a desear más y mejor, que venimos propugnando, nada o muy poco tiene que ver con las identidades estáticas, con “los traperos de las identidades vacantes” (Foucault 1991: 26) y por eso tiene algo de desidentificación entendiendo por tal la necesidad de cuestionarse a uno mismo, de poner en solfa las raíces de lo dado, comprendiendo su “arbitrariedad” histórico-constitutiva y huyendo de cualquier esencialismo atemporal. Desidentificar equivale a problematizar, a pensar contra las verdades asentadas, contra las raíces de lo establecido. Y una de ellas es la de una memoria estática, oficial y construida desde arriba. La didáctica crítica que propugnamos apuesta por un uso de la historia como contramemoria.

Para ello hay que partir de que la memoria y el olvido constituyen el haz y el envés de la vida, porque toda memoria individual o comunitaria, por antonomasia selectiva, se teje como sucesivos actos reconstructores de presencias y ausencias. La memoria siempre es fruto de una determinada selección del recuerdo, de modo que el pasado no existe como un depósito o como un legado que heredamos; tampoco es una realidad objetiva e inerte dispuesta a ser resucitada por la indagación del historiador. La memoria, además, resulta de una batalla entre fuerzas que reactualizan el pretérito desde intereses y preocupaciones diferentes. El fascismo perdió esta batalla de la memoria, pero el capitalismo ha ganado, de momento, la guerra de los recuerdos y olvidos. Esta plasticidad del pasado hace que la memoria constituya un texto vivo que se desplaza por un río de acontecimientos siempre fluyentes. Ello naturalmente, permite distintos usos (y abusos) del pasado, distintas y hasta opuestas escrituras de la historia. También es posible un uso crítico.

Así pues, el pasado se nos presenta como un perpetuo y cambiante flujo de significaciones, porque el texto es siempre diferente y nosotros, sus lectores, también. La inmersión en el fluido textual del pretérito como lectores de un texto (de una narrativa social) en construcción, significa, hasta cierto punto, leerse a uno mismo y exhibir las condiciones sociales que hacen posible una determinada lectura (Cherryholmes 1998: 86). La hermenéutica de todo pasado como texto se inscribe en un campo de fuerzas y exige mostrar las claves sociales, el contexto de presente, que hace posible y explicable la interpretación en virtud de los intereses, no siempre visibles, que rigen una economía política del tiempo pretérito. Esta concepción del ayer como texto susceptible de una labor hermenéutica se opone radicalmente y punto por punto a la idea del pasado como depósito de hechos y avatares, petrificado como memoria dogmática, única, oficial e irrenunciable. Este tipo de memoria heroica y consensual, tan apegada a la mitogenia nacionalista, representa un auténtico mal sueño, que sólo merece el mayor de los desprecios.

De ahí que el pasado no debe ser objeto ni de veneración ni de “nostalgia retrospectiva” (Lowenthal 1998: 72), aunque tampoco merece (ni puede) ser objeto del total olvido. Es cierto que no existe actividad cognitiva ni acción social que sean amnésicas: la memoria es una condición *sine qua non* del pensar y del existir, es una negación de la muerte y una afirmación de la vida. Pero hay muchas hipotéticas representaciones del pasado, tantas como las memorias sociales (de clase, de género, etc.) posibles: el pasado, ya se sabe, habla con muchas voces y las relaciones entre historia y memoria pueden ser de muy diverso cariz. Existe una historia que actúa siguiendo el modelo platónico del conocimiento como memoria y reminiscencia, pero hay otra historia más atenta a la “economía general del pasado en el presente” (Nora 1998: 26). Precisamente el pensamiento crítico ha de estar vigilante y tomar buena nota de las reglas de la *economía política del pasado*, es decir, de las leyes, intereses y poderes que determinan la gestión de la memoria, dentro del mercado simbólico de nuestra sociedad, que administran la producción, distribución y apropiación colectiva del recuerdo.

Fue F. Nietzsche, en su obra *De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*, su segunda intempestiva de 1874, quien tempranamente puso de manifiesto los posibles abusos patológicos de la historia frente al curso de la vida. Allí

distinguía tres hipotéticos usos de la historia: *historia monumental*, *historia anticuaria* e *historia crítica*. Ellos, en cierto modo, compondrían las tres miradas que, desde la conciencia histórica, es posible proyectar sobre el pasado. La primera mirada fomentaría lo heroico y convertiría el pasado en una epopeya; la segunda, sería propia del coleccionista atento a la conservación de los objetos que dan cuenta de las generaciones pasadas; por el contrario, la tercera contendría una visión dolorida por una “angustia de presente” (“la palabra del pasado es siempre una palabra de oráculo. No podréis entenderla si no sois los constructores del porvenir y los intérpretes del presente” (Nietzsche 1932: 117).

Lo monumental, lo anticuario o lo crítico son susceptible de combinarse en diversas dosis dentro de la esfera cultural y en el interior de las instituciones. En todo caso, el predominio, presencia y ausencia de una de las tres caras de Clío depende y se comprende, en la escuela y otras instituciones, por la *economía política del pasado*, que, a su vez, se muestra unida a las relaciones de poder (a una particular manera de gestión de la memoria y del conocimiento oficial) inherentes a todo conocimiento, y, naturalmente, también al historiográfico. En cada sociedad se verifica un determinado uso de la historia que materializa énfasis más o menos acentuados en cada uno de los rostros de Clío, siendo el Estado y el gremio de historiadores vectores principales en la concreción y apariencias de verdad que alcanza una determinada gestación de la memoria.

En verdad, como se vio al principio de este escrito, los usos de la historia inscritos en el código disciplinar (desde los programas y libros de texto hasta las prácticas docentes) han abundado tradicionalmente en la promoción de un sentido histórico atravesado por una concepción monumental-anticuaria del pasado puesta al servicio de la construcción y perpetuación de los estados nacionales. Hoy la base de una nueva educación histórica no puede descansar en el regreso a una contemplación acrítica y nacionalizante del pasado. Si, después de tantos años de barbarie, queremos salir del pasado como pesadilla, si deseamos edificar una memoria crítica, es preciso recurrir a otros referentes de identificación/desidentificación. Pero para ello es imprescindible disponer una nueva mirada: la *historia crítica*. La historia crítica significa ajustar cuentas con el pasado porque “todo pasado es digno de ser condenado” (Nietzsche 1932: 93) y romper tajantemente con el dogma de la continuidad histórica (Citron 1982: 117), apostando, en

cambio, por la difusión de un cierto, diríamos, sentido histórico. Esta historia deja de ser un instrumento de identificación, se desvincula de la vieja narrativa del código disciplinar, es decir, del relato diacrónico y occidentalizante de una supuesta historia universal y de la recreación mítica que convierte el territorio ocupado por los actuales estados en objeto de una leyenda retrospectiva. Por todo ello, como señala Foucault (1991 y 1992), la historia deviene en una auténtica contramemoria encargada de resaltar las discontinuidades, las contradicciones y lo mudable de todo lo humano no para bucear en las raíces nuestra identidad (Foucault 1992: 25), ni para buscar las continuidades de un supuesto proceso teleológico, sino para afrontar crítica y problemáticamente lo que de discontinuo, complejo y contradictorio tienen y tendrán el pasado, el presente y el futuro. En fin, la memoria crítica requiere hacer historia a contrapelo y seguir, en cierto modo, el mandato nietzscheano de "ajusticiar el pasado (y) cortar sus raíces a cuchillo".

Es así como la historia crítica nos permite imaginar otra enseñanza del pasado, una enseñanza que, empleando el método genealógico en la construcción de la conciencia histórica de los estudiantes, desplaza, relega y arrincona los elementos monumentales y anticuarios del pretérito incitando, por el contrario, a descubrir una educación histórica que mueva el deseo a desear más y mejor. A tal fin la educación del deseo sólo es concebible a través de otros dos postulados estratégicos de la didáctica crítica, que son además aspectos fundamentales de la memoria crítica que se propugna: problematizar el presente y pensar históricamente.

Esa nueva educación histórica del deseo y la mirada requiere empezar por la problematización del presente, lo que implica una negación de las ideas dominantes y sus formas de representación y un cuestionamiento de las evidencias del sentido común sobre el mundo social realmente existente, o lo que es lo mismo, un "rechazo de la representación *oficial* de la realidad" (Giroux 1992: 92). En el plano didáctico ello impele a defender una enseñanza orientada hacia el estudio de problemas sociales relevantes del mundo actual. Ciertamente esta posición me parece una condición casi obligada pero ni mucho menos suficiente de una didáctica de crítica.

Las mejores tradiciones de la teoría social de los clásicos (Marx, Weber, Durkheim), como recientemente han demostrado F. Álvarez Uría y J. Varela (2004), combinaron el

interés por los problemas sociales de la actualidad con la perspectiva histórica de su análisis. De ahí que problematizar el presente exija ineluctablemente pensar históricamente lo que, para mí, equivale a pensar dialécticamente la realidad. Y tal cualidad no es un patrimonio ni de la ciencia histórica académica, ni de de *todos* los historiadores, ni de todos los científicos sociales. Siendo la dimensión temporal atributo esencial de lo social y concibiendo, por tanto, las ciencias sociales como disciplinas históricas (Aróstegui 1995: 185; Mills 1993: 159), es fácil colegir que la educación histórica que propugno nada o muy poco tenga que ver con la "historia monumental" o la "historia del anticuario" a la que se aludía Nietzsche, es decir, con la historia que trasmuta el pasado en un objeto de conocimiento en sí mismo valioso por lo que supone de celebración conmemorativa y fastuosa de las continuidades y de las identidades.

Por el contrario, la problematización del presente equivale a lo que, siguiendo el rastro foucaultiano<sup>17</sup>, denomino "didáctica crítico-genealógica", esto es, una enseñanza que al interrogarse sobre los problemas del presente indaga, sin fronteras temporales preconcebidas, sobre la génesis de su constitución en tanto que problemas relevantes para los seres humanos. De esta forma lo histórico comparece en este tipo de didáctica como una demanda necesaria no de la propia disciplina, sino de los problemas que se abordan y de la perspectiva crítico-dialéctica ensayada. Por tanto, "pensar históricamente" equivale a rehacer la genealogía de los problemas actuales y pensar desde el presente, pero no supone constreñir la mirada histórica al pasado más inmediato o cercano: el tipo de problema prefigura la clase de duración histórica más apropiada que ha de ser decidida en cada circunstancia. Se trata, en suma, de dotar a toda la educación de un cierto "sentido histórico", como si, en cierta manera, si estudiásemos la historia para, como decía Wrights Mills (1993: 167), librarnos de ella".

---

<sup>17</sup> Concibo el método genealógico como una forma de pensar históricamente la realidad, y en la versión foucaultiana se emparenta con el proyecto de trasvaloración de todos los valores de F. Nietzsche (véase, por ejemplo, su contundente *Genealogía de la moral*). Se trataría, en cierto modo, de hacer la historia del presente, como desarrolla excelentemente R. Castel (2001). Entre los muchos textos de M. Foucault que tocan este asunto, recomiendo su brillantísimo trabajo acerca de "La verdad y las formas jurídicas", una de cuyas versiones en castellano se encuentra en M. Foucault (1998). Ni que decir tiene que su <<Nietzsche, la genealogía, la historia>> (Foucault 1992) representa la más concisa y certera definición del método genealógico. Y, en términos más generales, se debe acudir al ya amplio catálogo de títulos de editorial La Piqueta de Madrid en su *colección La genealogía del poder*, dirigida por Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, afortunados prologuistas e introductores de textos clave sobre este tema. Recientemente ambos han dado a la imprenta una obra de síntesis de sus posiciones histórico-sociológicas (Álvarez-Uría y Varela, 2004), en la que se atisba un cierto repliegue respecto al filo crítico de sus tesis más tempranas.

Estas pretensiones pueden, claro está, albergar una variada gama de posibilidades de intervención pedagógica. Indicaré alguna de ellas.

### **3.-Invitación a la didáctica crítica: Promover un nuevo uso público de la historia escolar, impugnando los códigos pedagógicos y cronoespaciales vigentes**

Mover el deseo hacia la reconstrucción de memorias alternativas conlleva también imaginar lo que se puede y se debe de hacer, aquí y ahora, siguiendo la inspiración de los postulados más generales de una didáctica crítica (que nada tiene que ver con la concepción instrumentalista de la didáctica como técnica de enseñanza-aprendizaje), a saber: problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales. Estas proposiciones tan generales, que formulé en uno de los encuentros fedecarianos (Cuesta, 1999) como sugerencias de reflexión colectiva, nos han facilitado unas líneas orientativas para afrontar el debate sobre el significado de la didáctica crítica y la intervención en el marco escolar, otorgando un determinado sentido e intencionalidad al diseño de materiales curriculares y a la propia práctica docente.

Frente a la idea de la didáctica como campo académico cerrado<sup>18</sup>, concibo la didáctica crítico-genealógica como una actividad teórico-práctica, como una forma de acción social colectiva dentro de la política de la cultura y de los contextos institucionales de la educación escolar, donde la reflexión y la acción se imbrican sin relación de jerarquía o necesidad directa. Esto lleva a considerar la tal didáctica no sólo como un repertorio de métodos para favorecer el aprendizaje, sino como un conjunto de ideas de un programa o agenda de intervención en el ámbito cultural que se ubica en la escuela, sin olvidar, no obstante, las funciones reales de la misma<sup>19</sup>. Precisamente en esta distancia voluntaria y conscientemente mantenida respecto al tecnicismo metodologista propio del mundo

---

<sup>18</sup> Este tema que tanto interesa dentro de Fedecaria, nuestra plataforma de reflexión teórica e intervención práctica a propósito de la didáctica de las ciencias sociales, está siendo investigado, en su trabajo de doctorado, por nuestro colega y amigo J. Mainer (2005), que pretende encontrar las claves sociohistóricas de construcción de la didáctica como campo. Fedecaria fue creada en 1995 y federa a grupos de pensamiento crítico en torno a su revista *Con-Ciencia Social*.

<sup>19</sup> Este olvido tan frecuente sobre la sociogénesis de las funciones reales de la escuela, marco imprescindible para cualquier propuesta didáctica, es lo que he tratado de subrayar en mi libro (Cuesta 2005), poniendo de relieve lo que a menudo se esconde detrás de ciertas concepciones “progresistas” de ayer y de hoy.

académico y al idealismo pedagógico, trata de buscar su lugar una plataforma de didáctica crítica como la que representa Fedicaria.

No obstante, ante el contexto político-educativo neoconservador actualmente hegemónico, cabe recordar, en sintonía con las ideas de Michale W. Apple (2002), la conveniencia de pensar la didáctica dentro del marco más extenso de la política de la cultura, o sea, de las pugnas por la hegemonía en las sociedades del capitalismo tardío. Hoy por hoy es urgente recomponer una alianza estratégica frente al bloque hegemónico conservador y es ahí donde los ensayos de educación crítica debieran de hacer un esfuerzo de “realismo”, de modo que seamos capaces de conciliar una *doble estrategia*, en la que se den la mano pensar muy alto y actuar muy bajo, en la que los postulados más generales coexistan con intervenciones prácticas inmediatas y eficaces dentro de los centros educativos. Ello lleva a plantearnos algunas propuestas y estrategias de intervención que hagan factible la erección de una educación crítica de la memoria. Mencionaré algunas experiencias recientes con mis alumnos.

La educación de la memoria histórica de los estudiantes y docentes es tarea de plazo largo, temática global e impulso muy continuado, más allá de lo que dicten las urgencias de la actualidad más inmediata, ya que todo lo que sabemos indica la complejidad de los factores que intervienen en la decantación de la memoria colectiva en experiencia personal de los sujetos escolarizados. Precisamente esa tarea educadora requiere disponer las condiciones mediante las que convertir los centros en espacios públicos de aprendizaje de la democracia. Ahí, en ese medio donde diariamente nos hacemos, alcanza pleno sentido la educación histórica de la memoria como contramemoria. A tal fin conviene recordar cómo en Alemania la “disputa de los historiadores”, la *Historikerstreit*<sup>20</sup>, sobre el significado de la experiencia nazi trajo

---

<sup>20</sup> La *Historikerstreit*, la célebre disputa de los historiadores alemanes de los años ochenta (luego continuada a finales de los noventa) puso en cuestión el pasado alemán y alentó una nueva política de la memoria y el olvido, que ha superado con mucho el estricto marco de un país para convertirse en paradigma de las políticas de izquierda y derecha a propósito del pasado. Entre la ya muy abundante bibliografía en castellano sobre el asunto, puede verse Walter L. Berncker (2003). En España se ha dicho que los últimos años, después del pacto de silencio de la transición, se ha despertado, especialmente durante el segundo mandato del ex presidente Aznar, una especie de disputa a la española que pone su centro de interés en el significado de la guerra civil y el franquismo para la democracia actual. En España el papel de sumo revisionista mediático lo ha alcanzado Pío Moa, lo que hace pensar el déficit de legitimidad democrática de una derecha que recurre a cualquier personaje o argumento (el PP se apropia del “patriotismo constitucional” habermasiano empleado y deformado como nuevo ariete “contra”) sin atreverse a una auténtica superación del pasado. Véase Xosé M. Núñez Seixas (2004) o Francisco Espinosa Maestre (2005).

consigo la llamada del filósofo J. Habermas (2000) al “uso público de la historia”, esto es, a que lo histórico compareciera en la esfera pública como parte del debate y las interpelaciones propias de la democracia.

El entendimiento de lo histórico no sólo como un problema académico propio del gremio de historiadores, sino como algo vital en lo que están implicados las experiencias históricas y los recuerdos de los protagonistas anónimos tenía ya una cierta tradición en la *public history* y otras manifestaciones nacidas en las periferias académicas o dentro de los movimientos sociales. Este tipo de historia popular y crítica, elaborada desde abajo y que no se conforma con un sometimiento ciego a los marcos interpretativos de la memoria de las historias oficiales gestionados por los estados y las corporaciones científicas (que tan espléndidos frutos ha dado en países como Gran Bretaña y que parece asomar en España a propósito del recuerdo de las víctimas del franquismo o una cierta tradición de cultivo de la historia oral), es la que conviene poner en funcionamiento con vistas a una educación ciudadana que pretenda situar la autodeterminación de los sujetos políticos en el núcleo del espacio público escolar.

Para romper el caparazón desvitalizado y resistente del código disciplinar de la historia escolar es preciso crear y movilizar escenarios cronoespaciales alternativos, facilitando el flujo de nuevas voces, nuevos textos, nuevas imágenes y nuevas memorias. Así es posible avanzar en la senda de desprivatización de lo público a través de la introducción, siguiendo algunos de los postulados crítico-genealógicos, en la enseñanza de los problemas sociales relevantes dentro y fuera de las aulas. Para que el estudio de los problemas sociales de nuestro tiempo no se asignaturice y pierda su dimensión fecundadora, para que se encarne en nuestras necesidades y deseos, es preciso imaginar situaciones y contextos alternativos a los que proporcionan las aulas normales, superadores de las rígidas reglas de esa *pedagogía silenciosa* inherente al uso habitual del tiempo y el espacio, porque la interpelación y cuestionamiento de las condiciones cronoespaciales de la escuela deben formar parte del elenco de asuntos propios de una didáctica crítico-genealógico. De esa manera podremos quitar o limar de las actividades educativas el sello indeleblemente descontextualizado y ajeno a la vida que posee la lógica de producción del conocimiento escolar, utilizando un enfoque historiográfico semejante en algunas de sus conceptualizaciones al de la historia del tiempo presente,



que defiende una suerte de “historia vivida” (Aróstegui 2004). Es bien sabido que la historia oral tendrá algo que aportar en este camino. Por mi parte, explicaré un par de ejemplos de experiencias educativas en las que creo se plasman algunos de los postulados propios de una didáctica crítica.

A finales del mes de abril del 2003, desde Fedicaria de Salamanca, organizamos en el Instituto de Educación Secundaria, Fray Luis de León, una jornada de presentación de actividades y trabajos del alumnado de varios centros de la ciudad con el nombre de *Lecciones contra la guerra*. Aunque ya eran declinantes las movilizaciones contra la invasión de Irak, la experiencia resultó sumamente sugerente, pues sirvió como modesta ilustración de algunas de las posibilidades de la didáctica crítica cuando el centro educativo se convierte en espacio de deliberación pública, en foro donde se expresan los aprendizajes de los alumnos y las ideas de todos los participantes (estudiantes, padres, madres, profesorado). En efecto, en el salón de actos tuvo lugar una jornada de reflexión colectiva a partir de una mesa en la que se sentaba un representante del movimiento estudiantil contra la guerra, un profesor y un antiguo intérprete del Consejo de Seguridad de la ONU. Tras las exposiciones de sus puntos de vistas y el correspondiente turno de aclaraciones, preguntas y debate, el escenario fue ocupado durante dos horas por los trabajos de profesores y alumnos sobre el tema de la guerra, bien realizados durante las clases, bien en tiempo libre. Allí se leyeron poesías propias o ajenas, narraciones con apoyo musical, textos de denuncia, proyecciones sobre el patrimonio cultural iraquí, explicación e ilustración de la exposición realizada en otro centro de la ciudad, etc. El registro fotográfico se incorporó a la memoria del centro y, por decirlo de algún modo, al patrimonio común de Fedicaria, que próximamente introducirá en su página web<sup>21</sup> experiencias como ésta.

Este tipo de actividades ya forma parte habitualmente de la programación anual del Departamento de Geografía e Historia de mi centro. Cada año se elige un tema o problema relevante, a ser posible en coordinación con el Departamento de Actividades Extraescolares y con el de Orientación. Ese asunto, desde ese momento, se convierte en motivo de tratamiento en profundidad en todos los cursos (o al menos cuando los

---

<sup>21</sup> La dirección de página es [www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org). Actualmente se encuentra avanzado estado de reelaboración, siendo una de sus secciones precisamente la de los materiales fedicarianos generados en diversos puntos de España mediante experiencias semejantes a las descritas en esta ponencia.

profesores de esos cursos están dispuestos a ello). De alguna manera y hasta cierto punto, podría decirse que los postulados de la didáctica crítica se integran en la vida del centro. No como un proyecto consensuado por todo el claustro, sino como una iniciativa de aquella parte del profesorado que, además de dar sus clases ordinarias conforme a unos determinados programas y objetivos oficiales, están dispuestos a hacer algo más en una línea crítica. Y así ha sido como en el curso 2003-2004 se prosiguió esta forma de trabajo a través del tema *Memorias y olvidos de la transición y la democracia* y en el recientemente pasado curso, 2004-2005, se continuó con un programa de actividades denominado *Todos somos extranjeros*.

Me detendré algo más en la descripción de la experiencia realizada durante el curso 2003-2004. En esa ocasión la programación didáctica del Departamento tomó como tema- problema *Memorias y olvidos de la transición y la democracia*. Como es bien sabido, la democracia española actual ha sido construida tras un largo periodo dictatorial que sucedió a la guerra civil. La transición a la democracia se sustentó en un pacto tácito de olvido, en un pacto de silencio, acerca de lo ocurrido durante la guerra y la posterior represión franquista, en virtud del cual se dictó una amnistía a favor de los resistentes antifascistas a cambio de una especie de encubierta ley punto final para los crímenes de guerra y postguerra de los vencedores<sup>22</sup>. Esta política de reconciliación nacional y de olvido del pasado facilitó el consenso constituyente y la vía lampedusiana de la que algunos irónicamente denominan “inmaculada transición”. Nadie duda que el coste pagado por ello se ha traducido en unos importantes déficits democráticos, a pesar de lo cual la transición a la democracia fue caracterizada muy mayoritariamente por historiadores y políticos como modélica e incluso como exportable (por ejemplo, a América Latina o a los países postcomunistas). Sea como fuere, asentada durante la transición una política opaca y olvidadiza hacia el pasado, la duradera estancia en el poder de los primeros gobiernos socialistas (1982-1996) afianzó un silencio acerca de las víctimas y una reiterada actitud de “mejor no menearlo”. Sólo con la llegada al Gobierno de los conservadores en 1996 y sobre todo tras su segunda victoria electoral en 2000, se puede contemplar un complejo proceso de legitimación histórica de la derecha a través de la reinterpretación del pasado (neofranquismo historiográfico en

---

<sup>22</sup> La narración de este asunto y de la política hacia el pasado franquista durante la transición española, puede verse en P. Aguilar Fernández (2002).

clave neoliberal), y renacionalización mítica de España<sup>23</sup>. Frente y al lado, en parte como reacción, se conoce la reasunción por parte del PSOE de la memoria de la víctimas, la aparición de diversas iniciativas societarias (como la creación de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica), científicas (revistas y abundantes publicaciones profesionales sobre el tema, cuyo hito fue el célebre libro coordinado por Santos Juliá sobre *Víctimas de la Guerra Civil*, en 1999), o políticas (aprobación consensuada en noviembre de 2002 de la moción parlamentaria que deslegitimizaba la sublevación militar del 18 de julio).

En fin, en este contexto, en el de unas nuevas políticas de gestión del pasado, se planteaba *Memorias y olvidos de la transición y la democracia*, experiencia pedagógica que había de hacer frente a uno de los daños colaterales de la renacionalización historiográfica del pasado: el cada vez más expreso control del *currículum* a través de un regreso a la historia escolar del viejo código disciplinar, esto es, el retorno a la historia de España como nación, plenamente triunfante desde los decretos de enseñanzas mínimas de comienzos de 2000. De modo que la actividad propuesta se inscribía principalmente en la asignatura *Historia de España* del último curso del bachillerato, donde estamos obligados a estudiar desde la España de Atapuerca a la de Zapatero (a la primera siempre se llega; a la segunda, difícilmente).

Teniendo en cuenta todos los condicionantes (obligación de impartir un programa oficial para la prueba de acceso a la universidad) el trabajo didáctico en ese curso se planteó de manera se pudiera conseguir una cierta educación crítica de la mirada y el deseo respecto a la actual democracia en España. En cierto modo, se mantenía el programa oficial, al tiempo que se abordaba una suerte de tratamiento del pasado desde el presente. Es decir, se trataba de hacer verdad el postulado de la problematización del presente (la mitología de la actual democracia y la memoria sobre la que es fundada) acudiendo a la manera histórica de encarar los problemas de nuestro tiempo. Precisamente con todo ello se buscaba huir del afán de anticuario o de rehabilitación

---

<sup>23</sup> Dentro de un complejo mediático-político-intelectual que va desde los ensayos del mismo J. M<sup>º</sup> Aznar hasta los de F. Jiménez Losantos, los esfuerzos de algunas fundaciones, algunos historiadores profesionales, y los inevitables César Vidal, Pío Moa, José María Marco, etc. Por no citar, a la inefable Real Academia de la Historia o la abundante literatura de quiosco, que alimenta, siguiendo la estela de las publicaciones del corazón, el recuerdo de de los famosos del pasado y las brasas del calor patrio.

legendaria y monumental, tal como ha sido moneda corriente en la celebración del XXV aniversario de la Constitución española, que se cumplía el 6 de diciembre de 2003, y que había sido impulsada desde la administración como orden de preparar comparecencias públicas en los centros educativos de políticos encargados pronunciar la loa de lo bien que estamos gracias a lo bien que lo hicimos en el pasado. Prestando poco o ningún caso a tales recomendaciones, “pasando” olímpicamente del interés oficialista por tal evento, se dio la vuelta del revés a tales pretensiones promoviendo un ejercicio distinto de confrontación con el pasado. Ello implicaba profundizar en el significado del pasado inmediato vivido por las generaciones adultas (la transición a la democracia) a través del descubrimiento y reconstrucción del mismo desde y por la experiencia de aprendizaje de las jóvenes generaciones de los estudiantes; y ello muy especialmente recurriendo a la interpelación a sus mayores mediante documentos orales, audiovisuales y otras técnicas de aproximación a la realidad. La interpelación y el diálogo constituyen parte insoslayable de una educación ciudadana que mira hacia atrás tomando como punto de partida lo que nos preocupa de la actualidad. Ahí reside el potencial de una educación histórica de la memoria (y el olvido).

Para ello dimos los siguientes pasos:

#### a) PRIMER TRIMESTRE

Tras la formulación por escrito y verbal de lo que queríamos, concebimos un tema monográfico titulado *Características del conocimiento histórico e interpretaciones de la historia de España*. Cada alumno debía presentar a finales del trimestre un informe-memoria con este título. Principalmente las orientaciones del profesor iban dirigidas a dotar al alumnado de los rudimentos para acceder a la confección este tipo de trabajos (búsqueda de información en el aula de geohistoria que dispone de cuatro ordenadores permanentemente conectados Internet; proyección de documentos audiovisuales; rudimentos de métodos de investigación social (entrevistas); consulta en la biblioteca de centro y en el departamento; sistema de fichas y referencias bibliográficas y de material audiovisual). La posibilidad de consulta, a lo largo de todo el curso, se ampliaba fuera del horario docente con una tarde la semana durante tres horas de libre disposición para recogida de información y asesoramiento del profesorado, o reuniones de los grupos de trabajo formados por los alumnos (la presentación del informe era individual pero su elaboración se recomendaba se hiciera en equipo).

La situación más frecuente de aprendizaje en el aula se verificaba como trabajo en gran grupo con documentos seleccionados por el profesor, principalmente textos historiográficos que interpretan de manera diferente el significado de la historia de España. A Ello se añadían esquemas cronológicos y aclaraciones sobre hechos y conceptos, con alguna proyección audiovisual y mapas históricos. La pretensión principal era que los alumnos captaran lo que siempre hay de presente en las sucesivas explicaciones del pasado. Para ello poníamos como ejemplo las percepciones historiográficas externas (las de los hispanistas) e internas (las de los historiadores españoles desde el siglo XIX hasta ahora) acerca de la singularidad de la historia de España. Tomamos como punto de partida una noticia de prensa: *La historia de España no es diferente. Algunos grandes investigadores de universidades estadounidenses revelan las claves de su mirada (El País, 6-7-2003)* y desde allí íbamos encabalgando interpretaciones diversas a propósito de la “normalidad” o excepcionalidad de la historia de España. Lo principal era comprender a cuenta de qué situaciones iban variando las interpretaciones historiográficas, y muy particularmente cómo el acceso a la democracia a través del supuesto éxito de una transición relativamente pacífica ocasionaba variaciones en la percepción historiográfica y en la autopercepción.

#### SEGUNDO TRIMESTRE

Entre enero y abril se desarrollaba, al tiempo y en paralelo al programa oficial de historia de España, *Memorias y olvidos de la transición y la democracia*. El horizonte de las elecciones de marzo de 2004 favoreció un estudio recurrente de la Constitución de 1978 y las normas electorales que la desarrollan (se hizo una simulación electoral muy sintomáticamente expresiva del ambiente político que explica el cambio de Gobierno que entonces se produjo). Ahora se trataba de que todos los alumnos, individualmente o en grupo, presentaran un trabajo en soporte escrito y en *power point*, con opción a la incorporación de entrevistas y otras fuentes audiovisuales. Todo ello se completaba con su participación voluntaria en otras actividades: una exposición sobre la transición abierta al público en el *hall* de centro; una excursión Madrid bajo el lema *Lugares de la transición y el poder* y una presentación masiva en el salón de actos con motivo de la semana cultural del centro (que incluía varias conferencias, una mesa redonda y una jornada de exhibición y comentario de las presentaciones en *power point* que resumían los trabajos de los alumnos).

La exposición, montada con el concurso de los recursos humanos del proyecto de biblioteca de centro y la colaboración de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, fue inaugurada en el mes de marzo, y se convirtió en el lugar central de la semana cultural y de las explicaciones sobre la historia de la transición impartidas a los distintos grupos de alumnos. Contó con materiales y testimonios del alumnado y profesorado interesado en el tema. Y durante un par de meses permaneció abierta al público en general y a las visitas concertadas de otros institutos de Salamanca.

La excursión a Madrid, *Lugares de la transición y el poder*, buscaba dar un soporte geográfico y material a los “lugares” espaciales de la memoria y el olvido. Se hizo un recorrido, con una guía de observación previamente repartida, una parte en autobús y otra a pie, por los lugares institucionales del poder (Palacio de la Moncloa, Tribunal Constitucional, Tribunal Supremo, Congreso de los Diputados, Senado, etc.), por los recuerdos (arco conmemorativo de la victoria franquista, plaza de Oriente, atentado de Carrero Blanco, matanza de los laboristas de la calle de Atocha, grandes avenidas de las principales manifestaciones por la democracia, etc.), con especial atención a la estación de Atocha donde se rendía (y rendimos) emotivo recuerdo a las víctimas del atentado del 11 de marzo, que se había producido un mes antes. Por la tarde, se concluyó con visita la Senado.

En el mismo mes de abril tuvo lugar la presentación pública de trabajos en el salón de actos durante desde las 11 de la mañana hasta las 15 horas. Esta especie de maratón de trabajos, que normalmente se exhibieron en formato de *power point*, fue precedido por una mesa redonda en la que estaban presentes un periodista especialista en la transición en Salamanca, un antiguo alumno actual profesor universitario de derecho político, una madre del Consejo Escolar, un profesor de historia del centro y un alumno del diurno y otros de educación a distancia. Tras la intervención de cada uno de ellos, muy vinculada a su experiencia personal directa en el caso de los no estudiantes, se ocasionó un interesante debate sobre los alcances de la transición y la democracia, con interpelaciones entre asistentes mediante las que las reglas de simetría y de poder reinantes en la institución escolar quedaron muy netamente reblandecidas. A continuación, tras un breve descanso, se efectuó la exposición de trabajos del alumnado con las pertinentes aclaraciones, preguntas y respuestas.

Después de la presentación de los trabajos y tras la correspondiente corrección por el profesor, se hicieron sesiones de evaluación colectiva en clase. Y como mejor resultado diferido de todo ello queda el recuerdo muy vivo y presente de los excelentes alumnos y alumnas que participaron en un trabajo en el que pudimos acercarnos a la llama viva de calor humano que enciende la amistad y el conocimiento. Valga estas palabras como homenaje.

Estos sencillos ejemplos quieren demostrar que, con todas las limitaciones que pone nuestra actual escuela, es posible educar y educarnos estudiando la genealogía de los problemas de nuestro tiempo. Por ello hay que multiplicar las iniciativas y plataformas que defiendan otra escuela y unos nuevos usos públicos de la misma. La construcción de la escuela como espacio público necesita prácticas sociales convergentes hacia la ampliación de los lugares sociales donde se configura una ciudadanía de distinto tipo a la que aspira la actual democracia de mercado. En eso consiste desescolarizar y desprivatizar el conocimiento y recontextualizarlo dentro de los asuntos que nos preocupan. Consiste precisamente en promover un conjunto de prácticas pedagógicas generadoras de momentos de conciencia social pública frente a la privatización consumista, familiarista y psicologizante que caracteriza a las sociedades capitalistas de nuestro tiempo. Ahí es el lugar y el momento de promover la afloración de una renovada contramemoria crítica. Tal propósito es solidario con la oportunidad de abrir y descubrir nuevos procesos de subjetivación.

La construcción de la memoria histórica se realiza en el campo de fuerzas donde se juega la hegemonía cultural y en los lugares donde se forjan las raíces de la identidad de los sujetos. La mayoría de éstos, en tanto que alumnos y miembros del subgrupo etiquetado de adolescente, poseen una experiencia histórica fragmentaria y, como diría Citron (1982), una conciencia de lo histórico “rota”, tanto por las formas de acceso a la información en la sociedad de masas como por la diversidad de contextos socioculturales de origen. Para ellos

la realidad histórica del Holocausto o del franquismo en España no se dan *ab initio* como un objeto de deseo de conocer y aprender, sino, más bien, como el débil eco de algún producto audiovisual de éxito de masas, por ejemplo, la serie televisiva española *Cuéntame cómo pasó*, que fue coetánea de la experiencia descrita. La educación crítica de la memoria no puede desconocer esa realidad preexistente ni ignorar algunos de los

sustratos psicológicos subyacentes que tienden hacia comportamientos individuales propios de la personalidad autoritaria. Tampoco conviene sobrevalorar el papel que *históricamente* ha desempeñado el sistema escolar en el moldeamiento de las ideologías. Experiencias, por poner algún ejemplo, como la de la desintegración de la URSS o la desaparición del franquismo en España demuestran que la inculcación de valores suele ser más bien superficial y coyuntural, y además parece como si los regímenes más severamente adoctrinadores tuvieran rendimientos decrecientes a largo plazo (basta recordar en estos dos casos cómo el comunismo fue un barniz barrido por la reacción filocapitalista de nuestros días, o cómo el ultranacionalismo español alimentó a su contrario y no dejó ni la más mínima huella en el País Vasco o Cataluña). La pervivencia del antisemitismo en buena parte de la Europa del Este, incluso después del Holocausto, no deja de ser otro grave motivo de interrogación (Rees 2005).

Todo lo cual aconseja prudencia y mucho cuidado a la hora de considerar la complejidad de los mecanismos de subjetivación que fabrican los yoes de los individuos y los valores y normas por los que gobiernan sus conductas. A tal propósito esa prudencia del juicio debería asentarse sobre la idea, siguiendo a Castilla del Pino (2000: 257), de que el sujeto se configura como un sistema de posibilidades, de yoes, tantos como situaciones y contextos susceptibles de ser vividos.

## **Conclusión**

En fin, la educación histórica del deseo, condición de todo saber con pretensiones emancipatorias, conlleva una educación crítica de la memoria y la consiguiente construcción de una contramemoria, que, como decía Adorno, nos ayude, en cierta manera, a *pensar contra uno mismo*. Ello, como se ha visto, implica cuidar las formas de explicación, representación e implicación dentro, además, de nuevos espacios y usos de la historia escolar y renovados procesos de subjetivación. Sin duda, las aportaciones de la historia oral (aunque no de cualquier cosa que lleve ese nombre), que tanta importancia tiene en los procesos de construcción y fijación del pasado, y el empleo de las fuentes audiovisuales (reconociendo su falta de inocencia), que resultan ineludibles en la sociedad de masas del capitalismo tardío, constituyen dimensiones insoslayables de una didáctica crítica de aquí y ahora. Sólo que los textos, las palabras y las imágenes carecen de transparencia para mostrar “el pasado oprimido” y por ello a menudo la



educación ha de ser “con” y “contra” ellos mismos. Rescatar y construir ese tiempo perdido nos ayuda, tal como W. Benjamin quería a “encender en lo pasado la chispa de la esperanza” y nos permite, tal como reza la exhortación de Primo Levi, a quienes vivimos seguros en nuestras casas caldeadas, a quienes nos espera la comida caliente y los rostros amigos, preguntarnos por qué el mundo del pasado y el del presente a menudo no fue digno de ser llamado humano. Claro que, así concebida, la contramemoria crítica significa seguir practicando un cierto aprendizaje de la decepción sin renunciar a imaginar otra enseñanza de la historia, otra escuela y otra sociedad. Y así, “en los ríos al norte del futuro arrojó la red”<sup>24</sup> con la expectativa abierta del pescador de esperanzas pero con la duda lacerante de quien sabe de las oscuras sombras que habitan en lo profundo de las aguas de la historia.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. W. (1998), *Educación para la emancipación*, Madrid: Morata.

AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma (2002), “Justicia, política y memoria: los legados del franquismo y la transición”, en A. Barahona de Brito y otras (eds.), *Las políticas hacia el pasado. Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias*, Madrid: Istmo, 135-193.

ARÓSTEGUI, Julio (2004), *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Madrid: Alianza.

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando y VARELA, Julia (2004): *Sociología, capitalismo y democracia*, Madrid: Morata..

APPLE, Michael. W. (2002), *Educarr <<como Dios manda>>. Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona: Paidós.

BAER, Alejandro (2003), “El testimonio audiovisual y la construcción de la memoria colectiva”, *Historia y Política* (10), II, 279-284.

BAER, Alejandro (2004), “De memoria judía a memoria universal. El Holocausto y la globalización del recuerdo”, *Anthropos* (203), 76-94.

BÁRCENA, Fernando (2004), *La esfinge muda: el aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Barcelona. Anthropos.

BÁRCENA, Fernando (2004), “Enseñar Auschwitz. El aprendizaje de la decepción”, *Anthropos* (203), 139-160.

BENJAMIN, Walter (1973), “Tesis de filosofía de la historia (VI)”, en *Discursos interrumpidos I*, Madrid: Taurus.

BERNCKER, Walter L. (2003), “El uso público de la historia en Alemania: los debates del fin del siglo XX”, en J. J. Carreras y C. Forcadell (eds.), (2003), *Usos públicos de la historia*, Prensas Universitarias de Zaragoza, 69-87.

---

<sup>24</sup> Así dice P. Celan (Gadamer 1999: 34).

- CARRERAS, Juan José y FORCADELL, Carlos (eds.), (2003), *Usos públicos de la historia*, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- CASTEL, Robert (2001), "Presente y genealogía del presente. Pensar el cambio de un modo no evolucionista", *Archipiélago* (47), 69-74.
- CASTILLA DEL PINO, Carlos (2000), *Teoría de los sentimientos*, Barcelona: Tusquets.
- CHERRYHOLMES, Cleo H. (1998), *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- CITRON, Suzanne (1982), "La historia y las tres memorias". En M. Pereyra (comp.), *La historia en el aula*, La Laguna: ICE, 113-124.
- CRUZ, Manuel (2005 a), "Auschwitz: crimen perfecto", *El País*, 13-5-205.
- CRUZ, Manuel (2005 b), *Las malas pasadas del pasado*, Barcelona: Anagrama.
- CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) (1998), "Memoria e Historia", *Ayer* (32).
- CUESTA, Raimundo (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA, Raimundo (1998), "La educación histórica del deseo. La didáctica crítica y el futuro del viaje a Fedicaria", *Con-Ciencia Social* ( 3), 70-97.
- CUESTA, Raimundo (2002), "La otra historia soñada", en A. Escolano y J. M<sup>a</sup> Hernández (coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia: Tirant lo Blanch, 403-430.
- CUESTA, Raimundo (2005), *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona: Octaedro.
- CUESTA, Raimundo (2007): *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona. Octaedro,
- ESPINOSA MAESTRE, Francisco (2005), *El fenómeno revisionista o los fantasmas de la derecha española. La matanza de Badajoz y la lucha en torno a la interpretación del pasado*, Badajoz: Los Libros del Oeste.
- FINKESTEIN, Norman G. (2002), *La industria del Holocausto. Reflexiones sobre la explotación del sufrimiento judío*, Madrid: Siglo XXI.
- FORCADELL, Carlos y otros (comps.), *Usos de la historia y políticas de la memoria*, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- FOUCAULT, Michel (1991), *Saber y verdad*, Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel (1992), "Nietzsche, la Genealogía, la Historia". En M. Foucault, *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta, 7-29.
- FOUCAULT, Michel (1998), *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona: Gedisa.
- FURTH, Hans G. (1992), *El conocimiento como deseo. Un ensayo sobre Freud y Piaget*, Madrid: Alianza.
- GADAMER, Hans-Georg (1999), *¿Quién soy yo y quiénes tú? Comentario a <<Cristal de aliento>> de Paul Celan*, Barcelona: Herder.
- GARZA, María Teresa de la (2002), *Política de la memoria. Una mirada sobre occidente desde el margen*, Barcelona: Anthropos.

- GIMENO LORENTE, P. (2005), *Una nueva aportación a la Didáctica crítica: Dialéctica negativa y pensamiento crítico*, Congreso Internacional. Fuentes Orales y visuales, Pamplona: texto mecanografiado inédito.
- GIROUX, Henri (1992), *Teoría y resistencia en educación*, Madrid: Siglo XXI.
- GURPEGUI, Javier (2005), *La mirada después de Auschwitz*, Congreso Internacional. Fuentes Orales y Visuales, Pamplona: texto mecanografiado inédito.
- HABERMAS, J. (2000), *La constelación posnacional*, Barcelona: Paidós.
- HALBWACHS, Maurice (2004), *Los marcos sociales de la memoria*, Antrhopos: Barcelona.
- HALBWACHS, Maurice (2004), *La memoria colectiva*, Prensas Univesitarias de Zaragoza.
- HORKHEIMER, Max y ADORNO, Theodor W. (1998), *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Madrid: Trotta.
- JAY, Martin (2003), *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*, Barcelona: Paidós.
- KERSHAW, Ian (comp.) (1999), *Stalinism and Nazims. Dictatorships in Comparison*, Press University Cambridge.
- LÓPEZ ALONSO, Carmen (2003), “Holocausto y genocidios. ¿Basta con conocer? La acción, la omisión y las interpretaciones históricas”, *Historia y Política* (10), II, 11-64.
- LOWENTHAL, David (1998), *El pasado es un país extraño*, Madrid: Akal.
- LOZANO AGUILAR, Arturo (2001), *Steven Spielberg. La lista de Schindler. Estudio crítico*, Barcelona: Paidós.
- LOZANO AGUILAR, Arturo (2002), “Cautelas de la imagen documental. *Nuit et bruillard* (noche y niebla) frente a la irrepresentabilidad de la solución final”, disponible en <http://www.razonypalabra.orgmx/antiores/n16/cautela16.html>
- MAINER, Juan (2005), “Sociogénesis de una didáctica para-escolar: la didáctica de las ciencias sociales”, en Gea-Clío (coord.), *Espacio público educativo y enseñanza e las ciencias sociales*, Valencia: Nau Llibres, 130-134.
- MARX, Karl (1968), *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*, Barcelona: Ariel.
- MATE, Reyes (2003), *Por los campos de exterminio*, Antrhopos: Barcelona.
- MAZOWER, Mark (2005), “Violencia y Estado en el siglo XX”, *Historia Social* (51), 139-160.
- MÈLICH, Joan-Carles (2004), *Lecciones de Auschwitz*, Barcelona: Herder.
- MILLS, C. Wright (1993), *La imaginación sociológica*, México-Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- NIETZSCHE, Friedrich (1932), “De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida”, en *Consideraciones intempestivas II*, Madrid: Aguilar, 69-154.
- NORA, Pierre (1998), “La aventura de los lieux de mémoire”, *Ayer* (32), 17-34.
- NÚÑEZ SEIXAS, Xosé M. (2004), “Sobre la memoria histórica reciente y el <<discurso patriótico>> español del siglo XXI”, *Historia del Presente* (3), 137-155.

OLMO RODRÍGUEZ, Fátima (2004), “El <<recuerdo colectivo>>del Holocausto a través del cine y la televisión: sus implicaciones para el historiador”, en C. Forcadell y otros (comps.), *Usos de la historia y políticas de la memoria*, Prensas Universitarias de Zaragoza, 123-141.

REES, Laurence (2005), *Auschwitz. Los nazis y la solución final*, Barcelona: Crítica.

SÁNCHEZ-BIOSCA, Vicente (2004), “Equívocas sombras. La obstinada actualidad de Auschwitz”, *Anthropos* (203), 110-124.

TAFALLA, Marta (2003), *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria*, Barcelona: Herder.

TODOROV, Tzvetan (200), Barcelona: Paidós.

TODOROV, Tzvetan (2002), *Memoria del mal, tentación del bien*, Barcelona: Península.

TRAVERSO, Enzo (2001a), *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*, Barcelona: Herder.

TRAVERSO, Enzo (2001b), *Le totalitarisme: le XXxe siècle en debat*, Paris: Sueil.

TRAVERSO, Enzo (2002), “La memoria de Auschwitz y el comunismo. El <<uso público>> de la historia”, *Revista Mensual de Política y Cultura* (166), disponible en <http://www.memoria.com.mx/166/traverso.htm>

WW. AA. (2003), “Lecciones contra la guerra”, *Aula de Innovación Educativa* (123/124), 6-41.

WW. AA. (2004), *Vigencia y singularidad de Auschwitz. Un acontecimiento histórico que nos da que pensar*, tema monográfico de la revista *Anthropos* (203).

WAHÓN, Sultana (2004), “¿Modernidad o totalitarismo? Dos visiones de Auschwitz”, *Anthropos* (203), 49-68.

*Cuadernos México* (Consejería de Educación de la Embajada de España en México), nº1 (2009), pp. 9-17.

## ***MEMORIA, HISTORIA Y DIDÁCTICA CRÍTICA***

Raimundo Cuesta  
Instituto Fray Luis de León Salamanca y Fedicaria

### RESUMEN

Este artículo, tras pasar revista a diversas tradiciones intelectuales que tocaron el tema de la memoria, argumenta acerca de los inconvenientes para la educación de establecer una falaz y estricta división entre memoria e historia, y, en cambio, defiende una didáctica crítica fundada en una *historia con memoria*. Este tipo de historia y esta clase de didáctica plantean el *deber de memoria en la educación* como una responsabilidad hacia el pasado, el presente y el futuro. Se trataría de proponer como programa de enseñanza una *historia del presente*, es decir, una genealogía de los problemas que nos afectan. De ahí que se postule, problematizando el presente y mirando hacia el futuro, una suerte de *educación histórica del deseo*.

### 1.-Memoria e historia, una infeliz y falaz contraposición

La memoria implica olvido porque el recuerdo siempre entraña una selección de experiencias y de sucesos. Recordar conlleva, pues, la réplica del olvidar, y además, este par dialéctico, en el contexto de una educación crítica, también induce a una suerte de distancia respecto a nosotros mismos. Hasta cierto punto todo conocimiento crítico constituye una operación de introspección del sujeto y de su manera recordar y recordarse. En la esfera del saber histórico y su dimensión didáctica, una verdadera educación crítica es aquella que enseña a efectuar cortes con el canon de memoria colectiva dominante.

No obstante, a menudo los historiadores y los cada vez más abundantes especialistas en *memoria histórica* se empeñan en una defensa a ultranza de las diferencias entre historia y memoria, otorgando a la primera el genuino marchamo de la ciencia incontaminada y

a ésta la sospechosa duda de lo azaroso y subjetivo. Esta infeliz y falaz división del trabajo entre ciencia e ideología, entre historia y memoria, de rancio abolengo en la teoría social positivista, habitualmente surte de argumentos suplementarios de legitimidad al que habla por el lugar desde donde habla y no siempre por lo que dice.

Ya en uno de los celebrados diálogos de Platón (*Fedro, o la belleza*) se aborda el mito del origen de la escritura, distinguiendo entre la memoria viva que ejercita cada cual en su pensamiento y la rememoración silenciosa que facilita la escritura. En nuestro tiempo digitalizado los innumerables e insaciabiles almacenes de memorias externas al sujeto prolongan de manera gigantesca ese fluir de los recuerdos y frecuentemente favorecen una patología memorial en virtud de la cual se levantan monumentos, que pretenden vanamente alcanzar la utopía de apresar digitalmente todas las experiencias de todos los testigos. Esta compulsiva voracidad memoriosa devuelve pleno vigor a la exhortación que el viejo Sócrates hiciera al joven Fedro de pararse a distinguir entre la sabiduría y la mera erudición, y entre la verdad y quién es el que la dice.

Claro que, si bien se mira, toda verdad tiene su historia (Foucault (1998: 17) y, por ende, nada es verdad fuera de su historia. Desde luego, la historia y la memoria que el pasado suscita no son una excepción a esta regla. La producción historiográfica del pasado no se ejecuta fuera del mundanal ruido. El pasado pesa sobre la conciencia del presente. Siempre estamos instalados en un flujo temporal inagotable, porque, a diferencia de lo que ocurría al desmemoriado personaje de Umberto Eco (2006), que había perdido accidentalmente la memoria personal, somos en tanto que actualizamos recuerdos. Y ciertamente, la pérdida individual del propio pasado produce caos mental y falta de toda expectativa o futuro. Conduce, como cada vez más sabemos por la enfermedad de Alzheimer, sufrida por más de veinticuatro millones de personas en todo el mundo, al deterioro completo y final del sujeto. Los casos clínicos más famosos estudian patologías extremas: de los que nada retienen y viven un eterno presente de recuerdos que se evaporan inmediatamente, o de los que poseen una suerte de hipermemoria que les permite fijar en la mente todos los días de su vida.

Ahora bien, lo cierto es que sólo a modo de metáfora o licencia expresiva podemos comparar la memoria individual con la colectiva, el psiquismo de la memoria con la producción social de la memoria. La confusión habitual de la historiografía académica

estriba en pensar que los contenidos de una operación psíquica individual no tienen nada que ver con el espacio social donde se generan. Por el contrario, una memoria individual viene a constituir un corte, a modo de biopsia, en el tejido social, de las memorias colectivas. El recuerdo individual es un río en el que siempre nos bañamos en aguas distintas, entre otras razones porque el sujeto nunca es el mismo, ni tampoco lo son sus recuerdos. La memoria individual es siempre una presentificación de memorias sociales en permanente y heraclítico devenir. En ese dinámico y constante flujo operan las fuerzas opuestas que imponen un tipo de recuerdo.

Debemos a la magnífica obra de Maurice Halbwachs, pensador francés que acabó sus días en 1945 en el campo de concentración de Buchenwald, un replanteamiento radical de la concepción de la memoria (Halbwachs, 2004a y 2004b; VV. AA., 2008). Este discípulo de Henri Bergson, rebelándose contra su magisterio, impugnó la vieja y tradicional concepción idealista e individualista de la memoria que hasta entonces reinaba. En su libro *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925) refutó a su maestro y explicó, siguiendo los mandatos teóricos de su formación durkheimiana, que la memoria era un fenómeno colectivo, una forma de representación colectiva de la conciencia individual. En cambio, H. Bergson, en su obra *Materia y memoria* (1896), dibujaba la memoria como un depósito individual de imágenes acumulado en el curso de la vida de cada persona, de modo que recordar consistía en buscar en lo recóndito de la conciencia individual esas imágenes preexistentes. Frente a esta “memoria pura” bergsoniana, idealista, individualista y platónica, Halbwachs afirma que la memoria individual y la colectiva comparten los mismos marcos sociales, hasta el punto de que el acto de recordar entraña siempre una construcción activa y no una mera sombra proyectada desde un almacén inerte de experiencias subjetivas. El recuerdo, de esta guisa, no es tanto revivir como producir.

La aportación del sociólogo francés, además de las evidentes consecuencias epistemológicas que comporta, arrebató el valor de la tradición y del pasado de las manos del pensamiento contrarrevolucionario y antilustrado, y situó a la memoria, al decir de Reyes Mate (2008a), en una perspectiva “progresista”. En un orden de verdad y de mirada diferentes. Por aquel mismo tiempo, W. Benjamin dará una dimensión revolucionaria a la memoria. En ambos casos la memoria se funda como realidad social dinámica y fluyente. Porque la memoria, además de constituirse como realidad social,

se construye históricamente. Deviene así en texto susceptible de interpretación cambiante.

La memoria social es, por definición, conflictiva. Eso sólo parece ignorarlo la mayoría de los historiadores hispanos, que suelen despreciar el valor cognitivo y político de la memoria (Mate, 2008b: 111-112). Tampoco faltan los didactas, como J. Prats (2008: 5) empeñados en negar la dimensión plural, interpretativa y contradictoria del pasado, y de toda educación histórica que se tilde de crítica. Y estas consideraciones brotan como una premisa y un enunciado de toda enseñanza histórica que se dirija a la transmisión de las partes más traumáticas del pasado, como es el caso de la *historia del presente* que propugnamos. Por lo tanto, la didáctica de la historia no ha de buscar la reproducción de consensos inexistentes, sino que al contrario ha de aspirar a educar en el disenso como petición de principio y sobresaliente procedimiento de ilustración crítica.

## 2.-Las tres caras de Clío y la gestión selectiva de la memoria y el olvido

Es verdad que “el único modo de conocer cualquier cosa es recuperar su historia, que incluye la historia de su recuerdo” (Tafalla, 2003: 203). De donde se infiere la necesidad educativa de la historia y del recuerdo. Claro que todo proyecto educativo requiere un criterio rector de la selección del pasado. El pasado posee dimensiones oceánicas y su transmisión, sin un dispositivo racional de criba, desnuda de todo significado a su estudio. En consecuencia, es necesario hacerse algunas preguntas: ¿Qué recuerdo es digno de ser promovido? ¿Qué merece ser olvidado?

En su célebre y corrosivo ensayo sobre *La utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida* (1874), F. Nietzsche nos mostró las tres caras de Clío: *la historia monumental, la historia anticuaria y la historia crítica*. Ellas, se diría, componen y completan la intersección de planos y dimensiones de la conciencia histórica.

*La historia monumental* se vuelve hacia atrás para contemplar las grandes gestas del pasado y de ahí que la mirada se recree en lo conmemorativo, aquello que, por su grandeza, se considera digno de recordar, venerar y resucitar. Aunque no exclusivamente, es la historia que habitualmente practican los estados, la “memoria oficial y desde arriba” a la que también son muy proclives las comunidades de los



historiadores profesionales implicados en todo tipo de fiestas, recordatorios y ceremonias promovidos por el poder político. Por su parte, *la historia anticuaria* materializa el gusto por la conservación del pasado y un cierto sentido de apego a las raíces, que se degrada fácilmente en un coleccionismo estéril rayano en el fetichismo histórico-cultural, y que se plasma, en nuestro tiempo, en el compulsivo y voraz afán consumista del turismo histórico-artístico. Los programas y libros de texto hasta las prácticas docentes han abundado tradicionalmente en la promoción de un sentido histórico atravesado por una concepción monumental-anticuaria del pasado puesta al servicio de la erección y perpetuación de los estados nacionales. De ahí que la nacionalización de la conciencias haya significado el principal objetivo del código disciplinar y de la educación histórica, recurriendo para ello a inventar sobre el territorio de los estados actuales (o de los que aspiran a serlo) pasados legendarios, “malos sueños”, que, a través de la enseñanza practicada dentro del sistema escolar, de la conmemoración oficial y de los despojos fetichistas (santuarios, enterramientos, puntos geográficos y otros *lieux de mémoire* nacionalizante) esparcidos aquí y acullá, han operado y operan como elemento de identificación individual y colectiva de una conciencia histórica pervertida por un “creciente anhelo de pasado” y una fuerte proclividad a escapar del presente (Lowenthal, 1998: 72).

Por el contrario, *la historia crítica* significa ajustar cuentas con el pasado porque “todo pasado es digno de ser condenado” (Nietzsche, 1932: 93). Esta historia deja de ser un instrumento de identificación, porque para vivir es preciso aniquilar, ajusticiar el pasado y cortar sus raíces a cuchillo de modo que, como señala Foucault (1991: 25), la historia deviene en una auténtica contramemoria encargada de resaltar las discontinuidades, las contradicciones y lo mudable de todo lo humano. Es así como la historia crítica nos permite imaginar una nueva enseñanza del pasado, una enseñanza que, empleando el método genealógico en la formación de la conciencia histórica de los estudiantes, ignora los elementos monumentales y anticuarios del pasado poniendo en su lugar la mirada crítica. De este modo historia crítica es, siguiendo el rastro nietzscheano reactualizado por M. Foucault (1991), genealogía de los problemas que nos afectan, crítica del presente y de la historia continuista y teleológica que justifica y ensalza lo dado (Cuesta, 2008: 76)

### 3.-Historia con memoria y didáctica crítica

En la vida social coexisten diversas modalidades de memoria colectiva (y las historias de los historiadores son parte de ellas) que pugnan por hacerse hegemónicas dentro de un campo de fuerzas, de experiencias, saberes y poderes. De ahí que la historia crítica, actúe como contramemoria, como una historia hecha, al modo benjaminiano, “a contrapelo”.

Esta historia crítica que nosotros gustamos llamar genealógica o historia del presente contiene al menos tres de los elementos que Reyes Mate (2006 y 2008a), a través de la lectura de W. Benjamin, atribuye a la memoria como nueva categoría, a saber: teoría del conocimiento, método hermenéutico e imperativo ético. Como bien señala W. Benjamin (1973) en sus famosas *Tesis sobre el concepto de Historia*, frente a la historia positivista e historicista, que busca explicar las cosas como realmente fueron, está la historia crítica que evita la empatía con los vencedores, reclama la memoria de los vencidos y niega cualquier visión complaciente y teleológica. Propone, pues, una epistemología como construcción situada y atenta a las miradas y memorias de quienes quedaron en los márgenes del curso de la historia.

Pero, además, esa forma de conocimiento reviste la figura de una hermenéutica del pasado desde abajo, como texto susceptible de interpretación siempre abierta que hace visible lo invisible. Afirma R. Mate que “memoria es leer la historia como un texto” (2006: 126), como un texto interpelado desde la palabra y el recuerdo de los que perdieron. Y ese dar significado a lo que siempre ha estado ahí y nunca los historiadores repararon en ello conduce a establecer una vinculación entre memoria y justicia. Y precisamente ahí radica el tercer presupuesto o dimensión de esta *historia con memoria*: el *deber de memoria*. En efecto, desde que Adorno, a la vista del horror y la terrible lógica del Holocausto, propusiera como imperativo moral el recuerdo, lo que ha de exigirse del pasado sin duda posee una dimensión ética, que es especialmente relevante en la enseñanza. En esta suerte de historia crítica, en esta *historia con memoria* que defendemos, epistemología, hermenéutica y ética se dan la mano.

La historia crítica, una de las tres caras de Clío, era, según hemos dicho, una historia con memoria. De esa memoria que contenía una triple carga: cognitiva, hermenéutica y ética. Precisamente esta última dimensión de la historia con memoria que reivindicamos

nos lleva a sostener el valor educativo inherente a unos ciertos deberes de recordar determinados momentos y situaciones del pasado. De algún modo la subjetividad humana posee una vertiente constitutivamente ética y la relación educativa sólo puede ser genuinamente educativa a partir de la ética” (Mèlich, 2000: 88). Hasta cierto punto se diría que el nuevo imperativo categórico enunciado por Adorno (que Auschwitz no se repita) se trasmuta y convierte en una guía para educar contra la barbarie, lo que conduce a cultivar y propugnar unos determinados deberes de la memoria hacia el pasado, el presente y el futuro.

Sin duda la crítica a la razón moderna desde la razón es un proyecto vivo y vigente tras el siglo de las catástrofes. Fue J. B. Metz (1999) quien acuñó el término de “razón anamnética” (*Anamnētische Vernunft*) como nueva vía de salvación de la razón ante las limitaciones y horrores de la razón moderna, y como alternativa a la racionalidad comunicativa habermasiana. Ya mucho antes, en 1944, en su *Dialéctica de la Ilustración*, M. Horkheimer y T. W. Adorno (1998) señalaron los límites de una racionalidad instrumental, y más tarde la tradición de la Escuela de Frankfurt, reencarnada en la figura de J. Habermas, retomó esa crítica. Pero el hilo de revalorización de la memoria como principio emancipador tiene que ver, según nuestro parecer, con una doble fuente: la nueva concepción de la historia de W. Benjamin que reclama la rememoración de los vencidos y la pretensión de T. W. Adorno de postular una nueva ética contra la lógica de la barbarie plasmada en la experiencia de Auschwitz. En ambos se reclama una negación del olvido: hay que recordar para que Auschwitz no se repita y debemos con nuestra evocación actualizar la derrota de los vencidos. Esta apelación comporta la obligación de recordar y no separar la verdad del sufrimiento humano, rompiendo así con la racionalidad científicista y tecnocrática que sitúa la objetividad y la neutralidad valorativa en el núcleo del discurso de la modernidad.

Esta suerte de abrupta irrupción de la memoria en el terreno de la filosofía alcanza también, qué duda cabe, a los saberes relacionados con la educación. Una didáctica crítica no puede permanecer ignorante del nuevo imperativo moral adorniano de educar contra la barbarie, porque, como recalca una y otra vez, llevamos sobre nosotros el peso del pasado y cualquier acción educativa no puede ignorar que “el pasado sólo habrá sido superado el día en que las causas de lo ocurrido hayan sido eliminadas. Y si su hechizo todavía no se ha roto hasta hoy es porque las causas siguen vivas” (Adorno, 1998: 29).

Además, si bien se mira, los deberes de la memoria en la educación nacen, en buena parte, de las obligaciones que en tanto que sujetos políticos tenemos hacia el presente y el futuro. La crítica del presente, lo que en nuestros fedecarianos postulados didácticos, llamamos problematizar el presente, es inseparable del futuro deseable y de la necesidad de pensar históricamente el mundo (Cuesta, 1999 y 2007). De ahí se sigue que reclamemos, como médula de una didáctica crítica, una educación histórica del deseo.

## Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. W. (1998): *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata.
- BENJAMIN, W. (1973): “Tesis de filosofía de la historia”, en *Discursos interrumpidos*, Madrid, Taurus, pp. 175-191.
- CUESTA, R. (1999): “La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el viaje a Fedecaria”, *Con-Ciencia Social, Anuario de Didáctica de las Ciencias Sociales* (3), pp. 23-31.
- CUESTA, R. (2007): *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona, Octaedro.
- CUESTA, R.; MAINER, J. y MATEOS, J. (2008): “La genealogía, historia del presente y didáctica crítica”, en J. Mainer (coord.): *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 51-82.
- FOUCAULT, M. (1991): *Nietzsche, la genealogía, la historia*, en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, pp. 7-29.
- FOUCAULT, M. (1998): *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
- HALBAWCHS, M. (2004a): *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona, Antrhopos.
- HALBAWCHS, M. (2004b): *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- HORKHEIMER, M. y ADORNO, T. W. (1998): *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta.
- LOWENTHAL, D. (1998): *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal.
- MATE, R. (2006): *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de W. Benjamin sobre el concepto de historia*, Madrid, Trotta.
- MATE, R. (2008a): *La herencia del olvido. Ensayos en torno a la razón compasiva*. Madrid, Errata naturae.
- MATE, R. (2008b): “Para una filosofía de la memoria. Entrevista con el profesor Reyes Mate”, *Con-Ciencia Social* (12), pp. 101-120.
- MÈLICH, J. C. (2000): “El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del Holocausto? *Enrahonar* (31), pp. 81-94.
- METZ, J. B. (1999): “La Razón anamnética. Anotaciones de un teólogo sobre la crisis de las ciencias del espíritu”, en *Por una cultura de la memoria*, Barcelona, Antrhopos, pp. 73-78.

NIETZSCHE, F. (1932): “De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida”, en *Consideraciones intempestivas II. Obras completas*, Madrid, Aguilar, pp. 71-153. También F. Nietzsche (1999): *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*, Madrid, Biblioteca Nueva.

PRATS, J. (2008): “Memoria histórica versus historia enseñada”, *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (55), pp. 5-8.

TAFALLA, M. (2003): *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria*, Barcelona, Herder.

VV.AA. (2008): *Maurice Halbwachs. La memoria colectiva, una categoría innovadora de la sociología actual*, en *Anthropos* (218), pp. 3-136.

***MEMORIA, HISTORIA Y DIDÁCTICA. LOS DEBERES DE LA EDUCACIÓN HACIA EL PASADO, EL PRESENTE Y EL FUTURO***<sup>25</sup>

Raimundo Cuesta, catedrático del Instituto Fray Luis de Salamanca y miembro de Fedicaria

1.-La memoria, la historia y las tres caras de Clío. O de cómo la historia crítica conviene a una didáctica del mismo nombre

Muy a menudo los historiadores y los cada vez más numerosos especialistas en <<memoria histórica>> se empeñan en una defensa a ultranza de las diferencias entre historia y memoria, otorgando a la primera la prístina garantía de la ciencia incontaminada y a ésta la sospechosa duda de lo singular, subjetivo e ideológico. Esta feliz y falaz división del trabajo entre ciencia e ideología, entre historia y memoria, de rancio abolengo en la teoría social, a menudo surte de argumentos suplementarios de legitimidad al que habla por el lugar desde donde habla y no siempre por lo que dice.

El registro historiográfico del pasado no constituye, pues, una operación inocente. El pasado pasa y pesa. Siempre estamos instalados en un flujo temporal inagotable y sin duda yo soy porque me acuerdo de mí. Y ciertamente, la pérdida individual del propio pasado produce caos mental y falta de toda expectativa o futuro. Conduce, como cada vez más sabemos por la enfermedad de Alzheimer, sufrida por más de veinticuatro millones de personas en todo el mundo, al deterioro completo y final del sujeto. Los casos clínicos más famosos estudian patologías extremas: de los que nada recuerdan y viven un eterno presente de recuerdos que se evaporan inmediatamente, o de los que poseen una suerte de hipermemoria que les permite recordar todos los días de su vida<sup>26</sup>.

Sería muy fácil dejarnos llevar por las semejanzas y acudir al manido tema de los males que aquejan a los pueblos que olvidan su historia. Memoria y olvido constituyen el haz y el envés de nuestra experiencia persona. Pero lo

<sup>25</sup> Conferencia pronunciada (en prensa) en 9 de julio de 2009 en Santiago de Chile dentro del seminario sobre *Historia y memoria. Los lugares olvidados de la pedagogía*, Universidad Academia del Humanismo Cristiano.

<sup>26</sup> Casos como el de AJ, mujer de 42 años californiana que recordaba todos los días de su vida desde los 11 años. O, en sentido opuesto, el de un hombre, EP, que olvidaba todo al momento, recordando sólo lo más inmediato. Véase J. Foer: "Recuerdo esto". *Nacional Geographic*, 23 (2007), pp. 2-23.

cierto es que sólo a modo de metáfora o licencia expresiva podemos comparar la memoria individual con la colectiva, el psiquismo de la memoria con la producción social de la memoria. La confusión habitual de la historiografía académica estriba en pensar que los contenidos de una operación psíquica individual no tienen nada que ver con el espacio social donde se genera. Por el contrario, una memoria individual viene a constituir un corte, a modo de biopsia, en el tejido social, de las memorias colectivas. El recuerdo individual es un río en el que siempre nos bañamos en aguas distintas, entre otras razones porque el sujeto nunca es el mismo, ni tampoco lo son sus recuerdos. La memoria individual es siempre una presentificación de memorias sociales en permanente y heraclitiano devenir. En ese dinámico y constante flujo operan las fuerzas opuestas que imponen un tipo de recuerdo<sup>27</sup>.

Debemos a la magnífica obra de **Maurice Halbwachs**, pensador francés que acabó sus días en 1945 en el campo de concentración de Buchenwald, un replanteamiento radical de la concepción de la memoria<sup>28</sup>. Este discípulo de Henri Bergson, rebelándose contra su maestro, impugnó la vieja y tradicional concepción idealista e individualista de la memoria que hasta entonces reinaba. En su libro *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925) refutó a su maestro y explicó, siguiendo los imperativos de su formación dukheimiana que la memoria era un fenómeno colectivo, una forma de representación colectiva de la conciencia individual. En cambio, para Bergson, en su obra *Materia y memoria*<sup>29</sup>, dibujaba la memoria como un depósito individual de imágenes acumulado en el curso de la vida de cada persona, de modo que recordar consistía en buscar en lo recóndito de la conciencia individual esas imágenes preexistentes. Frente a esta “memoria pura” bergsoniana, idealista, individualista y platónica, Halbwachs afirma que la memoria individual y la colectiva comparten los mismos marcos sociales, hasta el punto de que el acto de recordar es una construcción que siempre va desde el presente hacia el pasado.

---

<sup>27</sup> A menudo sabemos bien desde los trabajos de P. Nora, que la *los lugares de la memoria* materializan ese devenir. En un curioso libro editado por el Ayuntamiento de Madrid se recoge, a través de los equipamientos urbanos conmemorativos, *La memoria impuesta (1939-1980)*.

<sup>28</sup> Las dos obras fundamentales fueron *Les cadres sociaux de la mémoire*, publicada en 1925 (hay traducción española: *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos, Barcelona, 2004) y *La mémoire collective*, publicada póstumamente en 1950 (también existe traducción española en Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004).

<sup>29</sup> Esta obra publicada por primera vez en 1896 tuvo varias reediciones y una en español en 1921 (Librería Victoriano Suárez, Madrid). En esta parte el lector se puede beneficiar de la lectura de una obra colectiva, que hemos utilizado para nuestro trabajo: *Maurice Halbwachs. La memoria colectiva, una categoría innovadora de la sociología actual*, monográfico de la revista *Anthropos*, nº 218 (2008). Y dentro de la misma revista, Marie Jaisson: “La topografía legendaria y la investigación sobre la memoria colectiva de Maurice Halbwachs”, pp. 96-109.

Esta aportación del sociólogo francés, además de las evidentes consecuencias epistemológicas que comporta, arrebató el valor de la tradición y del pasado de las manos del pensamiento contrarrevolucionario y antilustrado, y sitúa a la memoria, al decir de Reyes Mate (2008), en una perspectiva “progresista”. En un orden de verdad y de mirada diferente. Por aquel mismo tiempo, W. Benjamin dará una dimensión revolucionaria a la memoria. En ambos casos la memoria se funda como realidad social dinámica y fluyente. Porque la memoria, además de constituirse como realidad social, se construye históricamente. Deviene así en texto susceptible de interpretación cambiante.

E. Traverso (2007) explica muy bien, por ejemplo, lo que recuerda y cómo ordena sus recuerdos sobre la resistencia antifascista un ciudadano italiano de hoy. La imagen social de la faz más negra del comunismo y la consiguiente recuperación de valores conservadores (la búsqueda de una nueva cara al fascismo italiano en la era Berlusconi) tiene mucho que ver con un registro que ha variado desde la apología mítica a la lejana indiferencia o incluso el rechazo más o menos expreso.

A escala social, a diferencia de las patologías individuales, la desmemoria es siempre inducida y generada dentro de un campo de fuerzas en el que, como gustaba decir W. Benjamín, pugnan, desde y en el presente, el pasado y el futuro, entre la prehistoria y la posthistoria, entre el pasado y el futuro. La memoria colectiva (o mejor las memorias sociales) se configuran en ese campo de fuerzas dentro de una economía política del recuerdo y de una lógica de gestión del pasado. La historiografía y la educación histórica escolar constituyen lugares y balizas, importantes pero no únicas, que marcan el campo donde se fabrica el pasado.

Es verdad que <<el único modo de conocer cualquier cosa es recuperar su historia, que incluye la historia de su recuerdo>> (Tafalla, 2003: 203). De donde se infiere la necesidad educativa de la historia y del recuerdo. Pero ¿qué recuerdo es digno de ser promovido? ¿Qué merece ser olvidado?

Es bien seguro que el olvido, como sugiere Todorov, constituye una enfermedad promovida por esos estados totalitarios que nunca quisieron dejar huellas de sus crímenes. Pero también comporta patología el exceso de historia y de memoria. Decía Azaña que una de las tareas prioritarias de su tiempo era liberar a la sociedad española del “morbo histórico que la estraga”. Y ya antes y con clarividente anticipación en su célebre y corrosivo ensayo sobre *La utilidad y los inconvenientes de la*



*historia para la vida* (1874)<sup>30</sup> Friedrich Nietzsche denunciaba el enfermizo afán histórico de su tiempo capaz de matar la vida misma: “Exijo que el hombre aprenda, ante todo, a vivir y que no utilice la historia más que para ponerla al servicio de la vida”. Cuando, en 1874, Nietzsche formulaba este deseo, quería poner en evidencia las lacras del sistema educativo alemán y su canon cultural llamado a producir un tipo humano, “el filisteo cultivado, el filisteo estético-histórico” (1), incapaz de conocerse a sí mismo y al mundo circundante. Ya entonces el filósofo de la sospecha podía atisbar la inocultable separación entre la cultura y la vida instalada en las instituciones educativas de la modernidad y la función desvitalizadora que también podría desempeñar la cultura histórica de su tiempo.

Memoria y olvido constituyen las dos vertientes de la vida individual y social, pero ¿existe alguna manera de dictaminar en qué dosis son necesarias, complementarias o incompatibles? ¿Es la memoria una actividad conservadora o liberadora? Sin duda, ayer y hoy, la preocupación y nuestra relación con el pasado no ha dejado de ser una cuestión muy polémica y susceptible de muy diferentes pronunciamientos. Veamos dos textos, dos autores y dos épocas que nos inclinan a una hermenéutica de la relación entre pasado y cambio social revolucionario.

## TEXTOS

*Los hombre hacen su propia historia, pero no la hacen arbitrariamente, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo circunstancias directamente dadas y heredadas del pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos. Así, Lutero se disfrazó de apóstol Pablo, la revolución de 1789-1814 se vistió alternativamente con el ropaje de la República Romana y del Imperio Romano, y la revolución de 1848 no supo hacer nada mejor que parodiar aquí al 1789 y allá a la tradición revolucionaria de 1793 a 1795...*

---

<sup>30</sup> F. Nietzsche: “De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida”, en *Consideraciones Intempestivas II*, (1873-1875), *Obras Completas*, tomo II, Aguilar Editor, Madrid, 1932, pp. 69-154. Además de esta edición por la que se cita en este texto, la obra ha sido reeditada en dos versiones en castellano: la de Biblioteca Nueva, Madrid, 1999, con traducción, introducción y notas a cargo de Germán Cano, y la de Edaf, Madrid, 2000, a cargo Dionisio Garzón. Aunque el texto brilla por sí mismo, la interpretación de Michel Foucault nos parece imprescindible: *Nietzsche, la genealogía y la historia*, Pre-textos, Valencia, 2004. Existe otra edición anterior, M. Foucault: “Nietzsche, la genealogía y la historia”, en *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1991.

*(...) En aquellas revoluciones, la resurrección de los muertos servía, pues, para glorificar las nuevas luchas y no para parodiar las antiguas...*

*(...) La revolución social del siglo XIX no puede sacar su poesía del pasado, sino solamente del porvenir. No puede comenzar su propia tarea antes de despojarse de toda veneración supersticiosa por el pasado. Las anteriores revoluciones necesitaban remontarse a los recuerdos de la historia universal para aturdirse acerca de su propio contenido. La revolución del siglo XIX debe dejar que los muertos entierren a sus muertos, para cobrar conciencia de su propio contenido. Allí, la frase desbordaba el contenido; aquí, el contenido desbordaba la frase.*

(C. Marx: *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte (1852)*. Ariel, Barcelona, 1968, pp, 11, 13 y 15).

*La historia es objeto de una construcción cuyo lugar no está constituido por el tiempo homogéneo y vacío, sino por un tiempo repleto de ahora [Jetztzeit: tiempo-ahora; tiempo actual]. Así, para Robespierre, la antigua Roma era un pasado cargado de ahora[actualidad], que él arrancaba del continuum de la historia. La revolución francesa se entendía a sí misma como una Roma que retornaba. Citaba a la Roma antigua como de la misma manera que la moda cita un traje de otros tiempos. La moda tiene buen olfato para detectar lo actual sea cual sea el recoveco del pasado en el que esa actualidad se mueva. La moda es el salto del tigre al pasado. Sólo que tiene lugar en una arena en la que manda la clase dominante. El mismo salto, realizado bajo el cielo despejado de la historia, pasa a ser el salto dialéctico, la revolución tal y como la entendió Marx.*

(*Tesis XIV* “Sobre el concepto de historia”, de Walter Benjamín (1940), en Reyes Mate: *Medianoche en la Historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamín “Sobre el concepto de Historia*. Trotta, Barcelona, 2006, p. 223).

Ambos textos, con algo más de un siglo de diferencia, se interrogan sobre el modo más adecuado de relacionar la revolución con el pasado. Para Marx el peligro estriba en hacer verdad el aserto de que los grandes hechos y personajes de la historia se producen dos veces: una vez como tragedia y otra como farsa. Así, las apelaciones retrospectivas de las revoluciones burguesas se convierten en grotescas fantasías retrospectivas con las que se

pretenden cubrir las vergüenzas de unas revoluciones nada heroicas, de unas transformaciones que ocultaron su contenido de clase con la encendida hojarasca de la dramatización del pasado. De donde se infiere que la revolución proletaria *no puede sacar su poesía del pasado, sino solamente del porvenir. No puede comenzar su propia tarea antes de despojarse de toda veneración supersticiosa por el pasado.* Marx invita y recomienda, siguiendo probablemente la evocación de un texto bíblico que también recogiera Hegel, que *los muertos entierren a sus muertos*<sup>31</sup>.

Pero esta lúcida y sencilla admonición marxiana choca de frente con la idea de recuerdo y, en cierto modo, con el significado de lo histórico que exhibe el texto de W. Benjamin. Éste, por el contrario, apela a la actualidad revolucionaria del pasado, al interés de traer a la memoria un pasado cargado de actualidad. Marx, hijo de su tiempo, configura el devenir como una imparable línea de desarrollo hacia el comunismo, que vendrá mediante rupturas revolucionarias en un tracto lineal. En cambio, Benjamin el tiempo es un campo magnético de fragmentos sin dirección predetermined. En Marx la historia es una epopeya hacia la sociedad sin clases; en Benjamin es una rotación de momentos relampagueantes. En uno no conviene perder el tiempo mirando hacia atrás; en otro, la mirada hacia atrás, si se fija en los vencidos y en sus intentos de superar su opresión, es redentora y emancipadora.

Las preguntas, pues, quedan en pie. Interrogarnos acerca de qué pasado debe ser traído al presente y para qué, requiere también preguntarnos por el tipo de historia que practicamos. A tal propósito, Nietzsche nos mostró las tres caras de Clío: *la historia monumental, la historia anticuaria y la historia crítica*. Ellas, se diría, componen y completan la intersección de planos y dimensiones de la conciencia histórica.

*La historia monumental* se vuelve hacia atrás para contemplar las grandes gestas del pasado y de ahí que la mirada se recree en lo conmemorativo, aquello que, por su grandeza, se considera digno de recordar, venerar y resucitar. Aunque no exclusivamente, es la historia que habitualmente practican los estados, la “memoria oficial y desde arriba” a la que también son muy proclives las comunidades de los historiadores profesionales implicados en todo tipo de fiestas, recordatorios y ceremonias promovidos por el poder político. Por su parte, *la historia anticuaria* materializa el gusto por la conservación del pasado y un cierto sentido de apego a las

---

<sup>31</sup> El texto de Hegel está en *Lecciones sobre Filosofía de la Historia Universal*, que recoge las palabras de Cristo dirigidas a un hombre que quería sepultar a su padre: “deja a los muertos que entierren a sus muertos y sígueme”. Véase, J. Mayorga (2003, 86).

raíces, que se degrada fácilmente en un coleccionismo estéril rayano en el fetichismo histórico-cultural, y que se plasma, en nuestro tiempo, en el compulsivo y voraz afán consumista del turismo histórico-artístico. Pese a ello ambas historias son componentes imprescindibles de la conciencia histórica, pero es preciso señalar su alto potencial de degradación como instrumentos de dominación a través de los usos de la historia escolar. Los programas y libros de texto hasta las prácticas docentes han abundado tradicionalmente en la promoción de un sentido histórico atravesado por una concepción monumental-anticuaria del pasado puesta al servicio de la construcción y perpetuación de los estados nacionales. De ahí que la nacionalización de la conciencias haya constituido el principal objetivo de la educación histórica, recurriendo para ello a inventar sobre el territorio de los estados actuales (o de los que aspiran a serlo) pasados legendarios, “malos sueños”, que, a través de la enseñanza practicada dentro del sistema escolar, de la conmemoración oficial y de los despojos fetichistas (santuarios, enterramientos, puntos geográficos y otros *lieux de mémoire* nacionalizante) esparcidos aquí y acullá, han operado y operan como elemento de identificación individual y colectiva de una conciencia histórica pervertida por un “creciente anhelo de pasado” y una fuerte proclividad a escapar del presente (9). Estos abusos retrospectivos y teleológicos de la educación histórica hicieron que Paul Valéry, en un célebre texto, se refiriera a la historia como “el más peligroso producto elaborado por la química del intelecto” (10).

Por el contrario, *la historia crítica* significa ajustar cuentas con el pasado porque “todo pasado es digno de ser condenado” (14) y “únicamente a aquel a quien tortura una angustia de presente y que a todo costa quiere desembarazarse de su carga, sólo ése siente la necesidad de una historia crítica, es decir, de una historia que juzga y condena” (15). Esta historia deja de ser un instrumento de identificación, porque para vivir es preciso aniquilar, ajusticiar el pasado y cortar sus raíces a cuchillo de modo que, como señala Foucault (16), la historia deviene en una auténtica contramemoria encargada de resaltar las discontinuidades, las contradicciones y lo mudable de todo lo humano. Es así como la historia crítica nos permite imaginar una nueva enseñanza del pasado, una enseñanza que, empleando el método genealógico en la construcción de la conciencia histórica de los estudiantes, desplaza, relega y arrincona los elementos monumentales y anticuarios del pasado poniendo en su lugar la mirada crítica.

En definitiva, coexisten diversas formas de memoria social y la historia es una de ellas, pero la dicotomía memoria/historia se funda en una falsa y a menudo engañosa contraposición entre experiencia y ciencia, que se

sostiene merced a la defensa gremial del oficio frente a la emergencia de memorias alternativas y nuevos usos públicos del pasado. Si nos fijamos bien, nuestra memoria es una memoria sociohistórica, que no siempre tiene que ver con realidades vividas, forjada dentro de un campo de lucha en la que se gesta y fija finalmente una memoria hegemónica. De ahí que la historia crítica actúe como contramemoria, como una historia hecha, al modo benjaminiano, “a contrapelo”.

Esta historia crítica que nosotros gustamos llamar genealógica o historia del presente contiene al menos tres de los elementos que Reyes Mate (2006 y 2008)<sup>32</sup>, a través de la lectura de W. Benjamin, atribuye a la memoria como nueva categoría, a saber, teoría del conocimiento, método hermenéutico e imperativo ético. Como bien señala W. Benjamín en sus famosas *Tesis sobre el concepto de Historia*, frente a la historia positivista e historicista, que busca explicar las cosas como realmente fueron, está la historia crítica que evita la empatía con los vencedores, reclama la memoria de los vencidos y niega cualquier visión complaciente y teleológica. Propone, pues, una epistemología situada y atenta a las miradas y memorias de quienes quedaron en los márgenes del curso de la historia. Sin duda, esta argumentación nos lleva a considerar la historia y la memoria como construcciones sociales de la realidad, lo que vincula esta posición cognitiva con las más avanzadas teorías sociales construccionistas<sup>33</sup>, en las que, a más abundamiento, la reflexibilidad es una categoría central.

Pero además, esa forma de conocimiento reviste la figura de una hermenéutica del pasado como texto susceptible de interpretación siempre abierta que hace visible lo invisible. Afirma R. Mate que “memoria es leer la historia como un texto” (2006, 126), pero aplicada a la vida y la realidad de las víctimas, vista desde su palabra y su recuerdo. Y ese dar significado a lo que siempre ha estado ahí y nunca los historiadores repararon en ello conduce a establecer una vinculación entre memoria y justicia. Y precisamente hay radica el tercer presupuesto o dimensión de esta *historia con memoria*, el *deber de memoria*. En efecto, desde que Adorno, a la vista del horror y la terrible lógica del Holocausto, propusiera como imperativo moral el recuerdo, lo que ha de exigirse del pasado sin duda posee una dimensión ética, que es especialmente relevante en la enseñanza. En esta suerte de historia crítica, en esta historia con memoria que defendemos,

---

<sup>32</sup> Cita larga de los libros 2006 y 2008 de Reyes Mate y de su alcance. Rompe con los historiadores pero sigue manteniendo una cierta distancia equívoca entre memoria e historia, como si no llevara hasta el fin a su argumentos.

<sup>33</sup> Citar construccionismo social en nuestro trabajo de Berlanga

epistemología, hermenéutica y ética se dan la mano y pone en relación las tres partes de nuestro título: memoria, historia y didáctica.

Sin embargo, a menudo, no es esta historia con memoria la que prevalece. El azúcar de la memoria es la nostalgia que se expresa como fetichismo, como aspiración a tocar y oler nuestros recuerdos a modo de rememoración acrítica del pasado, tal y como si fueran cosas reales. Esta proclividad se expresa en la sociedad actual de islas narcisistas de mil y una maneras. Por ejemplo, en el campo de la historia de la educación con la espectacular aparición de los muros escolares y toda una corriente historiográfica de la cultura escolar que se sustenta sobre las miradas etnográficas del pasado, que se ocupa el pasado como si se tratara de un antropólogo que, con las armas de la observación participante, se internara en una ancestral tribu escolarizada. También esta miel de recuerdos suele ser el caso del éxito fulgurante de toda la literatura del yo que alude a la escuela. En ella las fotos entrañables, las palabras y los objetos del menaje escolar acaban con toda distancia crítica sobre el significado real de la escuela en la era del capitalismo.

Podríamos llamar a este modelo historia, si se me permite la ocurrencia, “magdaleniense” (por el celeberrimo comestible que desatara la narración del inefable Marcel Proust). Para el novelista francés, en su magistral *A la recherche du temps perdu*, obra que se inscribe en unos marcos temporales coetáneos pero muy distintos a los del M. Halbwachs, el pasado no se puede evocar libremente por nuestra inteligencia, depende de azar, es como si casualmente brotara como consecuencia de un accidente sensorial imprevisto y estremecedor, tal como en su narración es un trozo de magdalena disuelto en una cucharada de té.

La aproximación “magdaleniense” al pretérito me parece que edulcora, suaviza y oculta las aristas de la historia, por más que la nostalgia pueda adoptar y dirigirse hacia contenidos muy diversos y la añoranza de la infancia, ese paraíso perdido al que siempre se regresa, suela estar atravesando todos nuestros recuerdos. Tal aproximación no permite ni busca, como hace la lectura genealógica, exigir cuentas al pasado. Deja que el pasado pase y, como de repente, nos llegue a consecuencia de una inesperada y placentera experiencia de nuestros sentidos.

No obstante, toda narrativa sobre el pasado tiene algo de fabricación y de invención individual, que no es pura circulación y proliferación de discursos performativos sobre el mundo. En verdad, si partimos de la consideración de que todo individuo (y su memoria, también) en una constelación de relaciones sociales, entonces tendremos por cierto que

cuando un individuo recuerda y escribe su experiencia de pasado, expresa el universo de memorias sociales desde las que escribe. Pues, como ya se dijo, la verdad tiene su historia e importa tanto su régimen de verdad como saber quién y desde dónde se formula. La hermenéutica del texto se completa con el lugar que el hablante ocupa en la topografía del poder social.

## 2.- La asignaturización del pasado

El secreto de la enseñanza escolarizada se aloja en la impenetrable caja negra que constituyen las disciplinas escolares. Estos inocentes y originales artefactos culturales, como la escuela misma en su larga historia, no son lo que parecen ni proporcionan lo que prometen. Todos hemos sufrido de sus rigores (valga recurrir la etimología de <<disciplina>>) y quizás cada uno de nosotros, como hiciera Unamuno en sus recuerdos de mocedad, llegara adivinar, a vislumbrar, el sol vivificante del conocimiento que se oculta tras la <<lumbre pálida y fría>> que se ofrecía <<tras aquella narración notarial de la historia>>. Así recordaba su clase de historia en el Bilbao de los años setenta en plena guerra carlista:

El aula en que teníamos la clase de historia era espaciosísima y llena de mapas. Entreteníame durante la lección en fabricar títeres de cera, por lo que una vez me tuvo Carreño dos días de rodillas.

De las explicaciones de historia apenas recuerdo palabra, pero sí del aspecto del libro de texto, de sus letras, de su impresión, etc. Si hoy lo viera a tres metros diría: ¡ése es! Me mareaba aquel ir y venir de pueblos con nombres raros, aquel desfilar de reyes y de guerras, aquel intrincamiento de parentescos, matrimonios y repartos de herencias. Venían reyes y los mataban tan pronto que no había lugar a acongojarse de su muerte, pues no había uno tenido tiempo de conocerlos, y era tal el trajín, que se deseaba hubieran acabado de una vez con todos matándolos en una sola batalla.

No llegamos, ni con mucho a la Revolución francesa, distraídos en curiosear vanamente lo que hicieron los chinos, persas y caldeos. He comprendido más tarde lo ventajoso que sería si se pudiera estudiar la historia hacia atrás, empezando por ahora.

La historia de España, más concentrada que la universal, me dejó alguna más impresión, sobre todo aquello de que “en Calatañazor partió Almanzor su tambor” y la aparición de Santiago en la batalla de Clavijo.

Miguel de Unamuno (1958). *Recuerdos de infancia y mocedad*. Madrid: Espasa Calpe, Colección Austral, 5ª edic., 89.

Testimonio demoledor, sin duda, del carácter desvitalizado, desactualizado y libresco de la enseñanza de la historia en un centro de bachillerato del último cuarto de siglo XIX. Fuente pertinente (que confirma otras de diversa procedencia) para ver hasta dónde alcanzaba el contenido de la historia y los métodos de su enseñanza. Una más que dudosa batalla, la de Clavijo, unida al tributo de las cien doncellas y la derrota de Almanzor, el <<victorioso por Dios>>, en las hoy siberianas tierras sorianas de Calatañazor (Calat-al-Nasur, o sea, Castillo del águila), constituyen el eco de memoria unamuniana de la ruidosa fanfarria nacionalista española, que, alojada en el marco escolar, se alimentaba de una legendaria Edad Media, surtidor inagotable de loas a la

monarquía y a la Iglesia católica. Frente a ello el memorialista parece sugerir como alternativa (y no fue el único desde la Ilustración que lo hiciera) una suerte de historia regresiva, una enseñanza de la historia <<hacia atrás, empezando por ahora>>. Que tal sugerencia nunca fuera atendida, que las notas características del *código disciplinar* de la historia (arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo) permanecieran largo tiempo inalterables, pese a las notables intuiciones de Rafael Altamira y otros egregios historiadores y pedagogos del siglo pasado, nos lleva sospechar acerca de las razones de la sinrazón, acerca de la granítica y monstruosa consistencia de las tradiciones culturales recogidas en las materias de enseñanza. O sea, la historia reciente en las aulas fue (y es) cosa de sugerentes ideas que poco o nada tuvieron que ver con el diario acontecer de las aulas.

La memoria crítica de la historia escolar nos faculta para estar, a un tiempo, dentro y fuera del presente. Dentro de una consideración dialéctica y crítica del conocimiento escolar, tal como he repetido en más de una ocasión, recordando la imagen goyesca, las materias de enseñanza se presentan como notorios <<sueños de la razón que producen monstruos>>. La historia del *currículum* y la sociología crítica de la educación han coincidido en describir estos saberes como artificiales, librescos, asignaturizados, abstractos, individualistas, examinatorios, descontextualizados, capaces de agostar la curiosidad y apagar el deseo de saber. Ciertamente, pero es también propiedad de este conocimiento escolar su radical originalidad y su naturaleza sociohistórica.

Las disciplinas escolares comparecen como conjuntos culturales originales que pugnan por ocupar, con diversos apoyos y estrategias sociales, nichos curriculares en donde asentarse y perpetuarse como tradiciones discursivas y prácticas. Son, en efecto, construcciones sociohistóricas, esto es, tradiciones sociales inventadas históricamente, que forman parte esencial del conocimiento escolar y que, por sus rasgos peculiares, propenden a durar en forma de esquemas de pensamiento y de acción. Por estas razones, la historia o cualquier otra disciplina que se imparte en los establecimientos de enseñanza obedece a una lógica *sui generis* que se encuentra profundamente unida al carácter y función social que desempeña la escuela dentro de la evolución del capitalismo en sus diversas fases. De esta manera, las disciplinas escolares, en tanto que tradiciones sociales instauradas históricamente, verdaderas <<tradiciones vivientes>><sup>34</sup>, implican una selección cultural cuyo significado último sólo puede vislumbrarse examinando las claves sociales de su existencia histórica.

Por lo que hace a la enseñanza de la historia en España, su invención como materia escolar y el consiguiente proceso constituyente se remontan a mediados del siglo XIX<sup>35</sup>. En el espacio escolar decimonónico la recreación del pasado se acomoda a las pautas cronoespaciales y las regulaciones disciplinarias, de modo que queda establecido firmemente un *código disciplinar* caracterizado por cuatro notas más destacadas:

---

<sup>34</sup> R. Williams: *Marxismo y literatura*, Península, Barcelona, 1997, pp. 137-138. En el conjunto de esta obra podrá quien lo desee aproximarse a la muy interesante idea del poder productivo, configurador y activo de las tradiciones culturales.

<sup>35</sup> Para más detalle, véanse, dos de mis libros: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1997; y *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Madrid, 1998.



arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo. De esta forma la escuela, convertida en lugar pedagógico de la memoria colectiva oficial, asignaturiza el pasado, y la historia, una vez conquistado un confortable cobijo curricular, consagra un duradero sobrentendido científico y pedagógico. Las viejas connotaciones placenteras (el “gran deleite”, que al decir de Cicerón proporcionaba su cultivo) son reemplazadas por la repetición memorística de un canon de conocimiento histórico, al servicio de las clases dominantes, fundado en el arbitrario cultural occidentalista y nacionalista de dos asignaturas siempre presentes: Historia Universal y de España.

Esta pedagogización y escolarización del pasado se plasma en la elaboración de un canon de conocimiento escolar erigido sobre esas dos materias de enseñanza, ciclópeos pilares curriculares indestructibles. En efecto, bajo diversos nombres, agrupaciones horarias y cursos, tal pareja (especialmente visible y duradera en la enseñanza media) perdura y se registra en la primera manualística escolar que, desde finales del siglo XVII, va a valer de horma para la consolidación disciplinar del siglo XIX. Es tal su duración que su presencia en el currículo aparece como <<natural>>, como si derivara de la misma esencia de las cosas. Lejos de ello, el fortalecimiento de ambas materias obedece a un arbitrario cultural fabricado por los intereses sociopolíticos del Estado burgués decimonónico. Es, pues, una parte de la tradición inventada del *código disciplinar* y significa, en lo más profundo, una doble elaboración ideológica: el devenir histórico como continuidad y progreso, y la nación como sujeto. Y así, en consecuencia, la historia escolar convierte un tiempo homogéneo y vacío en mudo recipiente de una sucesión cronológica de eventos elegidos previamente de acuerdo con un canon de conocimiento oficial.

Una vez inventado, el *código disciplinar* exhibe una extraordinaria capacidad de supervivencia. Sólo cuando se va imponiendo la nueva racionalidad del *modo de educación tecnocrático de masas*, fenómeno que en España se hace patente desde los años setenta del siglo XX, emergen, en el contexto de las reformas educativas de los últimos treinta años, algunos intentos de impugnación de los usos de Clío en las aulas. No obstante, por lo que sabemos (Cuesta, 1998; Merchán, 2005), la crítica del vetusto *código disciplinar* ha resultado más verbal que real, de modo que la enseñanza de la historia sigue discurrendo, en la mayor parte de los casos, entre ilusiones y rutinas. De lo que se infiere la necesidad repensar y romper los consensos implícitos y explícitos con esa tradición heredada (la del *código disciplinar*) y la memoria histórica que a ella acompaña.

Hoy como ayer subsiste y subyace en el currículo escolar la idea del pasado como legado cultural y nacional disponible, como depósito donde se encadenan sucesos responsables de nuestro presente. De esta forma la escuela sería el recipiente donde se escancia, metamorfosea y desemboca, a través de los correspondientes agentes recontextualizantes (Estado, historiadores, etc.) una memoria compuesta por retazos burocráticos, políticos, historiográficos y sociales. Esta alquimia a la que se somete al pasado petrifica en la institución escolar una memoria complaciente, paralizante, oficial y acrítica.

En verdad, de los tres usos y caras (monumental, anticuaria y crítica), que Nietzsche atribuía a la historia, en su magistral ensayo intempestivo de 1874, *De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida* (Nietzsche, 1999), la historia escolar (desde los programas y libros de texto hasta las prácticas docentes) ha abundado

tradicionalmente en la promoción de un sentido histórico atravesado por una concepción monumental-anticuaria del pasado puesta al servicio de la construcción y perpetuación de los estados nacionales<sup>36</sup>. Hoy la base de una nueva educación histórica no puede descansar en el regreso a una contemplación acrítica y nacionalizante del pasado. Si, después de tantos años de barbarie, queremos salir del pasado como pesadilla, es preciso recurrir a otros referentes de identificación/desidentificación.

### 3.-Memoria a contrapelo y didáctica crítico-genealógica

En su célebre séptima tesis de filosofía de la historia el pensador alemán Walter Benjamin, cuya muerte en Port Bou, en 1940, encarna simbólicamente la trágica pesadilla del fascismo, invitaba al historiador crítico a <<cepillar la historia a contrapelo>>. Esta clase de memoria intempestiva, ajena a las gestas de los vencedores, incapaz de complicidad alguna con los amos de hoy y de ayer, es la que resulta congruente con una didáctica crítica.

[...] Ahora bien, quienes dominan una vez se convierten en herederos de todos los que han vencido hasta ahora. La empatía con el vencedor siempre les viene bien a quienes mandan en cada momento. Para el materialista histórico con lo dicho ya es bastante. Quien hasta el día de hoy haya conseguido alguna una victoria, desfila con el cortejo triunfal en el que los dominadores actuales marchan sobre los que hoy yacen en tierra. Como suele ser habitual, el cortejo triunfal acompaña al botín. Se le nombra con la expresión de bienes culturales. El materialista histórico tiene que considerarlos con un aire distanciado. Todos los bienes culturales que él abarca con la mirada tienen en conjunto, efectivamente, un origen que él no puede contemplar sin espanto. Deben su existencia no sólo al esfuerzo de los grandes genios que los han creado, sino también a la servidumbre anónima de sus contemporáneos. No hay una solo documento de cultura que no lo sea a la vez de barbarie. Y si el documento no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión de unas manos a otras. Por eso el materialista histórico toma sus distancias en la medida de lo posible. Considera tarea suya cepillar la historia a contrapelo.

W. Benjamín, *Sobre el concepto de historia*, Tesis VII. Versión de R. Mate (2006, 129-130).

En efecto, el historiador historicista, el positivista, el que se dice aséptico, juega a ser entomólogo distanciándose del presente como si no existiera, y acaba convirtiendo su ciencia en un arsenal de argumentos que nutren una memoria complaciente con el pasado. En aras de una falaz concepción progresista del progreso, disimulando desde dónde y para quién se escribe, a menudo, mucho más de lo que fuera deseable, el discurso historiográfico se pone al servicio de los vencedores de ayer y de hoy. Triunfa entonces una suerte de sinuosa y despreciable empatía con lo vencedores<sup>37</sup>.

<sup>36</sup> La tipología nietzscheana la he estudiado con más detalle en Cuesta ( ), y también es ya un clásico topos de referencia: vid. En Ricoeur y Leveque (libro de Pons).

<sup>37</sup> Citar y explicar Löwy.

El evento conmemorativo de la Guerra Civil nos ilustra sobre qué memoria no es la nuestra. En efecto, bajo los triunfales acordes de un himno consensuado (¡la democracia qué bien va!) nos aprestamos a celebrar en España, en el año 2006, declarado parlamentariamente año de la memoria, el setenta y cinco aniversario de la IIª República y el setenta de la Guerra Civil. Entre el reaccionario y pío revisionismo historiográfico renacido en tiempos del aznarato y la severa *doxa* académica, profesional y de inclinación liberalsocialista de siempre, que todavía ha de demostrar y convencer de lo evidente (la ignominia y barbarie del fascismo hispano), se nos acomete con una avalancha de ceremoniales de la memoria. En ellos no es fácil separar el trigo de la paja. Pudiera ser que, bajo la apariencia de antagónicos discursos políticos (PP/PSOE) e historiográficos (revisionistas reaccionarios *versus* académicos “progresitas”) se viniera a estar oficiando la confusa ceremonia de la común exaltación del paraíso y fin de los tiempos contenida en la actual democracia de mercado, máxima materialización del triunfo de lo realmente existente, haciendo verdad aquello que Nietzsche llamaría una suerte de admiración desnuda por el éxito y una adoración divina de lo dado (Nietzsche, 1999, 111). Llegado el caso, pudiera acaecer que las desavenencias izquierda/derecha alcanzaran a confluír en la desembocadura de un mismo mar (la exaltación del hoy), pero por diferentes caminos. El camino de izquierda sería reconocer en la segunda república el ilustre, inmaculado y seráfico precedente democrático interrumpido por la rebelión militar fascista; la senda de la derecha, en cambio, roturaría la idea de lo que el franquismo tuvo de interrupción necesaria y terapéutica para conseguir y garantizar lo mismo (el régimen político actual) por otros medios. En el fondo, la vigente democracia de nuestros días se presentaría como consumación de los tiempos y el fin último compartido por todos, y, a su vez, el fascismo significaría una anomalía, más o menos indeseable pero pasajera y, aunque larga, curable. Ya en su tiempo Benjamin apuntó la grave incomprensión y minusvaloración del fascismo por parte de sus enemigos apresados en las redes de la idea de progreso.

Este tipo de memoria complaciente es la que la perspectiva genealógica nietzscheana rechaza al reclamar, por el contrario, un uso de la historia como contramemoria, como memoria intempestiva, incapaz de caer en la idolatría de lo dado, tal cual ocurre con quien dobla servilmente la espalda y asintie complacientemente con la cabeza. Resistir a la tiranía de lo real, configurar un sentido de la historia a contrapelo, nadar a contracorriente de las explicaciones felices, teleológicas y agradecidas del devenir histórico es premisa indispensable de una didáctica crítica y, por tanto de una enseñanza de la historia que se precie de desembarazarse del pesado fardo del pasado. En ese sentido cobra plena significación la negación del abuso de historia, la sobresaturación histórica, el exceso desvitalizado de la historia que se aloja tras un uso monumental y anticuario (como suelen ser las ceremonias promovidas por el Estado, algunos historiadores y los empecinados coleccionistas del recuerdo). De modo que de las diversas ópticas desde las que se puede contemplar el pasado, la enseñanza escolar ha de elegir por la historia crítica, propia de aquel que se ve impelido por una “necesidad de presente” a <<ajusticiar el pasado, a cortar sus raíces a cuchillo, a borrar las veneraciones tradicionales, a fin de liberar al hombre y de no dejarle otro origen que aquel en el que él mismo quiera reconocerse>> (Foucault, 1992, 29).

Sin embargo, la historia como mera reminiscencia del pasado, y como coartada de todo proceso de nacionalización renacionalización de las conciencias, es la que ha quedado adherida al código disciplinar de la historia escolar. De ahí que la didáctica crítica haya

de pugnar dentro del campo de fuerzas sobre el que se edifica la memoria oficial y donde el pasado queda reactualizado como producto de las relaciones de saber-poder. En ese campo en el que pugnan las interpretaciones del pasado y los deseos de futuro, la historia académica tiene su papel; la didáctica crítica, también. En el contexto de la política de la cultura, la didáctica crítica que propugno se presenta como una actividad teórico-práctica que defiende una determinada lectura del pasado, a contrapelo, dinámica y siempre con la vista puesta en los vencidos (el recuerdo es entonces un deber de justicia hacia las víctimas), dentro de los múltiples espacios de la esfera pública que persiguen delimitar, mirando al futuro, una cultura civil común. En ese sentido decimos que existe, como tarea de la enseñanza de la historia aquí y ahora, unos determinados deberes de la memoria dentro de la escuela. Ello es parte del programa de una didáctica que gustosamente calificamos de crítica y genealógica, de una didáctica donde lo histórico se convierte en método y contenido de acceso a una educación del deseo de otro conocimiento, de otra escuela y de otra sociedad.

Esta didáctica crítica consiste en una resultante de la sinergia de esfuerzos profesionales dentro de una plataforma de pensamiento y acción colectivos. En efecto, desde hace ya más de una década, algunos grupos de docentes nos autoconvocamos, mediante la creación de Fedicaria, a la realización de un proyecto común de organizar la enseñanza de las ciencias sociales en torno a problemas relevantes del presente<sup>38</sup>. Conscientes de la función reductora y limitadora de la enseñanza embutida en el estrecha horma de las asignaturas, postulamos una reestructuración de los *curricula* oficiales y, frente a una lectura academicista de de los mismos, señalamos como alternativa un estudio de lo social a partir de los problemas que impiden hoy y han dificultado ayer el logro de una vida mejor y un mundo más justo. Esta pretensión pudo realizarse tímidamente, durante los años noventa, aunque no sin pocas dificultades, gracias al modelo curricular relativamente abierto que amparó la LOGSE. Pero los proyectos curriculares renovadores de la primera mitad de los noventa<sup>39</sup> tropezaron en España con la marejada contrarreformista, cuya larga gestación, a escala internacional, se remonta a la era de la modernización conservadora (en los años ochenta), en virtud del cual se activaron los principales dispositivos inhibidores (el Estado y el mercado) de la innovación pedagógica, facilitando así el pleno reinado, sin las sombras reformistas de la innovación pedagógica, las leyes no escritas de la institución escolar.

Desde luego, estas leyes marcan a fuego el carácter inactual, artificioso y desvitalizado del conocimiento histórico escolar. Si nos fijamos en la parte más oficial de los textos visibles de la educación histórica, en los programas, el rearme conservador y retrohumanista que se ha impuesto en el currículo, especialmente tras el célebre debate de las humanidades iniciado en 1996 por la no menos famosa Esperanza Aguirre (a la sazón ministra del ramo), merced a la concertación entre los dos grandes partidos políticos del Estado, ha venido a ratificar, en los mínimos del año 2000, el vetusto canon de una historia fundamentada en el mito de la continuidad histórica, en la presunción de la idea de progreso y en la operación alquimística de inventar gloriosos pasados nacionales cual traje a la medida de las unidades político-administrativas de

<sup>38</sup> Mi trabajo profesional frecuentemente se ha alimentado de la reflexión colectiva, primero, desde 1981, en el grupo Cronos, y luego, a partir, de 1995, dentro de Fedicaria, y, dentro de esta federación, en el seno del Proyecto Nebraska.

<sup>39</sup> Tuve la ocasión de ser coautor de unos de los pocos que vio la luz y fue objeto de experimentación, entre 1995-2000. Me refiero al *Proyecto Cronos de enseñanza de las Ciencias sociales*, (editoriales de la Torre de Madrid, y Hespérides de Salamanca). Otros fedicarianos, más o menos completos, corrieron a cargo de los grupos Ínsula Barataria, IRES o Asclepios.

hoy. No se suele insistir suficientemente en que esta ola de retrohumanismo (versión hispana y fruto tardío del anglosajón regreso a lo básico), de afirmación de las asignaturas de siempre (historia y geografía), viene acompañada en España de un doble fenómeno: por una parte, la renacionalización, españolista a escala estatal y la paralela invención de la tradición nacional en cada comunidad autónoma, y, por otra, el intento de revisar la historiografía del pasado más reciente de España con la aviesa intención, propiciada desde plataformas mediáticas y de poder de poco fuste académico, de expropiar a los historiadores profesionales (de mayoritaria confesión progresista) de la posesión de la verdad interpretativa. Al parecer, nada importa (arrepentidos quiere el Señor), que Pío Moa, audaz fabricante de libros y paladín del regreso a la interpretación franquista de la IIª República y de la Guerra Civil que ya roturara en plena dictadura el insigne hermeneuta Ricardo de la Cierva, haya pasado del GRAPO a intelectual orgánico de la derecha española. Derecha de tan arraigada y devota obediencia constitucional que un antiguo comunista, de apellido Piqué, haya urdido, junto a sus camaradas del PP, importar lo del <<patriotismo constitucional>> de J. Habermas e incorporarlo al haber de la tropa conservadora. Todo vale en el ferial de nuevo patriotismo, incluso las públicas conversiones de valetudinarios e ínclitos intelectuales de izquierdas a la nueva religión de la defensa de España<sup>40</sup>.

Hoy ocurre con las naciones que, como en el mercado de las antigüedades, nada vale lo que no posee la pátina del tiempo, lo que no hunde sus raíces en un pasado cuanto más antiguo y legendario, mejor. Lo histórico goza de prestigio como parque temático, como espectáculo, como ostentación de hidalguía. La memoria monumentalista y de coleccionista se enseñorea por el solar hispano y encuentra terreno abonado en la escuela, cuya gramática sustantiva aleja el saber de la vida y de lo realmente interesa. Ciertamente, a poco que se explore en lo que ocurre en los centros educativos, como a modo de ejemplo vimos en la encuesta realizada por el propio alumnado de mi centro, se apreciará que, no sólo en los programas, sino en la práctica real, la historia del tiempo reciente, los problemas sociales de la vida cotidiana o las partes más conflictivas de nuestro pasado están ignoradas, silenciadas o tratadas como de puntillas.

En suma, a la inactualidad de la enseñanza de la historia, favorecida por los programas, el *habitus* profesional y por la propia cultura escolar, se añade una conciencia histórica muy precaria, y una flotante memoria colectiva de perfiles muy difusos y contradictorios acerca de los sucesos más conflictivos de nuestro pasado. Los adolescentes de nuestro tiempo, se ha dicho con razón, poseen una <<memoria rota>>, un saber fragmentario compuesto de un particular *zapping* a partir de la industria cultural, la oralidad y la cultura escolar.

Ante esta compleja situación, la didáctica crítica y genealógica ha de reclamar, como imperativo ético al servicio del ¡nunca más! y estrategia pedagógica, el deber de la memoria. Pero, claro, no de cualquier clase de memoria. *Le devoir de mémoire* fue la llamada y aviso de T. Todorov, en una archifamosa conferencia pronunciada en 1992, para alertar de la voluntad totalitaria de sistemática supresión de la memoria. Pero la obligación del recuerdo, la educación histórica como reminiscencia, está plagada de peligros, pues temas tan ominosos como el Holocausto o, en menor medida, la Guerra Civil Española, se prestan a un uso pedagógico espúreo y contraproducente. Pudiera ser que, siguiendo el molde hollywoodiense de representación de la violencia extrema, pudiéramos dar en una suerte de promoción de la <<pedagogía del horror>>, en una

<sup>40</sup> Nota sobre las andanzas de G. Bueno, Losantos, Alonso de los Ríos y otros patriotas.

especie de estetización de la violencia de resultados devastadores sobre esa segunda naturaleza que encuentra una extraña delectación en el sufrimiento ajeno, lo cual además contribuiría a escamotear, más allá de los misteriosos resortes de la psicología, las causas políticas y sociales de crímenes colectivos. Como mucho, la acusada reiteración de tales conductas obligaría a practicar una cierta <<pedagogía de la decepción>>. Pero tratar de explicar racionalmente la irracionalidad es evitar tal como hacen no pocos herederos de la tradición religiosa judeocristiana, a una misteriosa fuerza suprahumana: el mal. Así se evita toda responsabilidad del capitalismo, del Estado democrático liberal, de las clases que apoyaron la contrarrevolución, etc. Así queda garantizado lo que M. Cruz (2005) llama un <<crimen perfecto>>. O sea, el diablo tiene la culpa. *Mutatis mutandis* lo dicho vale igualmente para la Guerra Civil española.

Ahora bien, para cumplir este autoexigido deber de la memoria es recomendable acogerse a dos postulados inseparables de la didáctica crítica: problematizar el presente y pensar históricamente. Ahí se condensa y cierra el círculo de una didáctica genealógica atenta al estudio de los problemas relevantes. Éstos no son hechos necesariamente contemporáneos, porque hacer “historia del presente” busca principalmente activar la carga de pasado que está presente en el presente (Castel, 2001, 71), de modo que la mirada de lo que se recuerda es una realidad dinámica y dialéctica que no nos viene ya dada, que se construye en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A tal fin, y después del juicio positivo pero muy limitado de la realización y experimentación en la década de los noventa del Proyecto Cronos de enseñanza de las ciencias sociales, que, como algún otro proyecto minoritario estaba orientado a la enseñanza de problemas sociales relevantes, vengo proponiendo desde hace unos años trascender el estudio de tales asuntos más allá de limitado lugar de los textos escolares, de las aulas regladas, de los espacios y tiempos que modelan esa pedagogía silenciosa de la cultura escolar. Para ello desde mi centro de trabajo, el IES Fray Luis de León de Salamanca, trato de promover nuevos usos públicos de la enseñanza de la historia a través de un programa de actividades que he llamado precisamente *Los deberes de la memoria* y que inicié en el curso 2002-2003.

### **3.-Usos públicos de la historia en la educación escolar: *Los deberes de la memoria***

La educación de la memoria histórica de los estudiantes y docentes no debe ser fruto de una conmemoración ocasional. Además los factores determinantes de esta suerte de sedimentación a largo plazo que ocasiona el aprendizaje en la conciencia individual obedecen a un alto grado de complejidad, ya que la transmutación del saber histórico y las memorias colectivas en experiencias personales de los sujetos escolarizados convine desprenderlas de esquemas previos y totalizadores de virtud y de cualquier dogmatismo. Se diría que metodológicamente hablando se aconsejan dos caminos, dialécticos y genealógicos, para el estudio de cualquier problema: la sospecha de lo dado (incluyendo nuestras ideas) y el acceso problemático (nunca definitivo, ni cerrado) al conocimiento histórico<sup>41</sup>.

Esa perspectiva abierta a un conocimiento en construcción se complementa con una consideración más general sobre el uso de la historia dentro de la esfera pública de la vida social.

<sup>41</sup> Aquí viene a cuento citar postulados y desarrollo de los mimos por Paz Gimeno.

La educación, decía Aristóteles en su *Política*, ha de ser pública. Y la escuela, claro, también. Bajo la perspectiva de la didáctica crítica, la historia no puede dejar de aspirar a ser un conocimiento público, al que hay que dar un uso social en la escuela, dentro de los lugares de construcción y transmisión de la memoria colectiva. En la tradición del propio Aristóteles el fin supremo del ser humano es la felicidad y ésta se define como la virtud, y ambas, la felicidad y la virtud, no se pueden lograr al margen de la vida social, pues requieren de una comunidad política capaz de proporcionar las leyes y la educación necesaria a cada uno de sus miembros. Sin duda, esa comunidad como espacio público de participación (del que quedan excluidos en su tiempo los animales, los esclavos, las mujeres y los bárbaros), imaginada y ampliada en las sociedades de nuestro tiempo (donde las exclusiones son así mismo abundantes), demandaría una extensión de sus beneficiarios y una universalización democrática de su sentido y funcionamiento.

Pero, si se observa con atención, lo público es siempre un ámbito en perpetuo fluir y en constante construcción. J. Habermas (2004) remonta al siglo XVIII la aparición de *Öffentlichkeit*, de la esfera pública, nuevo espacio de relaciones sociales que posibilita la formación de una opinión pública independiente del poder estatal. Reconoce, no obstante, que ya en la *polis* comparece la separación entre el ámbito común de la ciudadanía libre (*koyné*) y el privado del cuidado de los intereses domésticos (*oikos*). El primero es el que ahora nos interesa pues se expresa y desenvuelve en el *agora*, quintaesencia de los flujos humanos de relación abierta y lugar simbólico de todas las figuraciones que sobre la democracia han sido.

La soberanía y autonomía de lo civil se convierte así en premisa de la democracia, entonces y ahora, de modo que su construcción y afianzamiento es tarea siempre obligada y pendiente. Hegemonía (condensación temporal e ideológica de relaciones de poder y saber en la sociedad civil), esfera pública (espacio abierto a la deliberación) y didáctica crítica (actividad teórico-práctica con interés emancipatorio) dibujan tres vértices de la misma geometría dúctil y cambiante de la lucha por la democracia en nuestras sociedades. En ese trípode de fuerzas dinámicas cobra pleno sentido y congruencia la propuesta de un uso público de la historia en la escuela.

Como es bien sabido, este concepto se utilizó por primera vez en 1986, en el semanario hamburgués *Die Zeit* con motivo de la llamada disputa de los historiadores alemanes (la *Historikerstreit*). La polémica de los historiadores alemanes, primero, en los años ochenta y luego en los noventa (tras la publicación en 1996 del libro de D. J. Goldhagen, *Los verdugos voluntarios de Hitler. Los alemanes corrientes y el Holocausto*), ilustra espléndidamente cómo a menudo la construcción de una cambiante memoria se ocasiona en mitad de batallas públicas por el significado del pasado. Estos combates, de los años ochenta y noventa alcanzaron una importante notoriedad pública e interés ciudadano. El filósofo alemán J. Habermas, último destello de la Escuela de Francfort, en alianza con los mejor de la historiografía social alemana, hizo su punta de lanza contra el revisionismo historiográfico conservador. A él corresponde el mérito de su acuñación y difusión del término <<uso público de la historia>> dentro de la polémica mantenida en la prensa con historiadores (E. Nolte era el más conspicuo de ellos) y publicistas conservadores, empeñados en relativizar el alcance y significación del nazismo. El revisionismo historiográfico reaccionario de Nolte y adláteres no recurría, como en otros países, a una estrategia negacionista (la negación del Holocausto es un delito en varios estados europeos). Aceptaba la barbarie nazi, pero relativizaba y

amortiguaba su alcance y, en todo caso, la hacía perfectamente comparable con otras formas de exterminio como la producida en la URSS.

En ese contexto de controversia pública, Habermas adivina que más allá del debate académico, existe una nueva dimensión de la historia: la dimensión pública en la formación de la identidad democrática de los ciudadanos. En efecto, maneja la idea de <<uso público de la historia>>, que es término descriptivo de lo que estaba pasando: la historia al hablar de las relaciones entre el hoy y el ayer, y el futuro, devino asunto de interés común, pasó a la esfera donde se forja la opinión pública. Y el filósofo alemán quiso contraponer este uso al académico, lo que, como veremos, posee una gran carga educativa.

Ahora bien, el concepto <<uso público>> de la historia servía a Habermas para sostener algo así como que la historia era un asunto demasiado importante para dejarlo sólo en manos de historiadores. En su célebre artículo *Sobre el uso público de la historia* (Habermas, 2000), aunque el título promete más que el contenido, distinguía dos destinatarios de la historiografía: el gremio de historiadores y el público en general. En todo caso, Habermas en ese artículo comentaba la ya citada obra del historiador judío americano D. Goldhagen, quien, con gran escándalo de una parte de la opinión, imputaba al alemán corriente una grave responsabilidad y complicidad (por mirar a otra parte) en los crímenes nazis, como consecuencia, decía, de la pervivencia de un antisemitismo estructural y profundo alojado en toda la historia de Alemania, y capaz de sostener el exterminio de los judíos como un proyecto nacional del pueblo alemán. Ante el escándalo producido por tal clase de imputaciones, el brillante epígono de la Escuela de Francfort e incansable polemista, saludaba lo que la obra del Goldhagen tenía de positivo: facultar a los ciudadanos alemanes para una autocontemplación más correcta de un capítulo criminal de su historia.

La *Historikerstreit* puso en cuestión el pasado alemán y alentó una nueva política de la memoria y el olvido, que ha superado con mucho el estricto marco de un país para convertirse en paradigma de las políticas de izquierda y derecha a propósito del pasado. En España se ha dicho que los últimos años, después del pacto de silencio de la transición, se ha despertado, especialmente durante el segundo mandato del ex presidente Aznar, una especie de disputa a la española que pone su centro de interés en el significado de la guerra civil y el franquismo para la democracia actual. En España el papel de sumo revisionista lo ha alcanzado Pío Moa, lo que hace pensar el déficit de legitimidad democrática de una derecha que recurre a cualquier personaje o argumento sin atreverse a una auténtica superación del pasado.

Mejor que el singular <<uso>> sería preferible ampliar el concepto y hablar de otros <<usos públicos>> de la historia. Y ahí queda recogida la propuesta que, desde una didáctica crítica, apela a convertir la educación histórica en un componente más de la formación de conciencia ciudadana dentro de una esfera pública deliberativa.

Pero para imaginar un <<uso público>> de la historia en las aulas se requiere quebrar más de una de las normas reguladoras de la producción del conociendo escolar asignaturizado. Es preciso, en primer lugar, movilizar escenarios cronoespaciales alternativos, produciendo cortocircuitos en la lógica reproductiva del espacio y el tiempo. Llevar el estudio de los problemas relevantes a un contexto expresivo que erosione la dimensión descontextualizada de las actividades educativas y su sello



indeleblemente desvitalizado. Un enfoque historiográfico semejante en algunas de sus conceptualizaciones al de la historia del tiempo presente, que defiende una suerte de “historia vivida” (Aróstegui 2004) podría, sin duda, ser una ayuda.

Estas prácticas pedagógicas recontextualizadoras y generadoras de momentos de conciencia social pública frente a las rutinas de la vida en las aulas, permiten encontrarse a profesores y alumnos en escenarios de acción que permiten enseñar y aprender de otra manera. Se trata, pues, de superar el marco del aula y de las situaciones habituales de enseñanza y aprendizaje, rompiendo la inercia del saber escolarizado mediante la deslocalización de los aprendizajes de sus nichos y la multiplicación de los lugares materiales, los textos y los testimonios en vivo de los protagonistas.

Veamos, a modo de ilustración nada normativa (pocas cosas, si alguna hubiere, son de obligado cumplimiento en la educación), cómo lo he intentado seleccionando las mencionadas experiencias. En el curso 2002-2003 se empezó el conjunto de lo que luego llamaríamos los *Deberes de la memoria* con unas actividades que obedecían al título *Lecciones contra la guerra*. En los dos siguientes se continuó con *Memorias y olvidos entre la transición y la democracia*, y *Todos somos extranjeros*. Durante el 2005-2006 el programa ha versado sobre *Si quieres la paz, para la guerra*, con lo que se pretendió dar la vuelta a la conmemoración del setenta aniversario de la guerra civil, convirtiéndolo en un programa de educación para la paz, de modo que, invirtiendo el belicista adagio romano (*si vis pacem, para bellum*: si quieres la paz, prepara la guerra), quedó designado el plan de actividades bajo el rótulo *si quieres la paz, para la guerra*. Tal lema trataba de presidir, como finalidad educativa general, un amplio abanico de prácticas pedagógicas paralelas a la vida escolar ordinaria, que confluirán en la semana cultural del centro. En todas ellas, aunque sean de muy distinta naturaleza y procedencia, se persiguió la mejor comprensión y explicación de las raíces que alimentan los conflictos violentos pasados y presentes (los habidos en el siglo XX y en los primeros años del siglo XXI), procurando incorporar al análisis, mediante grabación de testimonios orales, expresión pública de opiniones cualificadas y otras maneras de manifestación, las experiencias y el saber de distintos estratos generacionales. En cierto modo, se planteaba llevar parte del programa de trabajo del Departamento de Historia al conjunto de la comunidad educativa y la ciudadanía en general (a la que estaban abiertas parte de las actividades previstas), hasta cierto punto se pretendía, pues, dar dimensión pública, escolar y extraescolar, a un problema relevante cual es el de las causas de las guerras de ayer y de hoy. Así se formuló el problema:

*La primera pregunta, imprescindible para interrogarnos sobre el ayer, el hoy y el mañana, es cómo fue posible que el siglo XX, el periodo de la historia durante el que se alcanzan las mayores cotas de desarrollo económico, político y cultural, fuera también la época que cobijó las más terribles guerras de toda la historia y una suma de destrucción sistemática de seres humanos como jamás contemplaron otros siglos.*

*La Guerra Civil española se inscribe entre dos guerras mundiales y contiene, como en una aleccionadora síntesis siniestra, parte de las contradicciones sociales, políticas e ideológicas que desgarraron la vida de las sociedades llamadas occidentales en el siglo XX. En la segunda mitad de ese siglo y en los primeros años del nuestro, lejos de haberse proscrito, la guerra y los conflictos violentos aparecen nuevas expresiones del terrorismo, endémicas guerras nacionalistas y tribales de diferente alcance, conflictos imperialistas disfrazados*

*de “choque de civilizaciones”, etc. Así pues, en términos generales, todavía hoy cobra plena vigencia la vieja consigna internacionalista: «guerra a la guerra». Desgraciadamente aún es preciso reclamar una educación para la paz.*

Esta formulación de intenciones nos ayudó a una primera selección de contenidos y procedimientos educativos, que en el primer trimestre se desarrollaron como una iniciación y entrenamiento en la práctica de la investigación en grupo, principalmente en tres espacios: el aula, un gabinete de geohistoria creado *ad hoc* y adjunto al aula, y la biblioteca del centro. Durante el segundo trimestre y comienzos del tercero, se organizaron en variado elenco de actividades, que ocupan una parte considerable del tiempo de trabajo escolar y extraescolar del alumnado de segundo de bachillerato entre enero y abril.

### 3.1.-Construcción del problema de conocimiento

La primera fase de todo el programa, la construcción del objeto de conocimiento y la formulación del problema, se aborda principalmente con alumnado de segundo de bachillerato y cuarto de la ESO, y se realiza la mayor parte del tiempo dentro del aula y dentro de un segmento del horario reglado (en torno a una cuarta parte), a través de fórmulas de trabajo individual y en grupo que facultan para una primera aproximación a la interpretación histórica como controvertible. La situación más frecuente de aprendizaje en el aula se verificaba como trabajo en gran grupo con documentos seleccionados por el profesor, principalmente textos historiográficos que interpretan de manera diferente el significado de la historia de España. A ello se añaden esquemas cronológicos y aclaraciones sobre hechos y conceptos, con alguna proyección audiovisual y mapas históricos. La pretensión principal es que los alumnos y alumnas capten lo que siempre hay de presente en las sucesivas explicaciones del pasado. Por ejemplo, en el curso 2003-2004, dentro del programa *Memorias y olvidos de la transición y la democracia*, poníamos en juego las percepciones historiográficas externas (las de los hispanistas) e internas (las de los historiadores españoles desde el siglo XIX hasta ahora) acerca de la singularidad de la historia de España y de los momentos claves como la transición a la democracia. Tomamos como punto de partida una noticia de prensa: *La historia de España no es diferente. Algunos grandes investigadores de universidades estadounidenses revelan las claves de su mirada (El País, 6-7-2003)* y desde allí íbamos encabalgando interpretaciones diversas a propósito de la “normalidad” o excepcionalidad de la historia de España. Lo principal era comprender a cuenta de qué situaciones iban variando las interpretaciones historiográficas, y muy particularmente cómo el acceso a la democracia a través del supuesto éxito de una transición relativamente pacífica ocasionaba variaciones en la percepción historiográfica del pasado. Se trataba de hacer verdad el postulado de la problematización del presente (la mitología de la actual democracia y la memoria sobre la que es fundada) acudiendo a la manera histórica de encarar los problemas de nuestro tiempo. Precisamente con todo ello se buscaba huir del afán de anticuario o de rehabilitación legendaria y monumental, tal como fue moneda corriente en la celebración del XXV aniversario de la Constitución española, que se cumplía el 6 de diciembre de 2003, y que había sido impulsada desde la Administración mediante comparecencias públicas en los centros educativos de políticos encargados pronunciar la loa de lo bien que estamos gracias a lo bien que lo hicimos en el pasado. Dando la vuelta del revés a tales pretensiones, promovimos un ejercicio distinto de confrontación con el pasado. Ello implicaba profundizar en el significado del pasado inmediato

vivido por las generaciones adultas (la transición a la democracia) a través del descubrimiento y reconstrucción del mismo desde y por la experiencia de aprendizaje de las jóvenes generaciones de los estudiantes; y ello muy especialmente recurriendo a la interpelación a sus mayores mediante documentos orales, audiovisuales y otras técnicas de aproximación a la realidad. Aquí naturalmente cobra especial relieve la sencilla iniciación al manejo de fuentes y técnicas de investigación social como la encuesta y la entrevista. En general, en todos estos años el testimonio oral ha ocupado un lugar destacado como medio de aproximación al objeto de conocimiento.

### 3.2.- *Proceso de producción material del proyecto de trabajo*

El segundo paso del itinerario formativo, que suele coincidir con el segundo trimestre, consiste en el mismo proceso de trabajo que conduce a la *producción del objeto de conocimiento*. Previamente el final de la primera fase el alumnado, organizado en grupos estables, propone ya un proyecto de investigación de un tema seleccionado. Por ejemplo, durante el curso 2005-2006, dentro del programa *Si quieres la paz, para la guerra*, sesenta de mis alumnos de segundo de bachillerato se organizaron en torno a motivos muy variados (*La guerra civil como guerra de ideas; ¿Por qué la guerra?; La mujer y la guerra; La batalla de Madrid; Salamanca en guerra; La cultura y la guerra; Memorias de la guerra; La vida cotidiana en la guerra; Los ecos del pasado en el presente (encuesta sobre la percepción de los alumnos); España 1936/2006; Salamanca 1936/2006*). Este momento requiere siempre la elaboración de un proyecto que incluye hipótesis, guión temático, fuentes y forma material de expresión pública de los resultados (en todos los casos se exige un resumen en forma de presentación en *power point*).

En esta segunda fase del trabajo desempeña un papel muy destacado el espacio disponible fuera del aula convencional. Muy singularmente lo que llamamos gabinete de Geohistoria, un lugar diseñado y construido *ex professo* para dar cabida a estos menesteres. El gabinete de Geohistoria, que lleva funcionando cuatro años, (“gabinete”, dice la RAL, es “local en la que se exhibe una colección de objetos curiosos o destinados al estudio de una ciencia o arte”). Se trata de un espacio cómodo y versátil (mobiliario de aula no convencional para un máximo de treinta alumnos), equipado con acceso permanente y rápido a Internet en cinco puestos de ordenador (como puntos de información; uno por cada uno de los grupo de trabajo en que se subdivide cada gran grupo de clase), con cañón de proyección, video, amplificadores de sonido, proyectores de diapositivas y opacos, y retroproyector. Y, en espacio anejo al aula, una habitación provista de mesa oval de diez plazas, una mesa de juntas, para trabajo de y con los alumnos, equipada con estanterías para depósito de libros, cartoteca, maquetas y una amplia gama de recursos didácticos. Allí se dan cita las tareas de asesoramiento, dentro y fuera de las horas de clase (una tarde de asistencia voluntaria a la semana) y el lugar de encuentro de los componentes de los grupos de trabajo, que se hace multifuncional y sirve, por ejemplo, como laboratorio de grabación de las entrevistas.

En ese espacio, y con el uso en paralelo de una magnífica biblioteca muy bien dotada, de instalaciones amplias y luminosas, abierta en horario de mañana y tarde y que funciona dentro de un programa ejemplar de bibliotecas escolares, los alumnos han tenido posibilidad de preparar, dentro y fuera de las aulas, la recogida de información para sus trabajos. Ocasionalmente, según los casos y temas, han debido recurrir a otras instancias externas al centro, como son la grabación audiovisual de testimonios familiares, las hemerotecas, la filmoteca regional de Salamanca, el propio archivo de la Guerra Civil (que tan notoria celebridad pública alcanzó este año).

Esta segunda fase, en su parte final, se suele acompañar con de una excursión, que contribuye a ampliar el conocimiento, la experiencia y la base documental gráfica sobre el asunto del año. En los cursos 2003-2004 y 2005-2006, fuimos a Madrid, bajo la rúbrica temática respectivamente de *Lugares de la memoria de la transición y la democracia*, y *Madrid, rompeolas de las Españas*. En esta última, tras la pertinente documentación y estudio de arqueología militar de la Guerra Civil (disciplina que empieza a emerger con cierta pujanza) y con la ayuda que nos prestó la entrevista a Santiago Polo, ex alumno del nuestro instituto y voluntario combatiente republicano en los frentes de Madrid y la Sierra de Guadarrama, pudimos diseñar un itinerario y hacer una visita a los restos del Alto del León y explicar *in situ* la dimensión estratégica y significado de la batallas de Madrid dentro del conjunto de la guerra. Posteriormente, visitamos el símbolo más oneroso y brutal de lo que pesa todavía hoy el peso del pasado: el Valle de los Caídos. El recorrido por la línea de frente Norte de Madrid y por el interior de sus calles más emblemáticas del acontecer bélico terminó en la observación de *El Guernica*. Por añadidura, otras visitas cubrieron in dificultad una dimensión diferente: la de historia local. Nuestra ciudad servía de fuente de información viva y más que expresiva de la guerra (las fotografías y filmaciones de edificios, nombre de calles, lápidas de caídos y otros por el estilo surtieron de material muy valioso a los trabajos de los alumnos (el mejor de los videos presentados se tituló *Salamanca en la guerra civil*) y a la exposición del centro. No se olvide que, como telón de fondo, se representaba el extravagante drama de los famosos “papeles de Salamanca”.

### 3.3.- *Comunicación pública de los resultados*

El tercer momento, a caballo entre el segundo y tercer trimestres, reúne un conjunto de actividades fuera de los contextos habituales de aprendizaje. Es el momento de la expresión pública de los resultados de los trabajos, y se ejercita preferentemente en dos espacios fuera del aula: una exposición durante un mes en el amplio patio interior y un maratón de un día de presentación de trabajos en el salón de actos del centro. Ambas actividades tienen carácter un tanto festivo (la deseada alegría del conocimiento) y abierto al público (asisten desde, a veces, la prensa hasta familiares y amigos del alumnado y profesorado), y las dos coinciden en un momento dado con la semana cultural del instituto, que suele tener el mismo motivo temático. En *Si quieres la paz, para la guerra* la exposición estuvo abierta des finales de marzo (momento de inicio de la semana cultural del centro) hasta finales de abril. Su organización temática obedeció a los asuntos seleccionados por el alumnado, de modo que había rincones y paneles para cada una de la vetas de contenido de la guerra civil abordadas por cada grupo (las causas; las ideas; la vida cotidiana; la mujer; la cultura; la Batalla de Madrid; la guerra en Salamanca, incluida una sección sobre los polémicos “papeles de Salamanca”; y las memorias y testimonios). La idea y diseño se concibió desde el gabinete de Geohistoria y el montaje se realizó aportando cada grupo un destilado significativo de imágenes y textos de su propio trabajo. El patio interior, espacio sugerente, a modo de plaza mayor, abría la posibilidad de dar paso a otra manera de enseñar y aprender, y fue utilizado durante todos los días, incluidos los recreos, para proyectar material audiovisual alusivo al tema. En el frontal dos grandes reproducciones del *Guernica* y *Los fusilamientos del 3 de mayo* recordaban el fin educativo de todo el programa (“para la guerra”) y entre ambas una pantalla servía de ayuda al acompañamiento audiovisual, que se hizo en colaboración con otros profesores del centro y con el archivo sonoro de Radio Nacional de España. En suma, el patio interior se convirtió durante un mes en lugar de visita libre de cada cual, en estímulo de

aprendizaje para todos y también en lugar donde ejercitar esa suerte de clase *en plein air*, que algunos profesores practicamos con sumo gusto.

El colofón de todas estas actividades es la semana cultural que se efectúa en periodo de clases y se compone de conferencias, mesas redondas, recitales y representación teatral. Aquí el espacio dominante es el salón de actos (de 300 plazas disponibles para el alumnado, padres, profesorado y ciudadanía interesada). En el caso de *Si quieres la paz, para la guerra* participaron el Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Salamanca y dentro de la programación cabe destacar una mesa redonda donde se dieron cita tres memorias: la de los protagonistas (el ya mencionado combatiente republicano y un militante de un asociación de recuperación de la memoria histórica), la de los hijos de la guerra (una madre de la APA y yo mismo) y los nietos (alumnos del instituto). En esa interpelación intergeneracional alcanza pleno sentido la habermasiana apelación a un uso público de la historia, mediante la cual se persigue devolver la memoria histórica a los escenarios de la vida social. La educación constituye uno de esos escenarios.

Ese mismo espacio público fue el escenario, finalmente, del maratón de trabajos a través del cual los alumnos pudieron poner en conocimiento de sus compañeros, profesores, familiares, amigo y público en general, el resultado de sus trabajos. Durante la segunda mitad de una jornada escolar, normalmente en la segunda mitad de abril, de forma casi ininterrumpida, tuvo lugar la exposición de cada grupo bien como presentación en *power point* o en formato de video. Esta especie de festival de trabajos, con el que se pretende generar una educación en el uso de la esfera pública de la democracia, precede a la entrega al profesor de los documentos completos (carpeta del proyecto inicial, texto final, documentos audiovisuales, resumen en *power point*, etc.), que constituyen material evaluable a fin de curso.

Al menos desde los diálogos de Platón, se dudó, con buen criterio, de que la virtud pudiera ser enseñada. Así lo creo. Pero nuestras aspiraciones hacia una vida buena y un mundo mejor sí pueden ser compartidas en unos marcos de relación que cuestionen, mediante la deslocalización y una posibilista desescolarización de las prácticas docentes al uso, las constricciones que obstaculizan una comunicación de conocimiento más libre y placentero. Como dije en otra ocasión, la construcción de la escuela como espacio público necesita prácticas sociales dirigidas hacia la multiplicación de los lugares sociales donde se configura una ciudadanía de distinto tipo. Hacer de las escuelas de hoy polos de interrogación y deliberación ciudadana significa poner en el centro de la educación lo público y lo colectivo frente a la privatización consumista, familiarista y psicologizante que inunda a las instituciones escolares de nuestro tiempo. Es, además, visto lo que puede adivinarse de mi análisis genealógico de la escuela (Cuesta, 2005), una forma, como proponía W. Benjamin, de <<organizar el pesimismo>>, es decir, de imaginar y luchar colectivamente por un uso público de la historia que contribuya a hacer más pública a la actual escuela pública.

**Raimundo Cuesta**, miembro de Fedicaria y catedrático de historia en el IES Fray Luis de León de Salamanca.

[raicuesta@hotmail.com](mailto:raicuesta@hotmail.com)

#### BIBLIOGRAFÍA

Aróstegui, Julio (2004): *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.

- Benjamin, W. (2002): "Tesis de filosofía de la historia". En M. Löwy: *Walter Benjamín. Aviso del incendio*. México: F.C.E.
- Castel, Roger (2001): "Presente y genealogía del presente. Pensar el cambio de una manera no evolucionista". *Archipiélago*, nº 47, 67-74.
- Cruz, Manuel (2005): *Las malas pasadas despasado*. Barcelona: Anagrama.
- Cuesta, Raimundo (2004): "La educación histórica de la memoria (y del olvido)". *Aula de Innovación Educativa*, nº 133/134, 70-73.
- Cuesta, Raimundo (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Foucault, Michel (1992): "Nietzsche, la genealogía , la historia". En *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Nietzsche, Friederich (1999): *De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ricoeur, Paul (2003): *La memoria, la historia y el olvido*. Trotta, Madrid.

**LA MEMORIA DE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA A LA DEMOCRACIA  
FÁBRICA DE EMBLECOS E IDENTIDADES<sup>42</sup>**

**RAIMUNDO CUESTA**

(Instituto Fray Luis de León y Fedicaria-Salamanca)

*Noche fabricadora de emblecos*

*Loca, imaginativa, quimerista*

*Que muestras al que en ti su bien conquista*

*Los montes blancos y los mares secos*

(Lope de Vega)

### **1.-Historia con memoria y memoria con historia**

El célebre soneto de Lope, dedicado a la noche que siembra de quimeras y emblecos todo lo que tocan su oscuras sombras, viene que ni pintado para dar cuenta de las espesas nieblas que necesariamente envuelven al recuerdo y al olvido, el haz y el envés de las identidades individuales y sociales. Somos, sin duda, en tanto que rememoramos y somos de una determinada manera en cuanto nos recordamos manteniéndonos y perseverando en la evanescencia de nuestro ser. Nuestra identidad se sostiene a base de nuestros recuerdos y su destrucción, como pone de manifiesto la terrible enfermedad de Alzheimer, nos arroja a una agujero profundo y negro como la muerte. De la misma guisa, las sociedades amnésicas enloquecen hundidas en un mar de instantes sin anclajes de pasado ni horizontes de futuro. Entonces, como la noche, la memoria quimérica torna “los montes blancos y los mares secos”.

Pero, decía Pessoa, “la memoria es olvido”. En efecto, para recordar hay que olvidar, como para morir hay que vivir y cada vez que vivimos morimos un poco. A menudo, a fin de comprender las opuestas patologías de la memoria, se alude a *Funes el memorioso*, célebre personaje borgesiano que, tras un accidente, se convirtió en una monstruosa hipermemoria viviente incapaz de olvidar, y se contrapone al protagonista de la novela de U. Eco, *La misteriosa llama de la princesa Loana*, víctima de una pérdida total de la memoria personal, naufrago del inmenso vacío de sus recuerdos. La escritura (y la escritura de la historia muy especialmente) se alza como una suerte de memoria silenciosa, no en vano la mnemotecnia, la retórica y la historia provienen de un fondo común, que se remonta a las especulaciones de Simónides de Queos y se prolongan en los llamados “teatros de la memoria”, arquitecturas imaginarias, mediante los cuales el orador situaba mentalmente cada una de las partes y la secuencia de su discurso. En algunos textos de Platón se narra primorosamente el mito del origen de la escritura. En *Fedro o la belleza*<sup>43</sup> se cuenta cómo el dios inventor de la escritura y otras artes defendió ante el rey Thamus de Egipto sus benéficos efectos sobre la memoria, a

<sup>42</sup> Publicado en la revista *Pliegos de Yuste*, 2010.

<sup>43</sup> También en el *Menón* se pueden espigar interesantes reflexiones. Por lo demás, sobre este tema ha discurrido brillantemente el profesor Emilio Lledó, a quien debemos el excelente libro *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*, Barcelona: Círculo de Lectores, 1994.

lo que éste, mostrando más de una duda sobre las virtudes del invento, replicó que era preciso distinguir entre la memoria viva que ejercita cada cual en su pensamiento y la rememoración silenciosa que facilita la escritura. En nuestro tiempo digitalizado los innumerables e insaciables almacenes de memorias externas al sujeto prolongan de manera colosal ese silencioso discurrir de los recuerdos al punto de que los temores de Thamus renacen bajo la forma de una patología memorial en virtud de la cual se erigen monumentos como el *Survivors of the Shoah Visual History Foundation* patrocinado por el director de cine S. Spielberg, que pretenden vanamente alcanzar la utopía de apresar y enlatar digitalmente todas las experiencias de todos los testigos<sup>44</sup>. Esta compulsiva voracidad memoriosa supone una discutible museización de la memoria<sup>45</sup> y tiene que ver con una cierta espectacularización de las emociones y la conversión del pasado en parque temático para uso del turista y consumidor cultural. A decir verdad, “en nuestra sociedad actual la memoria estaría amenazada ya no por la supresión de información, sino por la superabundancia”<sup>46</sup>. Ante esta abrumadora megalomanía rememorativa vuelve a cobrar pleno vigor la exhortación que el viejo Sócrates hiciera al joven Fedro de pararse a distinguir entre la sabiduría y la mera erudición, y entre la verdad y quién es el que la dice. Advertencia pertinente para adentrarnos en el significado profundo y no banal de la memoria.

Creo, en efecto, que a nosotros debe interesarnos la escritura del recuerdo que fija la memoria, pero también hemos de estar atentos tanto a la verdad (o las pretensiones de tal) como la procedencia de la misma, porque la memoria, fabricadora de embelecos, es, por definición, selectiva e interesada. Y, por añadidura, el recuerdo individual siempre arrastra la vida social que lleva sobre sí el sujeto rememorante, de modo que, hasta cierto punto, toda memoria es colectiva. Esta nueva consideración de la dimensión social de la memoria vino a arrancarla de las garras del pensamiento conservador que siempre cultivó los evocadores jardines del recuerdo como premisa de un seguro contra el cambio y a favor de la tradición inmovilizadora. De ahí que la memoria, tras los trabajos del sociólogo Maurice Halbwachs o del inclasificable Walter Benjamin<sup>47</sup>,

<sup>44</sup> Este gigantesco memorial videográfico, compuesto por más de cincuenta mil entrevistas de otros tantos supervivientes, consagra una determinada mirada, sometida a la lógica del *happy end* hollywoodiense y a los valores de la clase media blanca estadounidense. Algo semejante ocurre con el Yad Vashem, de Jerusalén, cuyo fin es encerrar en una base de datos, a modo de evitación del silencio y el olvido, el nombre de la totalidad de los seis millones de víctimas. El ideal de apresar “todo” el testimonio y “todos” los testigos es una cacotopía, o sea, una utopía no deseable como la del mencionado personaje de Borges, *Funes el memorioso*. Para mayor detalle, véase mi trabajo R. Cuesta: “La enseñanza de la historia como contramemoria crítica”. En S. Leoné y F. Mendiola (coords.), *Voces e imágenes en la historia- Fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2007, pp. 153 y ss.

<sup>45</sup> Tema que recientemente ha vuelto a salir a la palestra pública con motivo de la apertura del Museo de la Memoria y los derechos humanos en Chile, inaugurado por la presidenta Michelle Bachelet en Enero de 2010, poco antes del traspaso de poderes. En este caso, como en otros, se polemizaba a propósito de si el Estado había de ser o no el constructor y legatario de una memoria oficial del pasado. De momento, en España, el reciente Centro Documental de la Memoria Histórica es más un gran archivo que una entidad que genere una determinada producción de memoria.

<sup>46</sup> T. Todorov ha insistido a menudo en el tema que evoca uno de sus ensayos más conocidos y por el que hacemos esta cita (*Los abusos de la memoria*, Barcelona: Paidós, 2000, p. 15). Mucho antes F. Nietzsche atacó la enfermedad de una historia excesiva y al margen de la vida en su *De la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*, Madrid: Biblioteca Nueva, 1999. G. Steiner acierta, creo yo, al señalar en algunas de sus obras la relación entre memoria y silencio. Así lo denotan mis sensaciones y experiencia en una reciente visita al Centro de tortura y desaparición pinochetista de Villa Grimaldi en Santiago de Chile.

<sup>47</sup> Las dos obras claves sobre la memoria colectiva del sociólogo francés están traducidas al castellano. Para una primera y rápida iniciación a sus aportaciones se recomienda el monográfico de la revista



dejara de pertenecer al ámbito de lo puramente personal e individual, y se desprendiera de su adherencia a la nostalgia del pasado o a la contemplación acrítica de la tradición. Desde entonces la memoria no ha dejado de crecer como categoría cognitiva, hermenéutica y ética<sup>48</sup> hasta el punto que vivimos un cierto *turn to memory* de extensas e intensas repercusiones en el ámbito del conocimiento social pero también de la vida política. Ésta es también, sin duda, una herencia del *siglo de las catástrofes*, cuyo pasado se resiste a pasar y nos impone, de una forma u otra, un cierto *deber de memoria*.

Sin embargo, a menudo no pocos historiadores hispanos parecen ignorar esta realidad (particularmente viva en países como Alemania<sup>49</sup>, donde, a diferencia de España, el horror del fascismo desembocó en la derrota y el castigo penal de los responsables). En nuestro solar, frecuentemente se enfrentan memoria e historia como dos criaturas de naturaleza opuesta y de muy desigual valor. Así, para Santos Juliá<sup>50</sup>, el más insigne defensor de la contraposición entre ambas, “la memoria es como aquellas sirenas que, por la dulzura de su música, y el encanto de sus velos...pueden embaucar a historiadores que navegan por rutas desconocidas”. La memoria, pues, sería como una peligrosa melodía que ataca a la razón historiográfica. El símil de las aventuras del astuto Ulises sirve para todo. Por ejemplo, M. Horkheimer y T. W. Adorno, en su espléndida *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid: Totta, 1998), escrita en las postrimerías de la segunda guerra mundial, pergeñaron toda una crítica de la razón instrumental de la modernidad por lo que de negación del deseo comportan, a modo de alegoría premonitória de la dialéctica de la Ilustración, las estrategias de evitación de las sirenas tomadas por la tripulación de la cóncava nave con destino a Ítaca (Horkheimer-Adorno, 1998: 87). Claro que los teóricos de la Escuela de Frankfurt se erigieron en debeladores del positivismo y la razón instrumentalista, mientras que nuestros actuales cultivadores de Clío prefieren, en su mayoría, empuñar el pebetero con la llama sagrada de la historia como ciencia incontaminada de memoria, deseo o cualquier otra pulsión humana. Salvando una suerte de complejo de inferioridad *ab origine* respecto a otras ciencias, la

---

*Anthropos* (nº 218, 2008). El alcance del pensamiento histórico de W. Benjamin ha sido muy afortunadamente glosado por Reyes Mate en *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin sobre el concepto de historia*, Madrid: Trotta, 2006.

<sup>48</sup> La revalorización de la memoria se vincula al pensamiento crítico. Las tres dimensiones (cognitiva, hermenéutica y ética) son a menudo resaltadas por M. Reyes Mate dentro del amplio abanico de publicaciones a que ha dado lugar su programa de investigación sobre *La Filosofía después del Holocausto*, y otros autores como J. B. Metz, *Por una cultura de la memoria*, Barcelona: Anthropos, 1999. Uso que se remonta a las digresiones de T. W. Adorno sobre el deber de memoria y a la tradición interpretativa que reivindica una razón anamnética como alternativa a la razón tecnicista e instrumental de la modernidad. Ahí se inscribe el último premio nacional de ensayo, el libro de M. Reyes Mate, *La herencia del olvido. Ensayos en torno a la razón compasiva*, Madrid: Errata Naturae, 2008.

<sup>49</sup> Un análisis comparado, en I. Olmos y N. Keilholz-Rühle (eds.), *Cultura de la memoria. La memoria histórica en España y Alemania*, Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, 2009. Otra novedad de enfoque comparativo, en esta ocasión con Latinoamérica, es el libro de J. Babiano (ed.), *Represión, derechos humanos, memoria y archivos: una perspectiva Latinoamericana*, Madrid: Fundación 1º de Mayo, 2010.

<sup>50</sup> “De nuestras memorias y nuestras miserias”. *Hispania Nova*, nº 7, 2007, p. 13; disponible en <http://hispanianova.rediris.es> Ahí puede el lector encontrar un debate muy significativo y agrio entre historiadores de posiciones encontradas (Santos Juliá *versus* Francisco Espinosa), dentro del que destaca una muy meritoria y cabal síntesis de los movimientos por la memoria histórica a cargo del historiador P. Ruiz Torres. Para una visión de conjunto, véase J. Cuesta, *La odisea de la memoria en España. Historia de la memoria en España*, Madrid: Alianza, 2008; y L. Castro, *Héroes y caídos. Políticas de la memoria en la España contemporánea*, Madrid: La Catarata, 2008.

memoria sería para los cliopracticantes como una “hija menor” de la historia, una criatura que hay que cuidar y usar con el debido respeto a la ciencia seria e incontaminada depositada en los respetables nichos académicos.

Simplemente esta acotación de la historia como ciencia y la memoria como apariencia constituye, en nuestra opinión, una falacia que omite la hondura de las relaciones entre las experiencias humanas y la producción de conocimiento histórico sobre ellas, conocimiento donde siempre las interconexiones entre sujeto y objeto adquieren una especial complejidad e imbricación. Tal supuesto además se ha utilizado como arma arrojada contra el llamado movimiento por la recuperación de la memoria histórica, que emerge en España con mucha fuerza a finales del siglo pasado, tras la victoria electoral del Partido Popular en 1996, y después de muchos años (el *gobierno largo* del PSOE) durante los que se acuñó y difundió una visión neutralista y reconciliadora de los momentos más traumáticos de nuestra historia, especialmente del legado de la Transición a la democracia. A pesar de todo, el término *memoria histórica* ha cobrado singular fuerza en el lenguaje público no especializado. En 2006 el Congreso declaraba año de la memoria el septuagésimo aniversario de la guerra civil y en 2007 veía la luz, tras un largo, enrevesado y polémico trámite parlamentario, la llamada popularmente Ley de la Memoria Histórica (Ley 52/2007). En la última década han proliferado las asociaciones, las iniciativas legislativas, la erección de memoriales, etc. que reclaman una cierta revisión crítica del pasado conforme a ese imperativo ético de recordar a las víctimas (de la guerra civil y la dictadura) y resarcir el daño ocasionado.

Vivimos en España, respecto a la interpretación de los momentos medulares y más traumáticos de nuestro pasado (guerra, dictadura y transición) una encarnizada batalla de memorias en la medida que no existe (ni existió jamás, salvo quizás un breve momento durante la Transición) un proyecto consensuado de presente ni de futuro y, por tanto, tampoco una mirada unificadora hacia el pasado. El ultrarreaccionario negacionismo o revisionismo neofranquista ha emergido como respuesta al movimiento de recuperación de la memoria histórica y como plataforma historiográfica encargada de conceder una nueva legitimidad democrática a una derecha que, entregada a la captación del electorado de centro, tuvo que hacer más de una concesión (la más importante el reconocimiento moral de las víctimas de la violencia franquista en la unánime declaración parlamentaria de 20 de noviembre de 2002) a sus adversarios políticos.

Todo ello demuestra que estamos ante una coyuntura crítica, en la que la tradicional y académica escisión entre memoria e historia resulta un tanto burda y hasta cierto punto quiere ser una maniobra defensiva frente a los nuevos escenarios públicos, que desde distintos frentes impugnan el orden historiográfico establecido. Ciertamente existe y se ha abierto paso un ataque frontal hacia el discurso historiográfico dominante, cuya hegemonía, desde las cátedras universitarias y otros centros de poder académico, ostentan, tras penosa pugna y después del estrepitoso derrumbe del antiguo régimen universitario en el tardofranquismo y la Transición, los historiadores progresistas (especialmente los contemporaneístas) forjados en los tiempos de la lucha por la democracia. Éstos han generado un régimen de verdad claramente disfuncional con el discurso y la historia política de la derecha, que durante algún tiempo hubo de aceptar su preeminencia como un mal menor. La proliferación de los Pío Moa y la tropa de historiadores neofranquistas no es producto de una casualidad o de la mente y voluntad

enajenadas de intelectuales reaccionarios o neoconvertos. Es producto de una necesidad de reescribir el pasado y de resucitar identidades políticas adormecidas.

De donde se infiere que la memoria es selectiva, pero la historia también; que aquélla es conflictiva y ésta también. En fin, que una y otra son formas sociales de producir y afrontar el pasado de acuerdo con la situación del presente y conforme a la idea que tengamos del futuro. De modo que, a diferencia de los pareceres dominantes en el mundo académico, es defendible la necesidad de una historia con memoria, esto es, una historia crítica que entienda la propia producción historiográfica como una parte de las memorias y experiencias sociales que pugnan por hacerse oír y configurar la conciencia histórica de los ciudadanos. Pero, claro, esta memoria, como todos los juegos de saber-poder, también tiene su historia. El caso de la Transición resulta, a estos efectos, paradigmático de las sucesivas fabricaciones del pasado. Es más, seguramente nos encontramos en los últimos años, dentro de una operación política de mayor alcance, en un momento clave de reescritura y reelaboración de pasado, que tiene su punto nodal en la interpretación de la Transición.

## **2.-La memoria de la Transición como campo de batalla y mito fundacional de la actual democracia**

Nuestra conciencia histórica es, por definición, fruto de sucesivos presentes y de mudables circunstancias. Recordamos lo que nos *interesa* y *podemos* recordar, desde nuestra perspectiva de clase, de género, de edad, de cultura, etc.; olvidamos lo que no nos ocupa o resulta inconveniente, traumático o poco adecuado. En este sentido, la memoria individual y social (una y otra se interpenetran) siempre son construcciones en un proceso de constante reestructuración.

*Más bien toda impresión pasada está sujeta a una continua reelaboración a partir de experiencias que se tienen en el presente (...). Por lo tanto, recordar no es reproducir una impresión o experiencia del pasado, es reconstruir ésta a partir de experiencias que se viven en el presente y a través de marcos sociales que fijan el recuerdo con otros y partir de otros. La distorsión del pasado que supone la reconstrucción del recuerdo en el presente, es parte constitutiva de la memoria, no un defecto de ella. En suma, recordar no es reencontrar, es reconstruir una experiencia del pasado no tal y como fue, sino tal y como aparece reconfigurada a la luz del presente mediante marcos sociales que actúan como filtros relativos a través de los cuales fluye el tiempo*

Rafael H. Farfán, “Maurice Halbwachs y el deber (actual) de la memoria colectiva”, *Anthropos*, nº 218, 2008, p. 61.

Hoy la Transición es para la gente de más de cincuenta años una experiencia histórica vivida y al mismo tiempo comprendida de forma muy diferente y dinámica. Un joven que tuviera veinte años en 1975, habría sido testigo de unos hechos que motivaron interpretaciones distintas entonces, más tarde y ahora. Posiblemente él mismo habrá ido acumulando muy matizadas y cambiantes percepciones sobre sucesos presenciados, dado que quien recuerda nunca es el mismo (porque no lo son sus circunstancias) y lo recordado no deja de ser materia fluyente. La misma experiencia de la transición, en

tanto que fenómeno encuadrado en la llamada “tercera ola” democratizadora<sup>51</sup>, ha sufrido una fama internacional decreciente. Ha pasado de ser glorificada como paradigma de acceso a la libertad merced a un parto no traumático y pacífico a ser considerada como un acontecer lleno de lagunas y olvidos. Pero antes de su posterior descrédito la democracia española se presentaba como un pacto originario pleno de bondades, y esa imagen idílica recorría el mundo, especialmente era llevada a tierras hispanoamericanas donde años después se iniciarían sus propios procesos de salida de las dictaduras militares<sup>52</sup>. De esta suerte, en el contexto de la nueva escalada democrática que sacude al mundo tras la caída del muro de Berlín, la experiencia española, era defendida acá y acullá por tirios o troyanos (socialistas y neoliberales), y se erigía en una parte del arsenal argumentativo de esa especie de *happy end* de la historia que se forjó en la década de modernización conservadora emprendida por Margaret Thatcher y Ronald Reagan en sus respectivos países. Fueron esos años ochenta, los del largo silencio socialista (1982-1999)<sup>53</sup>, los tiempos dorados de una interpretación edulcorada, que, desde finales de los noventa, se ha desmoronado y que hoy, por muy variados motivos, presenta claros síntomas de una total ruina. Hoy la leyenda de la Transición como origen legitimador de la democracia española se ha venido abajo. La propia Ley de Memoria histórica de 2007 significa una notable falta de acuerdo entre los partidos herederos del bando republicano (izquierda y nacionalistas vascos y catalanes) y los herederos del bando de Franco (PP). Y es que esta escisión, después de tantos años de democracia, no se cerró o, mejor, se suturó a base de “echar al olvido”, sin considerar la historia pasada ni muchos de los problemas del presente<sup>54</sup>.

No es momento aquí de extendernos en la historia de las miradas sobre la Transición. Pero sí convendría decir, parafraseando a un célebre analista chileno,<sup>55</sup> que la democracia española de hoy es hija de la dictadura de ayer. Y más precisamente del armazón y fundamento sociológico gestado en los años del desarrollismo. La mezcla de razón tecnocrática y autoritarismo político puede ser y fue el sustrato sobre el que se erigió la democracia española, incapaz de encontrar un bloque político y cultural capaz de sustituir el viejo modo de dominación. Las primeras reformas parciales de los años sesenta y setenta contribuyeron a gestar una élite burocrática independiente del régimen (la típica burocracia “independiente” y fiel servidora del Estado cualquiera que sea su “dueño”), de la que, por ejemplo, Salvador Sánchez Terán, al que nos referiremos luego,

<sup>51</sup> Por esos años hizo furor la moda de este término extraído de la mediocre obra de S. P. Huntington, *La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX*, Barcelona: Paidós, 1994. Esta clase de literatura, de muchas ventas en el mercado editorial, se acompaña también de las disquisiciones de F. Fukuyama sobre el fin de la historia y otras fantasías nacidas al calor del éxito de un renacido hegelianismo de papel al servicio del ineluctable triunfo del capitalismo.

<sup>52</sup> Muy pocas veces se mencionaba el coste de 460 muertos en actos terroristas de diverso signo entre 1975 y 1980, y de 63 víctimas en manifestaciones callejeras. Véase, al respecto, P. Aguilar; “Justicia, política y memoria: los legados del franquismo en la Transición española”, en A. Barahona del Brito y otros (eds.), *Las políticas hacia el pasado. Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias*, Madrid: Istmo, 2002, p. 147.

<sup>53</sup> Sobre el que han entonado el *mea culpa* Felipe González o Alfonso Guerra, sus máximos responsables. Por ejemplo, así lo hace el ex presidente de Gobierno en el libro de conversaciones entre J. L. Cebrián y F. González, *El futuro no es lo que era. Una conversación*, Madrid: Aguilar, 2001.

<sup>54</sup> Esa expresión fue popularizada, en 2003, en un célebre artículo de Santos Juliá “Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición”. *Claves*, nº 129, 2003, pp. 14-24), que defendía la inexistencia de un pacto de silencio y afirmaba, en cambio, que todo consistió en un voluntario “echar al olvido”, sacar al pasado traumático del debate político.

<sup>55</sup> T. Moulian, eminente sociólogo, ha sido un crítico muy incisivo de la herencia dictatorial adherida a la nueva democracia chilena, por ejemplo, en *Chile actual: anatomía de un mito*, Santiago de Chile: LIM, 1998.

es una muestra muy expresiva. Tanto la creación de una elite de Estado, técnicamente cualificada y muy vinculada a los aparatos de la política económica y de la producción simbólica, como el creciente consumo de educación y acreditaciones académicas favorecieron la crisis del franquismo, que no su destrucción, y la llamada transición democrática.

Tempranamente algunos pensadores por libre y fuera de los canales académicos habituales acuñaron términos como la "inmaculada transición" (J. Vidal Beneyto *dixit*), o denunciaron la sordera colectiva de las voces del pasado que ni siquiera llegaron en forma de ecos. Algunos, como Gregorio Morán (*El precio de la Transición*, Barcelona: Planeta, 1991), hablaron ya de una amnesia sobre el pasado que se cobró un precio muy alto, y que venía hacer verdad aquello de que, parafraseando a T. Moulian, el consenso habría sido la etapa más alta del olvido. Artículos de prensa y otros textos publicados por personas como Gregorio Morán y José Vidal Beneyto iban en contra de la corriente principal. Decía este último, en un artículo titulado "La victoria que no cesa", en el tono que caracterizaba su prosa, que para evitar la ruptura democrática se había practicado a los españoles "la ablación de la memoria histórica" (*El País*, 14-12-1980). Eso que hoy sería un tópico muy frecuentado por la actual familia política de izquierda en 1980 era una opinión excepcional y a contrapelo. En una entrevista publicada en *Cambio 16* en 1983, el 48% de los entrevistados explicaban la actuación de Franco por su gran amor a España y casi la mitad opinaban que ambos bandos de la guerra civil luchaban por la libertad y el progreso<sup>56</sup>. Doce años después, en 1995, *El País* se hacía eco a través de los resultados de otra encuesta de cómo la memoria feliz se había instalado entre la mayoría de los españoles:

*20 años después. La Transición sube al cielo. Veinte años después de la muerte de Franco, los españoles han decidido enterrar su recuerdo con benevolencia, según una encuesta de Demoscopia para El País. El franquismo es visto por el 63% de los jóvenes como una etapa que tuvo cosas buenas y cosas malas. La Transición constituye un orgullo para el 82% de los ciudadanos. El Rey y Adolfo Suárez despiertan el entusiasmo de los encuestados por su labor en el proceso democrático.*

*El País*, año XI, nº 527, nº 527, domingo, 19 noviembre de 1995.

*Cosas buenas y cosas malas*, o sea, como las estaciones del año, como la vida misma. Semejante agujero en la conciencia histórica democrática sobrevivirá a sus creadores. Este corte en la conciencia viva del pasado reciente habla con suma elocuencia de los efectos duraderos de las políticas de la memoria y la educación ciudadana practicadas desde diversas instituciones de la España posterior a 1975. Establecida la democracia como una operación de refinada cirugía jurídica, que se presentaba como una valerosa, inteligente, generosa y desinteresada autoinmolación de la vieja clase política en beneficio del interés nacional, el periodo de gobiernos socialistas vino a completar este ciclo histórico del olvido y el consenso, incorporando, como aportación ideológica más sustantiva, la idea-slogan de la modernización de España. Por fin, tras el ingreso en Europa en 1986, parecería como si la historia colectiva española hubiera encontrado su rumbo imparable hacia el progreso. La España de mediados de los noventa iba bien, como, entre otros, luego se encargarían de explicar algunos historiadores que, como J.

<sup>56</sup> W. L. Bernecker, "Democracia y superación del pasado: sobre el retorno de la memoria histórica reprimida en España, en I. Olmos y N. Keilholz-Rühle; *La cultura de la memoria. La memoria histórica en España y Alemania*, Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, 2009, p. 64.

P. Fusi y J. Palafox (*España 1808-1996: el desafío de la modernidad*, Madrid: Espasa-Calpe, Madrid, 1997), introdujeron y difundieron en esa década, con la inapreciable colaboración de ilustres hispanistas, el tema de la normalidad del pasado español, negando las presuntas anomalías que habían denunciado otras interpretaciones optimistas y panglossianas.

En este magma ideológico, entre el tecnocratismo de los viejos franquistas convertidos a la democracia y el ideal modernizante de los nuevos socialistas entregados a las excelencias de la economía de mercado, se han fraguado esquemas y estilos de recordar el ayer desde la autosatisfacción del hoy, esa memoria que, al decir de W. Benjamin, empatiza con los vencedores en forma de reverencia por el presente, despreciando el pasado ausente de los vencidos. Sin embargo, la victoria de la interpretación feliz de la Transición española no ha sido ni mucho menos definitiva. Después de los catorce años del *gobierno largo* del PSOE, algo empezó a cambiar. En 1996 aparecía el libro de Paloma Aguilar, *Políticas de la memoria y memorias de la política* (1996)<sup>57</sup>, que actualizaba, en la literatura académica, la idea de “pacto de olvido” o “amnesia colectiva”, que hasta entonces había circulado en círculos muy restringidos y minoritarios de una publicística hipercrítica con la Transición.

Entonces, desde la derecha y la izquierda se dio lugar a un cierto afán de revisionismo y, por razones muy distintas, comenzó a pensarse en la necesidad de una “segunda transición”, que significaba una ampliación y replanteamiento de los supuestos hasta entonces motivo de consenso. Como no podía ser menos, la mitología complaciente sobre la que se había levantado la primera quedó así mortalmente herida. El tema de la memoria histórica de la Guerra Civil y el franquismo fue la piedra de toque sobre la que se rompieron las viejas concertaciones constitucionales y la estrategia de “echar al olvido” parte de lo acontecido, muy especialmente de las responsabilidades políticas y penales de los sucesos más cruentos del pasado. El desprestigio de muchas de las transacciones del camino hacia la democracia significaba para la izquierda reclamar las insuficiencias del modelo político surgido de la Constitución, de modo que se exigieran cambios y desarrollos en el andamiaje institucional básico. Para la derecha, en cambio, suponía amarrar los contenidos más conservadores, muy particularmente los que se refieren a la armadura de la comunidad estatal como una nación única e integral al tiempo que, como de tapadillo, se trataba el periodo franquista como un mal menor para llegar a la democracia. Cuando la izquierda volvía el rostro hacia la II República como máximo precedente de legitimación democrática, la derecha acudía a antecedentes legitimadores de muy opuesta significación (desde el canovismo hasta el propio franquismo tecnocrático). En fin, en este cruce de batallas sobre el pasado, la imagen uniforme, dulce y positiva del paso a la democracia quedó fuertemente afectada. No obstante, los esfuerzos televisivos (por ejemplo, *Cuéntame cómo pasó* y el docudrama *23-F, el día más difícil del Rey*) por construir y fijar una narrativa de baja calidad histórica pero de meliflua intensidad emocional marcaron el patrón interpretativo *ad usum populi*. Así pues, en mitad de una tempestad de debates historiográficos y políticos en torno a las partes más traumáticas de nuestro pasado, la cultura industrial de masas (principal forja de la conciencia colectiva e identidades en la era del totalcapitalismo) cinceló una nueva/vieja imagen consensual basada en los retazos de la

---

<sup>57</sup> Este libro, que obtuvo un éxito muy notable con motivo de su aparición, se ha reeditado en 2008, año del trigésimo aniversario de la Constitución de 1978, en la misma editorial (Alianza) y con el mismo nombre pero con un contenido muy ampliado y transformado, mitigando ahora el filo y la incidencia críticos que en su momento tuvo.

memoria historiográfica, pero principalmente de los fragmentos de la memoria periodística. La Transición, al nivel de la cultura de masas, ha quedado petrificada y convertida en un interminable serial de emociones.

### **3.-Memorias y olvidos de un protagonista de la Transición. Los embelecos e identidades *políticamente correctos* de la derecha española**

La conciencia histórica y la memoria hegemónica sobre la Transición se ha nutrido de fuentes muy diversas, entre otras la extensa literatura del yo que navega entre el testimonio personal y la narración. A esa particular egohistoria pertenece el ejemplo que hemos elegido como muestra de la literatura apologética a propósito de la Transición como proceso inmaculado y como piedra angular de un presente constitucional feliz. Esta fabricación del pasado se diría que se ha afianzado como la interpretación de lo políticamente correcto (expresión inglesa a menudo empleada por la derecha contra la izquierda), como el canon de unas identidades políticas conservadoras que buscan su legitimidad de origen en su comportamiento durante el paso a la democracia y, por extensión, en una legendaria fidelidad a la monarquía y a la religión como cemento y roca madre de la patria española, ahora ya revestida con los ornamentos de la democracia occidental.

Veamos un ejemplo. La figura de Salvador Sánchez Terán no es una elección indispensable pero de ninguna manera se podría tildar de caprichosa. Su trayectoria compone una de las vidas más ejemplares de las clases dirigentes, del molde de *cursus honorum* de la minoría destinada a mandar en España, ahormado durante los años sesenta<sup>58</sup>. Desde esa tan particular atalaya vital y desde los marcos sociales de su carrera profesional se proyecta una mirada muy “situada” y ya se comprenderá que la memoria de la Transición manejada por este protagonista tienda a mezclar el almíbar de la nostalgia con las obligaciones de clase y género propias de su lugar dentro del espacio social. Ocurre que, como no podría ser de otro modo, la memoria más que un recuerdo desnudo de un acontecer (tal cosa, como vimos, no existe), o de un espejo donde queda apesado el pasado, se trasmuta en un edificio construido a base de argumentos *pro domo sua*.

Nuestro personaje impartió una conferencia en un centro educativo de Salamanca con motivo del trigésimo aniversario de la carta magna, que llevaba por título *La Constitución española de 1978 treinta años después*. Si analizamos su contenido, enseguida comparecen los marcos y filtros que intervienen y guían su discurso. Pronto, en efecto, se hace patente cómo la manera de recordar siempre alude al presente y nos lleva ineluctablemente a los propósitos de futuro del hablante. Desde luego, su análisis del devenir histórico del constitucionalismo español no tuvo desperdicio: todo un

---

<sup>58</sup> Nacido en Logroño en 1934, padre de familia numerosa, doctor Ingeniero de Caminos, Presidente Nacional y Vicepresidente de la Juventud de Acción Católica. Director General de RENFE (1970-1973), Presidente de Telefónica (1980-1982), de la COPE (1993-1999), entre otras empresas. Entre 1973-1975 fue Subsecretario del Ministerio de Obras Públicas, Gobernador Civil de Barcelona (1976), asesor de Suárez (1977; negociador del regreso de Tarradellas del exilio, diputado constituyente y ordinario por Salamanca (1977 y 1979), ministro de Transportes (1978-1980) y de Trabajo (1980). Actualmente presidente del Consejo Social de la Universidad de Salamanca, consejero y asesor de varias empresas y director de su propia actividad empresarial familiar.

oráculo de la derecha española. Un canon explicativo que en los últimos años se ha fortalecido tras el centenario de la muerte de Cánovas, las celebraciones del desastre del 98 y otros eventos conmemorativos inherentes a la historia monumental, esa rememoración gloriosa y triunfalista del pretérito. Habría, según tal canon, un hilo democrático iniciado en Cádiz y culminado, con lamentables paréntesis, en 1978<sup>59</sup>. El ilustre ponente no tuvo reparo alguno en asimilar liberalismo a democracia ni en juzgar a Cánovas del Castillo como un preclaro demócrata (desconociendo las encendidas peroratas del celeberrimo político malagueño contra el sufragio universal, al que consideraba antesala del comunismo) y precursor de la sin par monarquía parlamentaria de la que hoy disfrutan los españoles. Así, tomando algunos de los lugares comunes de la historiografía conservadora, la Restauración se valora como un régimen democrático precedente del actual, mientras que la II República comparece como una fórmula intransigente de constitucionalismo excluyente y de comportamiento dudosamente democrático, muy diferente al actual; de una, la República, se dice (más o menos indirectamente) que trajo la guerra; a la otra, la Restauración, en cambio, le debemos la paz. Este aparejo discursivo elude, claro, el elogio directo del franquismo, que, al fin y a la postre, fue un periodo no democrático, por no monárquico, que rompe el *filum* de la democracia española personalizada en la Corona. En suma, las palabras de S. Sánchez Terán constituyen un perfecto alegato de su clase, del discurso histórico político que ya no tiene autoría individual porque, como la memoria, se forja a través de filtros sociales de carácter impersonal. Sólo que en ese momento el ingeniero-político-empresario participa y es participado por el discurso en tanto que desempeña la función de autor y actor del mismo.

Ciertamente, esta visión histórica de la España contemporánea se adereza de un especial afán explicativo y autojustificativo de los años en los que tuvo protagonismo histórico. La apología de la monarquía se acompaña de un notable desprecio por las luchas de masas y de organizaciones de izquierdas por el advenimiento de un sistema político de libertades. En algún momento el conferenciante se investió incluso de autolegitimidad democrática al recordar que él, siendo demócrata de toda la vida, para luchar contra la dictadura recurrió al “entrismo”, que era, en su opinión, la táctica que se practicaba en Acción Católica a la que pertenecía. Esa habilidad de infiltración en las áreas de poder del franquismo le valdrá la dirección de RENFE (1970-1973) y la Subsecretaría de

---

<sup>59</sup> El molde explicativo de la derecha española del pasado nacional ha sufrido, desde la Transición, una reacomodación estratégica, de forma que posibilitara conciliar regímenes de verdad hasta entonces antagónicos (el nacionalcatolicismo franquista de raíz menendezpelayista y el liberalismo nacionalista-constitucionalista en versión neoliberal), de forma que el liberalismo (que era pecado en el siglo XIX) ha sido salvado del infierno y puesto en circulación junto a las tradicionales evocaciones unificadoras como Recaredo, la Reconquista, los Reyes Católicos, el Concilio de Trento, etc. La repesca imposible de Azaña por José María Aznar dentro de lo que llamó la “segunda transición”, o las más recientes y madrileñas conmemoraciones del bicentenario de 1808 pueden ser un ejemplo de la apropiación de la tradición liberal, cuyo máximo techo se sitúa cuando en las ponencias del XIV congreso del PP en 2002 se apoderan del habermasiano y “socialdemócrata” concepto de *patriotismo constitucional* como arma para luchar contra los patriotismos culturales de la llamada periferia. Ello no empece que, a la menor, comparezca, al lado del anterior marchamo democrático, el más rancio discurso nacionalcatólico. Contra los otros nacionalismos vale todo y ese “todo” es uno los *déficit* de identidad más notable de la actual derecha política.

Para una visión cabal de estos asuntos, véase, por ejemplo, los artículos de C. Humlebaek, “Usos políticos del pasado reciente durante los años de gobierno del PP”, *Historia del Presente*, nº 3, 2004, pp. 157-167; o P. C. González Cuevas, “El retorno a la tradición liberal-conservadora (el discurso histórico-político de la nueva derecha política)”, *Ayer*, nº 22, 1996, pp. 71-87; y también, X. M. Núñez Seixas, “Sobre la memoria histórica reciente y el discurso patriótico español en el siglo XXI”, *Historia del Presente*, nº 3, 2004, pp. 137-155.



Obras Públicas (1973-1975), y eso aconteció mientras otros practicaban una resistencia radical y violenta sin sentido alguno... En cierto modo, la historia le dará la razón pues la democracia descendió a la tierra desde las alturas del régimen del general Franco y nuestro conferenciante es una encarnación de esa nueva elite político-económica gestada durante el desarrollismo y el tardofranquismo, que se puede considerar sin temor a la exageración como el embrión del proceso controlado de cambio político y como sustrato directivo fundamental de la actual democracia española. Esa minoría se encargaría, con sus ideas-actos, de hacer aparecer la democracia como una realidad fruto de una donación otorgada al pueblo desde el poder.

Salvador Sánchez Terán ha explicado con mayor amplitud y detalle en algunas de sus obras<sup>60</sup>, cuyo formato navega por las poco exigentes aguas del género de memorias, confesiones y ensayos político-históricos, esto es, por los textos que persiguen la divulgación y la autoexplicación. Precisamente en su libro *La transición. Síntesis y claves* (Barcelona: Planeta, 2008), se expresa esta tónica argumentativa y se compendia la fabricación de una memoria realizada desde una mirada feliz y complaciente del presente. Aquí se practica esa suerte de “determinismo retroactivo” según el cual las metas a las que se llegó en el proceso de transición serían un resultado previamente buscado<sup>61</sup>. Lo cierto y verdad es que la Transición se dio en mitad de una crisis orgánica de representación de las clases dominantes a las que el franquismo ya no servía pero tampoco había un recambio disponible con carácter inmediato. La superación de esa crisis se ha presentado como una aventura heroica y consensuada hacia la democracia. En este contexto se han ido fabricando azucarados embelecocos y quimeras (como los ocasionados por la noche de Lope de Vega), una auténtica representación mítica del pasado en la que han participado algunos medios académicos, periodísticos, políticos, escolares, populares, etc. La trascendencia de esta construcción legendaria que ha parasitado de manera invasiva la conciencia histórica de la mayoría de los españoles colaborando a trazar los estrechos límites de nuestra democracia. El pasado, una determinada visión del pasado, diríamos, que está colonizando el presente. Pues bien, la obra de nuestro autor se integra perfectamente en esa reelaboración fabulosa del pasado realizada *ex post facto*<sup>62</sup>.

Si uno se toma la molestia de analizar el aparato iconográfico de ese libro, los resultados son sumamente esclarecedores. Las imágenes son una representación icónica del discurso al modo de nuevos teatros de la memoria. El texto consta de ciento sesenta y siete fotografías más otras dos en la portada y contraportada respectivamente. En general, las ilustraciones gráficas más que fuentes originales, sirven como reafirmación vicaria y como perchas visuales de lo que se dice en el texto, por lo que su valor expresivo refuerza el propio contenido del discurso escrito y, en cierta manera, lo

<sup>60</sup> Además de la aquí comentada, la más célebre es *De Franco a la Generalitat*, Barcelona: Planeta, 1988, donde narra las peripecias del regreso de J. Tarradellas, una de las operaciones más sutiles del retorno controlado a la democracia.

<sup>61</sup> Ferrán Gallego, *El mito de la Transición. La crisis del franquismo y el fin de la democracia* (1973-1977), Barcelona: Crítica, Barcelona, 2008, p. 709.

<sup>62</sup> Suceso asaz expresivo es el “regreso glorioso de Suárez”, un retorno cuajado de medias verdades y muchos olvidos. Uno de los libros de la “moda Suárez”, éxito de ventas (A. Hernández, *Suárez y el Rey*, Madrid: Espasa, 2009), viene ilustrado por una portada que muestra la fotografía, tomada en 2008 por el hijo del ex presidente, en donde se ve de espaldas al Rey y a un Suárez ya enfermo paseando por un jardín. El Rey lleva del hombro al político de Cebreros, a ése que la clase política de siempre consideraba en su tiempo un don nadie de la política y a ese mismo que todos hoy pretenden abrazar como un signo de identidad de la derecha española, ayuna de héroes democráticos en sus anales. Véase el breve pero excelente artículo de L. R. Aizpeloia (“Vuelve Suárez”, *El País*, 5-12-2009).

resume y subsume. La inmensa mayoría del soporte gráfico se refiere a retratos individuales o en grupo de personajes políticos que adquirieron relevancia en este periodo histórico. Esta galería de dirigentes políticos ocupa el 91,1% de todo el espacio. El pequeño saldo restante se dedica a temas informativos de cariz muy variopinto. Sólo cinco ilustraciones aluden a problemas o conflictos de aquel tiempo. En conjunto, el equipaje gráfico no puede ser más transparente respecto al tipo de historia y de memoria que se practica: la memoria oficial y desde arriba, esa misma que hoy, gracias a los poderes mediáticos y otros resortes de la cultura de masas, ha adquirido la condición de hegemónica. La misma portada es un compendio de todo ello: Suárez jura su cargo ante un crucifijo siendo testigos el Rey y Torcuato Fernández Miranda, los tres personajes más citados en el elenco fotográfico del interior. De manera que ya, a primera vista, se percibe la tesis de la Transición como un proceso de donación de la democracia, que tiene sus principales fuerzas impulsoras en el Rey y Suárez, con la hábil mediación de Don Torcuato.

En el retablo iconográfico construido cobran una clamorosa ausencia las imágenes de manifestaciones, conflictos o cualquier otro aditamento que pudiera dar noticia de variables sociales dignas de ser tenidas en cuenta a la hora de interpretar el devenir de los acontecimientos políticos<sup>63</sup>. Sólo en cinco ocasiones se insertan imágenes de masas o conflictivas: atentado de la Cafetería Rolando en 1974; manifestación por la autonomía en Barcelona (febrero de 1976); acontecimientos de Vitoria en marzo de 1976; sucesos de Montejurra en el mismo año; entierro de los abogados laboristas de CCOO en enero de 1977. El resto es un ir y venir de personalidades, de negociaciones en la cumbre, de actos políticos trascendentales. En fin, el clásico *frú frú* político propio de una resucitada Corte de los milagros. La expulsión de la historia que se practica con la clase trabajadora, los movimientos vecinales y los estudiantes, se dobla hasta el absurdo con la práctica desaparición de las mujeres. Hay poquísimas imágenes de mujeres. Sólo en dos de ellas ocupan el lugar central: la reina en una inauguración y Dolores Ibárruri con Alberti en el Congreso de los Diputados en las Cortes constituyentes de 1977. Alguna más de la reina con la familia real y la sufrida consorte del honorable Tarradellas acompañando a su benemérito marido. Y, aunque parezca increíble, nada más.

Por lo demás, el aparato fotográfico desplegado se encuentra al servicio de un discurso interpretativo muy simple que empapa todo el texto: se trata de una memoria muy escorada hacia los hechos y acontecimientos a fin de sustentar una tesis histórica según la cual el Rey y Suárez fueron los pilotos y motores del camino hacia la democracia. Según esto, desde el primer trimestre de 1976, todavía con el inefable Gobierno Arias, algunos ya diseñaron lo que luego ocurriría de la mano de Adolfo Suárez. Por encima de los avatares, en expresión de Areilza, el Rey sería el motor del cambio. En suma, el proceso supuso, según expresión que hizo fama, ir “de la ley de la Dictadura a la ley de la Democracia a través de la ley votada por el pueblo” (Sánchez Terán, 2008: 138).

---

<sup>63</sup> Existe en el mercado editorial una contranarrativa iconográfica. Se trata del libro de N. Sartorius y A. Sabio; *El final de la dictadura. La conquista de la democracia en España, 1975-1977*, Madrid: Tema de Hoy, 2007. Aquí el embeleco, propio del voluntarismo de izquierda, consiste en presentar la Transición como una sucesión de luchas, como “conquista”. Para ello, desde la portada, las imágenes evocan al pueblo en marcha...En fin, dos programas iconográficos, de derecha e izquierda, al gusto del consumidor. ¡Y luego dicen que eso de la derecha y la izquierda es cosa del pasado! Pruebe el lector a hacer una lectura en paralelo de ambos textos.

Las simplificaciones de este libro no son mera invención de un protagonista desmemoriado, malintencionado o demasiado interesado. Plasman, nada más y nada menos, que el epítome de los lugares comunes e ideas compartidas de la que ayer fue y hoy, a pesar de la quiebra del consenso, todavía es memoria hegemónica sobre la Transición. Una hegemonía edificada principalmente por la industria cultural de masas, con la colaboración de algunos historiadores, políticos y testigos. Todavía hoy, a pesar de los avances historiográficos y giros políticos acaecidos desde hace una década, la conciencia mayoritaria que los españoles expresan en la encuestas del CIS, una visión muy positiva de la Transición y una valoración muy alta (y superior a la de cualquier otra instancia) de la intervención de la Corona en el proceso de acceso a la democracia<sup>64</sup>. Tal estado de opinión puede interpretarse como que la crisis orgánica de representación de las clases dominantes ha sido, más allá de las alternancias partidarias ocurridas desde entonces, superada con notable éxito por esos grupos sociales, cuya posición y reubicación política se ha verificado con un extraordinario incremento de su legitimidad democrática de origen.

Y este éxito es una de las debilidades estructurales del sistema político actual pues el “modelo español de impunidad”<sup>65</sup> impone unos costes demasiados altos que, más allá del partido gubernamental que se encarama en el poder, se mantiene un discurso hegemónico conservador y una conciencia histórica de los ciudadanos que arroja valores mínimos de temperatura democrática. Ya se ha subrayado que la política hacia el pasado durante la transición implicó un déficit de calidad de la actual democracia española<sup>66</sup>, capaz, por ejemplo, de desembocar hoy en una acción judicial contra el magistrado que ha osado atender a los familiares de los republicanos desaparecidos durante la guerra y la dictadura posterior. De esta forma el ruido de sables que mantuvo el silencio durante la transición parece hoy trasmutarse en ruido de togas, sutil metamorfosis ésta que blande el Estado de derecho como losa para dejar enterrado y bien enterrado el pasado por siempre jamás. Al parecer, la doctrina oficial de las máximas instancias del poder judicial según la cual la amnistía de octubre 1977 (clave de bóveda del consenso constitucional) impide toda averiguación de los crímenes de lesa humanidad del franquismo, da la razón a los que de una manera implícita o explícita entienden la guerra y la dictadura como eventos desagradables pero inevitables para poder llegar al actual régimen político<sup>67</sup>. Incluso en países como Chile donde se

<sup>64</sup> Véase un resumen de esas encuestas y de todo lo que estamos diciendo en José Antonio Castellanos: “De consensos, rupturas y nuevas historias: una visión de la Transición desde la España actual”. En D. A. González Madrid (coord.), *El franquismo y la Transición en España*. Madrid: La Catarata, Madrid, 2008, pp. 154-178. Como se dijo más arriba, el clamoroso éxito de la reciente y acrítica serie televisiva sobre el papel del Rey en el golpe de Estado del 23-F, es, de manera indirecta, una prueba de la adhesión a la idea acuñada por Areilza del Rey como piloto de la Transición. Representación estereotipada que a menudo comparece también en los manuales de historia escolar.

<sup>65</sup> S. Gálvez; “Las víctimas y la batalla por el derecho a la memoria”, *Mientras Tanto*, nº 97, 2005, pp. 35-

<sup>66</sup> Asunto que, entre otros ha destacado J. Colomer en su libro *La transición a la democracia: el modelo español*, Barcelona: Anagrama, 1998. Por su parte, V. Navarro (*Bienestar insuficiente, democracia incompleta. Sobre lo que no se habla en nuestro país*, Barcelona: Anagrama, 2002), también se ocupa de las insuficiencias de la democracia española como resultado de la desmemoria histórica y de un Estado asistencial infradotado.

<sup>67</sup> Esta tendencia, de vieja estirpe jesuítica, a aceptar (el fin justifica los medios) la violación masiva de derechos humanos también se dio de forma muy expresiva en el inicio del proceso chileno de transición a la democracia, donde se tardó mucho tiempo en pasar de una política de mera reconciliación y perdón en la que las causas de la dictadura se atribuían a factores incontrolables (cuyo exponente sería el *Informe Rettig* de 1991), a otra de exigencia de responsabilidades y procesamiento de los culpables (que se inicia en 1998 con la petición de extradición de Pinochet a cargo del juez Garzón, que se consolida en el trigésimo aniversario del golpe militar de septiembre de 1973 y se afianza con el *Informe Valech* de

acabó juzgando a parte de los culpables gracias, entre otras iniciativas, a la emprendida por el juez Garzón en 1998 y donde gobernó durante casi veinte años la Concertación Democrática, la comprensión histórica del pasado sigue estando mediada por la devastación moral de la ciudadanía que soportó una larga dictadura. En España, donde la impunidad ha llegado a ser total todavía los vivos tienen que esperar a enterrar a sus muertos. De ahí que dejar el pretérito más reciente exclusivamente en manos de profesionales de la política, del periodismo o incluso sólo de historiadores académicos o sucedáneos de tales, nos puede conducir a reducir la educación ciudadana y adelgazar el espacio público en el que debe realizarse una deliberación sobre el pasado, el presente y el futuro. Precisamente para evitar eso se reclama el uso público de la historia y los deberes de la memoria que tratamos de llevar a los centros educativos<sup>68</sup>. Una identidad democrática sólidamente anclada en la participación ciudadana no se puede mantener sobre la aceptación de una memoria emanada de embelecados complacientes; requiere una *historia con memoria*, esto es, una historia crítica de y con nuestro presente, que interpele a las subjetividades ahormadas en la contemplación pasiva del devenir de las sociedades, y que tenga por advertencia y divisa de permanente recordación que “el orden dominante nos impone el olvido, y [lo que es peor] el olvido de que hemos olvidado”<sup>69</sup>.

---

2004). A diferencia de España, la jurisprudencia de los tribunales chilenos, siguiendo los nuevos rumbos del derecho penal internacional, dejó de acatar la autoamnistía pinochetista de 1978. Véase G. Waldman, “Chile: la persistencia de memorias antagónicas”, *Revista Política y Cultura*, nº 31, 2009, 211-234. Y el trabajo todavía inédito más exhaustivo de la tesis doctoral de G. Rubio, *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria*, Universidad de Granada, 2010.

<sup>68</sup> Que venimos sosteniendo en algunos de nuestros trabajos, como *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona: Octaedro, 2007, donde se argumenta acerca de la necesidad de una muy distinta enseñanza de la historia a la que habitualmente reina en nuestras aulas.

<sup>69</sup> J. Ibáñez, *Más allá de la sociología. El grupo de discusión, técnica y crítica*, Madrid: Siglo XXI, 1979, p. 503.

## *Memoria, historia y educación: genealogía de una singular alianza*<sup>70</sup>

Raimundo Cuesta, Fedicaria-Salamanca

### **1.-La memoria y la historia al servicio de la Retórica: una aleación de larga data**

*La Prudencia se sirve de la experiencia y del pasado para la posesión del futuro. Luego la memoria es parte de la Prudencia*  
(Tomás de Aquino, *Suma Teológica*)

Se diría que estas sentenciosas apreciaciones del celeberrimo filósofo escolástico medieval, citadas en el umbral de este texto, poseen y gozan de una rabiosa actualidad (sálvese la vulgar adjetivación periodística). Pero el sugerido y sugestivo enlace lógico entre los tres tiempos (presente, pasado y futuro) no obedece a una invención del genio especulativo del Aquinate, sino que se inscribe en una larga y laberíntica tradición transversal a la literatura y las artes plásticas. La idea de que la Prudencia extrae lecciones del pasado para proyectar el futuro extiende sus raíces hasta la antigüedad clásica y se prolonga por la Edad Media y el mundo moderno. E. Panofsky (2003) estudió lúcidamente la genealogía icónica que vincula la virtud de la Prudencia con los tiempos y edades del hombre (la vejez como pasado, la madurez como presente y la juventud como futuro). Su interpretación del sorprendente e inquietante cuadro de Tiziano *Alegoría de la Prudencia* (**Imagen 1**) nos vale de inestimable ayuda. Esta pintura glorifica la Prudencia mediante un lenguaje cifrado y jeroglífico que se remonta a los esotéricos cultos al dios egipcio Serapis y al Apolo de los griegos. En el óleo, como puede verse, comparecen tres cabezas humanas, dos de perfil (un viejo, el propio pintor y un joven, su nieto) y una de frente (un adulto, el hijo del artista); debajo una tríada de animales en la misma posición: frontalmente y bajo el adulto un león (el fiero presente), y de perfil, un lobo (animal devorador de la memoria y los restos del pasado) y un perro (anuncio grato del futuro). Esta combinación de elementos antropomórficos y zoomórficos representa, al decir de Panofsky, una síntesis visual de la tradición occidental con la egipcia y, tras ser revitalizada y resucitada por Petrarca, configura el repertorio iconológico que ha procurado plasmar la percepción humana del tiempo y la historia como la sucesión de tres lapsos, estados o edades.

---

<sup>70</sup> En el libro coordinado por C. Lomas (en prensa). *Lecciones contra el olvido*. Octaedro, Barcelona.

Más allá del alcance en el inconsciente colectivo de las tradiciones iconográficas, las imágenes nos permiten comprender mejor las relaciones históricas entre la memoria, la historia y un conjunto de disciplinas y balbucientes saberes que rodearon a sus primeras emergencias en la evolución del pensamiento occidental. Porque, como ya quedó dicho, la asociación de la Prudencia con el tiempo, la memoria y la historia prosigue un hilo temático y argumentativo originario de la civilización clásica. De forma que la magna obra de santo Tomás de Aquino emprende la gigantesca tarea, compartida por el cristianismo medieval, de reutilizar *ad maiorem gloriam Dei* la inagotable, aunque muy deteriorada, herencia grecorromana. Y precisamente en el interior de ese legado la Prudencia, la memoria y la historia quedan vinculadas, por lazos indestructibles y complejos, a las artes de la Retórica, en cuya taxonomía de temas comparecían, según los casos, ora de manera estelar, ora de forma subordinada. En efecto, ya Cicerón, la máxima lumbrera de la oratoria romana, atribuía a la Prudencia (una de las cuatro partes de la virtud junto a la Justicia, la Fortaleza y la Templanza) la capacidad de discernir entre lo que es bueno, lo que es malo y lo que no es ni una cosa ni otra (Yates, 1974, 35), añadiendo una duradera composición triádica de la misma: inteligencia, memoria y providencia, trinidad luego santificada por la Iglesia. Así nace la memoria como una parte muy sustancial de una de las virtudes capitales. Este feliz parto de la memoria como hija de la Prudencia vino precedido y acompañado de la práctica de la memoria artificial, *ars memoriae*, al servicio de las capacidades del buen decir. En efecto, en todo manual del buen orador se incluía el cultivo de la memoria artificial como un conjunto de estrategias dirigidas a mantener y no olvidar el hilo del discurso, vinculando cada parte de la pieza oratoria a determinada imágenes y a un repertorio de formas espaciales, que a menudo adoptaban la representación mental de habitaciones o teatros donde poder ubicar y anclar el recuerdo de lo que se debía decir. Estas espacializaciones del tema de una disertación llegaron a generar un auténtico género iconográfico que se prolongará con toda su fuerza hasta bien entrada la edad moderna en preceptivas mnemónicas donde se sistematizaban este tipo de artefactos, como esta portada de un *Ars memoriae* de 1619 (**Imagen 2**).

Constituye un lugar común atribuir la invención de las artes de la memoria a Simónides de Ceos (556-468 a. C.), su legendario creador, cuya nombre es de obligada cita en todos los tratados de Retórica editados en el mundo romano, siguiendo la huella trazada por los preceptistas griegos. Cuentan los retóricos, desde Cicerón hasta Quintiliano la historia fundacional de la *memoria artificial* (arte de la memoria). Se dice que, estando el poeta Simónides cantando sus poemas en una fiesta, tarea para la cual había sido contratado, le llegó recado de que saliera del banquete porque dos

desconocidos reclamaban su presencia, lo que hizo. No encontró a nadie que estuviera a su espera y cuando trataba de volver a entrar el edificio se derribó con gran estrépito muriendo los comensales. Se cuenta que Cástor y Pólux salvaron al melifluo poeta de Ceos en agradecimiento de las muchas alabanzas que contenía su poema, pero también se añade (y esto nos interesa más que el potencial salvador de los dioses) que no hubiera habido manera de identificar a los cadáveres si el bardo no hubiera registrado en su memoria los lugares precisos en los que estaban ubicados cada uno de los asistentes al banquete. La asociación de los rostros y figuras de las víctimas con los lugares (columnas, escaleras, puertas, triclinios, etc.) permitió mostrar a los desolados familiares quién era quien. Y de este modo la feliz alianza entre espacios, imágenes y personas estaría en el origen de las técnicas de ejercitación de la memoria que darían lugar a multitud de tratados mnemónicos, muy especialmente antes que se generalizara el uso de la imprenta.

Frecuentemente cuando queremos hacer la historia de un saber, ciencia o arte acudimos a sus orígenes que, a menudo, si el objeto del conocimiento posee los signos inevitables de la vetustez, se esconden bajo las brumosas sombras del olvido y la deformación. La misma anécdota, referida una y otra vez hasta la saciedad, que narra el origen de la técnica o arte de la memoria, contiene toda una nebulosa realidad que se debate entre la fábula y la verdad. Toda verdad, además, tiene su historia (a menudo, como demostró F. Nietzsche en su *Genealogía de la moral* a propósito de los valores, miserable y poco presentable). Empero no importa tanto la procedencia precisa como la genealogía de algo, el sentido de presente que tienen para nosotros el pasado, el significado que cobra el pasado cuando lo utilizamos en función de la problematización del presente. Esta problematización es lo que caracteriza a la *historia del presente* que defendemos. Hoy vivimos en una era de revalorización acrítica de la memoria, la memoria está de moda, es objeto de un discutible turismo cultural y de una escandalosa banalización de los aspectos más trágicos del pasado. Explicar las sucesivas materializaciones que tuvo la memoria en relación con las distintas formas de conocimiento de cada época, su relación con la historia y otros saberes, representa una labor genealógica estratégica si buscamos, como es el caso, construir una educación crítica fundada en una pedagogía contra el olvido de aquello que no debe ser olvidado.

Desde esta perspectiva Simónides queda así reducido a la categoría de anécdota. Sin duda existieron antes muchos Simónides capaces de practicar tretas mnemotécnicas. Los aedos trashumantes llevaban sus cantos de un lugar a otro contribuyendo a mantener la transmisión oral de unas

sociedades tradicionales que descansaban en la autoridad de la palabra lanzada una y otra vez al viento en bellos y heroicos poemas épicos preñados de mitos. Pero ya en tiempos de Simónides la cultura oral tuvo que empezar a competir con la escrita, y ésta pugna de lo oral y lo escrito delimita un campo de fuerzas donde se pueden atisbar los sucesivos usos de la memoria. Al final se impuso el dominio de lo escrito y la vieja gimnasia mnemónica dejó paso a otros usos de la memoria, que veremos más adelante. Ya en la época clásica, algo después de la supuesta “invención” del arte de la memoria, asistimos a las primeras plasmaciones de esa crisis de la cultura oral, que se puede verificar en Platón. En un célebre pasaje de uno de sus no menos celebrados diálogos (*Fedro, o la belleza*), aborda el mito del origen de la escritura, al que el profesor Lledó (1994) dedicó un simpático librito. Allí se narra cómo el dios inventor de ésta y otras artes defendió ante el rey Thamus de Egipto sus benéficos efectos sobre la memoria, a lo que éste replicó que, era preciso distinguir entre la memoria viva que ejercita cada cual en su pensamiento y la rememoración silenciosa que facilita la escritura. Los temores y prevenciones del egipcio ante esa memoria externa y silenciosa que suponía la escritura se han multiplicado exponencialmente tras el uso de la imprenta, los archivos digitales y la red de redes. En cierto modo, como dice Yates (1974), en el mundo griego Simónides significaría, más que el inventor de un arte, el normalizador de un uso social que peligraba ante el avance lento pero seguro de la escritura.

La mitología griega también rindió culto a la memoria bajo la figura de Mnemósine, la titánide hija de Gea (La Tierra) y Urano (el Cielo), hermana de Crono (personificación del tiempo que enarbola una hoz) y madre de las nueve musas concebidas al yacer con Zeus durante igual número de noches en una gruta del monte Citerón. Esta madre de las musas (“¡Dichoso aquél a quienes la musas aman!”, dice Hesíodo en la *Teogonía*) y señora de la memoria es engendradora de un perpetuo recuerdo de las artes que sus hijas inspiran. Una de ellas, Clío (representada al modo clásico con un rollo de escritura en las manos), será la musa de la historia, un saber entonces difuso y casi indistinguible de la poesía. Aquí el genealogista debe hacer etimología y evocar que la raíz originaria de Clío es *kleo*, o sea, un verbo que abarca un campo semántico relacionado con la acción de cantar, alabar, celebrar... Basta recordar el comienzo de la *Iliada*: “Canta, oh diosa, la gloria del Pelida Aquiles...”. Durante mucho tiempo lo que F. Nietzsche (1932) llamaba la *historia monumental*, la historia que conmemora las glorias del pasado, fue el motivo central de la memoria pública y del uso de la historia “por cuenta de los príncipes” (desde la epopeya troyana de la aristocracia militar helénica hasta las grandilocuentes conmemoraciones de los Estados modernos a mayor gloria de las más sutiles y refinadas fuerzas del capital). El gran compilador del saber antiguo, Isidoro de Sevilla, en sus



*Etimologías*, afirma que *monumentum* viene de *mentem monere*, recordar o traer a la mente, hacer pervivir al difunto en la memoria. Y así el tener siempre vivo el recuerdo de la muerte (*memento mortis*) y las penas del infierno vino a constituir unos de los usos “prudenciales” de la memoria en versión cristiana, como puede advertirse en la multitud de emblemas circulares que representan el infierno como caverna de pecadores afectados de distintos vicios. Y es que en los tratados cristianos de la memoria artificial, teñidos de platonismo y esoterismo, la recordación del infierno ocupa un lugar principal como también posteriormente cobraron fama los círculos infernales del Dante.

Ahora bien, la estrecha y duradera relación ente Mnemósine y Clío, el cemento funcional que asocia memoria con historia, se debe al común uso de ambas por la Retórica en el mundo grecorromano. Es cierto que ya en la Hélade se cifra la invención de la historia y se atribuye su paternidad a Heródoto, quien en efecto, presenta su *Historia* de la siguiente guisa: “Esta es la exposición de los resultados de las investigaciones de Heródoto de Halicarnaso para evitar que los hechos humanos queden en el olvido y que las notables y singulares empresas realizadas, respectivamente, por griegos y bárbaros- y, en especial, de su mutuo enfrentamiento- queden sin realce” (Heródoto, 1984, 85). En suma, la historia como remedio contra el olvido, la historia como evocación y realce de las hazañas notables y singulares. A ello podría sumarse que esta primigenia historia herodotiana cuenta con el concurso del testimonio oral, porque es, si atendemos a la etimología griega de *istoreo* (averiguar, informarse preguntando o interrogando), una pesquisa realizada mediante testimonios y observación directa, lo que supone no separar, como pretendiera más adelante la historia positivista del XIX, la ciencia de la historia de la experiencia y la memoria de los protagonistas.

Pero la historia en el mundo clásico está totalmente sometida al triunfo del ideal educativo griego de la *paideia*, cuyo astro central será la Retórica, codificada por Isócrates. Simplificando mucho el planteamiento de H. Marrou (1998), podría decirse, con sus propias palabras, que “la historia de la educación antigua refleja el tránsito progresivo de una cultura de nobles guerreros a otra de escribas” (p. 14). En Atenas, merced a un proceso de suaves rupturas con el pasado y a una larga sedimentación de la tradición anterior, donde florece y triunfa la educación de ciudadanos, fundada en la palabra al servicio de la función deliberativa de las asambleas. Allí ocurre la transición de la educación de guerreros a la de ciudadanos. Así se impone, por obra de los sofistas y sobre todo gracias a la obra de Platón e Isócrates, “los dos grandes educadores del mundo antiguo”, el ideal educativo de la *paideia* (*humanitas* en la posterior versión latina). De la

confrontación, en el siglo IV a. C., entre ambos se deriva el triunfo de Isócrates o lo que es lo mismo la perdurable victoria, en la enseñanza superior, del saber retórico sobre el filosófico, y el predominio, en los otros niveles educativos, de las letras (lectura, escritura y gramática) sobre las ciencias. Como indicara M. I. Finley (1977), la causa de la victoria de éste frente a Platón reside en la aceptación de esa doctrina por la clase ociosa, aquella clase destinada a mandar que se peculiariza por su capacidad de disponer de su propio tiempo. De modo que la naturaleza profunda de la cultura y la educación antiguas se vincula, además de a una función social específica (adiestramiento para mandar con la palabra), a un propósito de distinción como distancia social y de ocio cultivado como modelo de vida.

Durante mucho, mucho tiempo, la historia fue *une discipline introuvable* (Bruter, 1997), un conocimiento proteico y sin fronteras definidas que, como género literario, se cultivaba y circulaba asociado ornamentalmente a otros saberes más cotizados y apreciados por la cultura dominante. Ni en la Academia platónica ni en el Liceo aristotélico ocupará lugar alguno la historia, saber contingente y movedizo. En la *Poética*, Aristóteles la relegaba a la categoría de conocimiento de segundo orden por su dedicación a lo particular frente a la poesía, de la que, a su entender, le separaba no la envoltura del verso, sino la condición más filosófica, ya que esta última “cuenta sobre todo lo general” (Aristóteles, 1982, 125). Este estigma de saber que parasita a otros más valiosos, de conocimiento subalterno figura en toda la muy influyente tradición ciceroniana, fuente de inagotable caudal citatorio: “Próxima a la oratoria es la historia en la que hay elegantes narraciones y frecuentes descripciones de lugares y batallas (...) El recuerdo del pasado y el recurso a los ejemplos históricos proporcionan, con gran deleite, autoridad y crédito a un discurso” (Cicerón, 1991, 87). Así, durante siglos el saber histórico se somete a otros conocimientos más prestigiosos, particularmente a la Retórica, principal disciplina del legado curricular de la Antigüedad. Y así, en la educación, se repite esa subordinación de lo histórico al cultivo de la elegancia en el decir y escribir, sin renunciar al *locus memoriae*, a los espacios o teatros de la memoria del arte de la Retórica, cuyos artilugios mnemotécnicos quedaron fuertemente adheridos a la enseñanza memorista del pasado. Cuando en el siglo I. a. C. Varrón elabora y fija un modelo de enciclopedia de las artes o saberes de su tiempo, auténtico molde escolar del saber occidental, *Disciplinarum libri IX*, las siete artes liberales, ocupan ya una posición central, mientras que la historia no consta. Un siglo más tarde Quintiliano de Calahorra prosigue la fijación de un canon escolar en su obra *Institutionis Oratoriae Libri XII*. Marco Fabio Quintiliano (30-96) fue, en efecto, el más autorizado y célebre maestro de retórica del Imperio Romano, cuya influencia será muy notoria desde entonces hasta su

recuperación por los tratadistas del Renacimiento. En su obra la historia figura como meros *exempla* para el uso argumentativo y probatorio del discurso del orador y crédito debido a los grandes hombres del pasado. Ciertamente, son abundantes las evidencias de la vicaria y tímida función educativa de la historia, que se reserva a la ilustración del discurso forense y al cultivo literario. Actividades sociales propias de las clases dirigentes, clases ociosas, en el sentido otorgado a este término por Veblen (1987), capaces de dilapidar su tiempo en un consumo suntuario, en una desocupación placentera que, por añadidura, contribuye con sus enseñanzas a la mejora de la gestión de sus asuntos privados. Ésta es la utilidad educativa y la función social asignadas a la historia en el mundo antiguo: un saber ostentatorio incrustado en *ethos* cultivado de las clases dirigentes de la sociedad esclavista, que poseían el monopolio de la palabra. Dentro de este contexto de semiinvisibilidad y subordinación, los discursos provenientes de la Retórica proporcionan un arsenal de tópicos performativos transmitidos hasta fechas recientes: *testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuncia veritatis*...Y estas designaciones, elevadas a la categoría de canon en los lectores de la obra de Cicerón, pasan como herencia a toda educación de elites: cultivo literario, aprendizaje de la recitación, ejercitación de la memoria y ejemplaridad del pasado.

La tradición medieval cristianiza, dogmatiza y moraliza con nuevos componentes la herencia clásica sin que el latín deje de tener un lugar central al tiempo que la historia se provee de una nueva filosofía providencialista y queda encorsetada en los rígidos cómputos temporales cincelados en las crónicas eclesiásticas y de las monarquías feudales, auténticas narrativas de los poderes sagrados y profanos. Pero, más allá de estas modificaciones, el *status* disciplinar y curricular de lo histórico prosiguió gozando de una humilde condición y de un uso sumamente restringido, ya que la historia, que había sido ignorada como disciplina sustantiva o autónoma de las siete artes liberales de la Antigüedad, ahora va a padecer la misma postergación en el sistema educativo escolástico del *trivium* y el *cuadrivium*. Por otra parte, la herencia retórica de los clásicos se cristianizará reforzando la dimensión prudencial y ética de la memoria (el recuerdo de las penas y la celebración del sacrificio como vía de salvación), que seguirá valiéndose de un amplio abanico de estratagemas mnemotécnicas prosiguiendo las artes de la memoria artificial, especialmente visibles, al decir de Yates (1974), en las nuevas órdenes de predicadores surgidas en la baja Edad Media.

No obstante, se prolonga el balbuciente estatuto epistemológico y pedagógico de la historia durante la Edad Moderna como demuestran las

primeras taxonomías de los saberes que preparan la eclosión de una revolución científica en ciernes. Así, la clasificación de Francis Bacon (*De dignitate et augmentis scientiarum*, 1623), basada en las tres facultades del sujeto cognoscente, la historia se ubica al lado de la memoria, mientras que incluso Comenius, en su muy renovadora *Didáctica Magna* (cuya primera versión latina es de 1640), habla de la historia “como el condimento de los estudios más serios” (Comenius, 1986, 299). Y es que hasta entonces el modelo humanista cristianizado impuso el arquetipo curricular sin historia, o, mejor, con historia al servicio de la formación latina y literaria de las elites, ya que no son estrictamente comparables las disciplinas escolares de antes y después del sistema educativo implantado en el siglo XIX (Julia, 2000, 53-54). En la tipología baconiana la Historia figura entre las disciplinas que se fundan en la memoria, que comprenden también a la historia natural, como luego aparecerá en algunas cátedras y manuales donde ambas figuran agregadas. Estos principios pasan a constituir la columna vertebral de la muy influyente taxonomía de D’Alambert, en cuyo árbol enciclopédico de las ciencias la Historia, quehacer propio de los hombres eruditos, comparte la facultad de la memoria con la historia sagrada y la historia natural. Por supuesto, las ciencias superiores son las que tienen que ver con la razón, las cultivadas por hombres filósofos (Capitán, 1984, 571). Estos afanes taxonómicos sugieren la debilidad de lo que hoy llamaríamos el estatuto gnoseológico de la Historia: es una ciencia basada en la memoria y se confunde o no tiene del todo claro su objeto (se mezcla con la historia natural). Ya en el siglo XVII Descartes, Pascal y otros había desconfiado del conocimiento histórico por estar basado en la mera opinión subjetiva y en el registro memorístico, negándole su participación en la esfera de las ciencias (Whitrow, 1990).

## **2.-Nuevos horizontes de la memoria y la historia: divorcio, autonomía y reconciliación**

De lo dicho hasta aquí se infiere que las relaciones entre memoria e historia aparecen inicialmente vinculadas a la elocuencia y la educación de elites, siendo la memoria artificial un elemento adherido a la historia en virtud de su común subordinación a la Retórica. Durante la Edad Media la memoria se reviste de un halo ético que enfatiza en su relación con la virtud de la Prudencia y mantiene a la historia como un saber adjetivo dentro del universo disciplinar y curricular de entonces. Es cierto que todavía persiste el interés medieval por la mnemotecnia que se corresponde con las formas y usos de la cultura anteriores a la imprenta cuando era la memoria principal recurso de los hombres de letras y la escritura manuscrita un

"fármaco de la memoria" antes de que, merced al ingenio de Gutenberg, acaeciera el trascendental desplazamiento de la "cultura de las imágenes [imágenes mentales para el recuerdo] a la cultura de las palabras" y del "sabio errabundo al sabio sedentario" (Eisenstein, 1994, 45 y 53). No obstante el sello memorístico del saber histórico no se borró con la tipografía moderna; por el contrario, se proyectó hacia el futuro, en plena cultura de lo escrito, como signo constitutivo de la enseñanza, y se materializó en el *código disciplinar* de la Historia en forma de libros que albergaban en su interior cuadros cronológicos, palabras en clave alfabetizada, versos y otros artificios por el estilo, verdaderos restos arqueológicos de la duradera tradición del cultivo de la memoria artificial, que todavía puede percibirse en este árbol de la historia de España empleado en los ejercicios de la Escuela Normal de Salamanca a principios de siglo XX (**Imagen 3**). No obstante, como señala y demuestra Yates (1974), los artefactos memorísticos seguían muy vivos en el Renacimiento, principalmente dentro del neoplatonismo, el ocultismo y el hermetismo, en obras como las de Giordano Bruno. Pero tradición erasmista y humanista ya había iniciado y pugnado por un progresivo descrédito pedagógico de la memoria a favor de otras facultades, declive que se hace más patente, como dijimos, como consecuencia del triunfo de regímenes de verdad sometidos a la lógica de la nueva ciencia y su método racional, empírico y deductivo.

A pesar de ello, la asociación entre memoria e historia no se extinguió del todo y reapareció por aquí y por allá cuando la historia empieza a luchar por inscribirse y buscar un lugar al sol dentro del cuadro de materias científicas y escolares que se dibujan como consecuencia del afianzamiento de los estados nacionales y la correspondiente erección de sistemas educativos a cargo del Estado burgués. Este fenómeno que en Europa se realiza plenamente en el siglo XIX viene precedido por una floración de formas de educación histórica que encuentran un inicial acomodo en los primeros manuales de educación de príncipes y vástagos de las clases dominantes. De este modo al vetusto afán alabancioso y ditirámbico hacia el poder, las nuevas academias dieciochescas y los innovadores espacios educativos del Antiguo Régimen (muy especialmente en los colegios jesuíticos) dan cobijo a fragmentos de educación histórica que, enraizados en la larga vereda retórica, incluyen renovados itinerarios y énfasis en determinados contenidos. En otro lugar estudié (Cuesta, 1997) con la minucia requerida cómo fue este proceso en España, donde un manual de Historia, escrito por Duchesne, preceptor francés (y jesuita) dedicado a instruir a los hijos del rey Felipe V devino, tras su traducción al castellano por el Padre Isla, en el texto escolar más difundido en el siglo XIX, bajo otros supuestos formales y mediante la reducción de su contenido a un eficaz y celeberrimo *Sumario de la Historia de España en verso*. Esta

impresionante emigración de los palacios a las aulas contiene una síntesis alegórica de un conocimiento histórico que se *hace* escolar merced a un complejo proceso de metamorfosis. Si el lector fija su atención en la imagen que ilustra la portada del *Compendio de la historia de España* de la edición de Pamplona en 1761 (**Imagen 4**), podrá comprobar todo un programa iconográfico ya consagrado por la reiteración: Clío, la mujer sentada, enarbola una pluma y tiene un libro sobre sus piernas, un anciano ángel alado provisto de una guadaña (así se representaba al tiempo y a Crono desde antiguo), y otra criatura angélica toca la trompeta que celebra las hazañas de la historia; a los pies de Clío se derrama el cuerno de la abundancia (en otras representaciones el símbolo de las riquezas se acompaña de los signos de la ciencias, en forma de libros, esferas terrestres y otros instrumentos del conocimiento). En no pocas ocasiones se añade un leyenda en forma de orla explicativa: “la historia escribe (o describe) lo que oculta el tiempo”, ese tiempo que todo lo arrasa. En otras versiones, como en los *Rudimentos históricos ó método fácil y breve para instruirse la juventud* (1789), uno de los primeros y muy interesantes manuales de didáctica de la historia escrito por un jesuita alemán, la alegoría del tiempo y la historia se combinan con un mensaje educativo en donde un viejo prodiga sus enseñanzas a un niño (**Imagen 5**). Este tipo de alegorías barrocas y neoclásicas, llenas de mensajes oscuros y sentidos figurados parece que inspiraron el concepto de historia de Walter Benjamin, porque, si hacemos caso a B. Echeverría (2005, 24 y 25), el ángel de la historia benjaminiano, ése que, empujado por el viento huracanado del progreso, mira hacia atrás y sólo advierte miseria, destrucción y muerte donde otros alcanzaban a ver felicidad, tiene su inspiración en el dieciochesco grabado de H. F. Gravelot y Ch. Cochin, titulado *L’histoire*. En este caso el viejo de la guadaña avanza inexorablemente hacia delante y el ángel de la historia escribe en un libro apoyado sobre las espaldas de aquél a la par que vuelve el rostro hacia atrás como si no quisiera que el tiempo borrara los sucesos ocurridos en el pasado.

Ahora bien, las agudas y enigmáticas tesis sobre la filosofía de la historia de W. Benjamin (1973) leen y reinterpretan el mensaje simbólico de la tradición barroca y neoclásica en sentido muy distinto. Dentro de esa tradición la concepción de la historia cristiana, en forma de flecha hacia el reino de Dios, se combina, sin demasiada dificultad, con la racionalidad ilustrada que entiende la historia como la sucesiva realización de formas de civilización cada vez más perfectas. La otra cara de Bossuet es Concordet, y ambas miradas coinciden en la percepción del tiempo histórico como recipiente y curso vacío sobre el que discurren hechos que caminan en una predeterminada dirección. En cambio, las tesis de Benjamin dan vuelta y ponen del revés a una manera de concebir el decurso

de la historia como una aleación poderosa entre providencialismo cristiano e idea de progreso burguesa. Ciertamente, la construcción de Estados y sistemas educativos nacionales requiere la presencia de la historia como un saber con autonomía propia, de forma y manera que la constitución de la historiografía como ciencia y de la historia como materia escolar se afianzan como una realidad en el curso del siglo XIX, una realidad que, sin embargo, no es el mero resultado de la transformación de una historia científica en una historia escolar. Como hemos demostrado en otra parte (Cuesta, 1997), las relaciones entre historiografía e historia escolar no son unidireccionales, dado que ambos conocimientos, nacidos en lugares y para fines sociales distintos, poseen una profunda originalidad.

En suma, el siglo XIX es testigo de los procesos constituyentes de la historia científica y escolar. En ambos las valetudinarias relaciones entre historia y memoria se trasmutan dentro de un juego de continuidades y cambios muy propio de la historia social de cualquier conocimiento. Y así fue que, al tiempo que se crearon las primeras plataformas de historiadores profesionalizados (fenómeno que ocurre en el siglo XIX europeo con desigual rapidez e intensidad), el nuevo gremio de historiadores tuvo que recurrir a estrategias discursivas y de poder que concedieran una nueva legitimidad a las artes de Clío. Nace así la ciencia de la historia con la urgente necesidad de distanciarse de la Retórica (en los manuales de Retórica y poética todavía a finales del XVIII y principios del XIX se reservaba un lugar para la historia), saber al que había permanecido adherido desde la antigüedad, y desembarazarse de las gimnasias mnemónicas cercanas a la oratoria. Se busca así un estatuto científico que encuentra en la formulación de un *método histórico* original su principal carta de presentación. De esta forma la historiografía desde su fundación institucional decimonónica hasta la casi reciente crisis de los paradigmas explicativos estructurales, ha conquistado sus pretensiones de verdad recurriendo e imitando, de una forma u otra, los procedimientos de otras ciencias. Naturalmente tales pretensiones de verdad implicaban no sólo el abandono del seno materno de la Retórica, sino una nueva relación entre historia y memoria. Una relación atravesada y poseída por la idea de que la historia es una ciencia objetiva que no requiere del saber movedizo y subjetivo de la memoria. La historia se hará mediante la crítica de documentos y no mediante el testimonio de los protagonistas. Se diría que el saber basado en la memoria (facultad declinante desde la imprenta) era inferior al conocimiento objetivado a través del método histórico y el recurso a las fuentes (Pérez Ledesma, 2010). La memoria es lo frágil y lo subjetivo, la historia lo objetivo y duradero.

Pues bien, este divorcio entre memoria e historia ha pervivido al menos hasta la crisis de los paradigmas historiográficos de los años sesenta del siglo XX, porque el posterior giro cultural y lingüístico que hoy empapa el nuevo discurso de las ciencias sociales implica, entre otros extremos, una revalorización de lo subjetivo y de los protagonistas individuales. Los graves acontecimientos del siglo XX, el de las catástrofes irreparables, el colonialismo, el totalitarismo, las guerras mundiales y las transiciones a la democracia han puesto en el centro de la atención el uso de la memoria, han convertido a la memoria en una nueva e indispensable categoría cognitiva y ética. En cierto modo, el regreso de la memoria a la historia es una venganza de aquélla respecto a los aires de superioridad de ésta. En verdad, “nuestro tiempo ha vuelto a descubrir el valor de la memoria” (Escolano, 2002, 21). La nueva categoría emerge negando en parte su pasado en tanto que disciplina mnemotécnica o expediente de rememoración monumentalista del pasado, de exaltación reaccionaria de las esencias nacionales y los valores de las clases dominantes, tal como quedó muestra este manual escolar de historia de España de la célebre editorial Calleja (**Imagen 6**).

Aún así a menudo hoy día no pocos historiadores hispanos enfrentan memoria e historia como dos criaturas de naturaleza opuesta y de muy desigual valor. Así, para Santos Juliá (2007, 13), el más insigne defensor de la contraposición entre ambas, “la memoria es como aquellas sirenas que, por la dulzura de su música, y el encanto de sus velos... pueden embaucar a historiadores que navegan por rutas desconocidas”. La memoria, pues, sería como una peligrosa canción que ataca a la razón historiográfica. Mientras que nuestros actuales cultivadores de Clío prefieren, en su mayoría, empuñar el pebetero con la llama sagrada de la historia como ciencia incontaminada de memoria, deseo o cualquier otra pulsión humana. Simplemente esta acotación de la historia como ciencia y la memoria como apariencia constituye, en nuestra opinión, una falacia que omite la hondura de las relaciones entre las experiencias humanas y la producción de conocimiento histórico sobre ellas, conocimiento donde siempre las interconexiones entre sujeto y objeto adquieren una especial complejidad e imbricación. De ahí que otros historiadores, dentro del viraje operado en la historiografía cultural, como es el caso de R. Chartier (2005), hayan preconizado ir olvidando las rígidas fronteras epistemológicas entre historia y memoria, planteando la cuestión como un falso dilema. Cuestión que, de alguna manera, también han abordado los cultivadores de la llamada historia reciente o del tiempo presente y, en general, quienes hacen historia tomando en consideración las experiencias y vivencias de los protagonistas de los procesos sociales del pasado por anónimos o carentes de “importancia” que fueran. Por lo demás, otros autores han preferido,



tomando como base la reflexión filosófica, una “entrada irónica” más que polémica al tema (Mate, 2009, 21), en virtud de la cual, siguiendo las huellas de W. Benjamin, se harían borrosas las fronteras entre historia y memoria en tanto que el foco de la atención se desplaza hacia el pasado ausente del presente, hacia el pasado de los vencidos de ayer y los olvidados hoy.

La confusión habitual de la historiografía académica estriba en pensar que los contenidos de una operación psíquica individual no tienen nada que ver con el espacio social donde se generan. Por el contrario, una memoria individual viene a constituir un corte, a modo de biopsia, en el tejido social, de las memorias colectivas. El recuerdo individual es un río en el que siempre nos bañamos en aguas distintas, entre otras razones porque el sujeto nunca es el mismo, ni tampoco lo son las circunstancias que envuelven sus recuerdos. La memoria individual es siempre una presentificación de memorias sociales en permanente y heraclitiano devenir. En ese dinámico y constante flujo operan las fuerzas opuestas que imponen un tipo de recuerdo.

Debemos a la magnífica obra de Maurice Halbwachs, pensador francés que acabó sus días en 1945 en el campo de concentración de Buchenwald, un replanteamiento radical de la concepción de la memoria (**Imagen 7**). Este discípulo de Henri Bergson, rebelándose contra su maestro, impugnó la vieja y tradicional concepción idealista e individualista de la memoria que hasta entonces reinaba. En su libro *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925) refutó a su maestro y explicó, siguiendo los imperativos de su formación dukheimiana que la memoria era un fenómeno social, una forma de representación colectiva de la conciencia individual: “el individuo recuerda cuando asume el punto de vista del grupo y la memoria del grupo se manifiesta y se realiza en las memorias individuales” (2004 a, 11). En cambio, H. Bergson, en su obra *Materia y memoria* (hubo edición española en 1921 en Librería Victoriano Suárez de Madrid), dibujaba la memoria como un depósito individual de imágenes acumulado en el curso de la vida de cada persona, de modo que recordar consistía en buscar en lo recóndito de la conciencia individual esas imágenes preexistentes. Frente a esta “memoria pura” bergsoniana, idealista, individualista y platónica, y frente al recuerdo propio del psicoanálisis, motivo también de su atención, Halbwachs afirmaba que la memoria individual y la colectiva comparten los mismos marcos sociales, hasta el punto de que el acto de recordar era una construcción que siempre va desde el presente hacia el pasado: “el pasado, en realidad, no se manifiesta tal cual es, sino que era reconstruido desde el presente (2004a, 10), y, añade, en su obra póstuma *La memoria colectiva*, subrayando las diferencias con Bergson, que “lo que queda en la

galería subterránea de nuestro pensamiento, no son imágenes hechas, sino todas las indicaciones necesarias de la sociedad para reconstruir nuestro pasado” (2004 b, 77).

Empero esta aportación del sociólogo francés, seguía distinguiendo entre la historia (que es fría) como la ciencia y la memoria (que es cálida) como la conciencia, pero, además de las evidentes consecuencias epistemológicas que comporta la idea de memoria como construcción social, arrebató el valor de la tradición y del pasado de las manos del pensamiento contrarrevolucionario y contrailustrado, y sitúa a la memoria, al decir de Reyes Mate (2008), en una perspectiva “progresista”. Tal horizonte de progreso, si bien se mira, se integra dentro de un proyecto intelectual imperante en los maestros de la sociología y de la historia de la III República francesa, la armada intelectual presidida por E. Durkheim, que miraba el presente republicano como un perfeccionamiento del pasado y como un trampolín hacia una mayor y mejor grado de racionalidad y de eticidad. Una memoria racional, ética y de progreso que negaba el valor de la memoria como añoranza y nostalgia de las formas políticas legitimistas inspiradas en las formas de vida y las mentalidades de la tradición conservadora.

Por otra parte, la obra de Walter Benjamin, aunque coetánea, se sitúa en otra galaxia y completa, enriquece y, en buena parte, impugna las aportaciones de M. Halbwachs. Sin duda, sus *Tesis sobre la Historia* destilan un nuevo régimen verdad y una diferente perspectiva desde donde mirar las relaciones entre historia y memoria. Mientras el sociólogo francés, a la hora de pensar los vínculos entre ambas, quedaba apresado en las redes del marco positivista y funcionalista conforme al cual ubicaba la historia en el reino de lo objetivo, es decir, allí donde terminaba la memoria (lo subjetivo y vivido), tratando de no confundir historia con memoria colectiva (Halbwachs, 2004b, 80), el pensador alemán, ajeno a la contaminación academicista y libre como el viento, fue capaz, siguiendo la tradición rememorante judía, de hacer indistinguibles la memoria de la historia, otorgando a ambas una nueva dimensión revolucionaria y rompiendo abruptamente con el modelo de ciencia y de idea de progreso inherente a la ciencia social de raigambre positivista. Ciertamente, en los dos casos la memoria se presenta como realidad social dinámica y fluyente, porque la memoria, además de constituirse como realidad social, se construye históricamente. Pero las tesis de Benjamin enfatizan en la dimensión y labor hermenéutica de la memoria en tanto en cuanto el pasado deviene en texto susceptible de interpretación cambiante. De forma y manera que en Benjamin es condición necesaria para una mirada revolucionaria y a contrapelo del pasado, la de los vencidos, la del pasado

ausente en las habituales narrativas de la historia. “Hay que basar el concepto de progreso en la idea de catástrofe” (Benjamin, 2005, 476), como se verifica en esa alegoría del ángel de la historia que al volver su vista atrás sólo podía distinguir desolación y ruinas. El penetrante y raro pensador de la Escuela de Frankfurt guardó siempre consigo, como una representación de esa idea de la historia, el cuadro de Paul Klee titulado *Angelus novus* (**Imagen 8**). Esa mirada desolada del ángel comprende una cierta obligación de memoria situada, de recuerdo comprometido a mil leguas de los supuestos objetivistas de la ciencia normalizada académicamente.

Ahora bien existe una permanente dialéctica memoria/olvido. A escala social, a diferencia de las patologías individuales, la desmemoria es siempre inducida y generada dentro de un campo de fuerzas en el que, como gustaba decir W. Benjamin, pugnan, desde y en el presente, el pasado y el futuro, entre la prehistoria y la posthistoria, entre el pasado y el futuro. La memoria colectiva (o mejor las memorias sociales) se configuran en ese campo de fuerzas dentro de una economía política del recuerdo y de una lógica de gestión del pasado. La historiografía y la educación histórica escolar constituyen lugares y balizas, importantes pero no únicas, que marcan el campo donde se fabrica el recuerdo del pasado. La ruptura benjaminiana con la visión historicista del pasado significa una reconciliación entre historia y memoria como indisociable par interactivo, una concertación, no obstante, muy alejada de sus primigenias vinculaciones y al servicio de nuevos proyectos de futuro.

De modo que esa *doxa* gremial según la cual la historiografía y los historiadores juegan sus partidas en el olimpo sin entrar en las terrenales disputas de lo mortales es opinión que ha que ponerse en cuarentena. La contribución que aportan los historiadores a las memorias sociales es también conflictiva. La memoria social es, por definición, conflictiva. Y tal condición se integra dentro de una operación hermenéutica que consiste en “leer la historia como un texto” (Mate, 2009, 25). Y, por su puesto, de estas argumentaciones se desprenden consecuencias educativas: la dimensión inherentemente conflictiva, interpretativa y valorativa de toda enseñanza de la historia que se precie de crítica. De modo que todas estas consideraciones constituyen como una premisa y un enunciado de toda educación histórica que se interne en las partes más traumáticas del pasado. Por lo tanto, la enseñanza de la historia no ha de buscar la reproducción de consensos inexistentes, sino que al contrario ha de aspirar a educar en el disenso y el juicio propio como petición de principio y sobresaliente procedimiento formativo.

Es verdad que “el único modo de conocer cualquier cosa es recuperar su historia, que incluye la historia de su recuerdo” (Tafalla, 2003, 203), postulado que en didáctica crítica formulamos como “pensar históricamente”. De donde se infiere la necesidad educativa de que la historia y de la memoria vayan de la mano, conforme a una suerte de síntesis que llamamos *historia con memoria*, una dimensión de esa historia crítica y genealógica que reclamamos como necesaria y deseable en el espacio escolar. Ese tipo de historia ya no queda sometida a las exigencias de una memoria memorista, sino de otra que infunde vida a la historia como experiencia de seres humanos, que toma a su cargo la dimensión vital y el sufrimiento de los sujetos históricos. Claro que todo proyecto educativo requiere un criterio rector de la selección. El pasado posee dimensiones oceánicas y su transmisión, sin un dispositivo racional de selección, desnuda de todo significado a su estudio. De modo que es pertinente interrogarse sobre ¿qué recuerdo es digno de ser promovido? y ¿qué merece ser olvidado?

### **3.-Los deberes de la educación hacia el pasado, el presente y el futuro**

Es bien seguro que el olvido, como sugiere T. Todorov (2000), constituye una enfermedad promovida por esos estados totalitarios que nunca quisieron dejar huellas de sus crímenes. Pero también comporta patología el exceso de historia y de memoria. Por eso en su célebre y corrosivo ensayo sobre *La utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*, Friedrich Nietzsche denunciaba el enfermizo afán histórico de su tiempo capaz de matar la vida misma: “Exijo, decía, que el hombre aprenda, ante todo, a vivir y que no utilice la historia más que para ponerla al servicio de la vida”. Cuando, en 1874, formulaba este deseo, quería poner en evidencia las lacras del sistema educativo alemán y su canon cultural llamado a producir un tipo humano, “el filisteo cultivado, el filisteo estético-histórico” (Nietzsche, 1932), incapaz de conocerse a sí mismo y al mundo circundante. Ya entonces el filósofo de la sospecha podía atisbar la inocultable separación entre la cultura y la vida instalada en las instituciones educativas de la modernidad y la función desvitalizadora que también podría desempeñar la cultura histórica de su tiempo. De modo que la historia crítica evite el empacho de memoria propio del cazador coleccionista de todas las mariposas del bosque del pasado.

Desde luego, la historia crítica comporta una *historia con memoria*. Esa memoria, como categoría emergente, contiene, siguiendo el pensamiento de R. Mate, una triple carga: cognitiva, hermenéutica y ética. Nos permite,

pues, conocer, interpretar y valorar el mundo (no sólo el pasado). De la última dimensión de la *historia con memoria* que defendemos se desprende el valor educativo inherente a un cierto imperativo o deber de recordar determinados momentos y situaciones del pasado. De algún modo la subjetividad humana posee una vertiente constitutivamente valorativa y la relación educativa sólo puede ser genuinamente educativa a partir de la ética (Mèlich, 2000, 88). Hasta cierto punto se diría que el nuevo imperativo categórico enunciado por Adorno (que Auschwitz no se repita) se trasmuta y convierte en una guía para educar contra la barbarie, lo que conduce a cultivar y propugnar unos determinados deberes de la memoria.

Sin duda la crítica a la razón moderna desde la razón es un proyecto vigente tras el siglo de las catástrofes. Fue J. B. Metz (1993) quien, ya hace dos décadas, acuñó el término de “razón anamnética” (*Anamnētische Vernunft*) como nueva vía de salvación de la razón ante las limitaciones y horrores de la razón moderna, y como alternativa a la razón comunicativa habermasiana. Mucho antes, en 1944, en su *Dialéctica de la Ilustración*, M. Horkheimer y T. W. Adorno (1998) señalaron los límites de una racionalidad instrumental, y más tarde la tradición de la Escuela de Frankfurt reencarnada en la figura de J. Habermas, retomó, desde una perspectiva menos ácida y más procedimental, la crítica de la razón moderna. Pero el hilo de revalorización de la memoria como principio emancipador tiene que ver, según nuestro parecer, con una doble fuente: la nueva concepción de la historia de W. Benjamin que reclama la rememoración de los vencidos y la pretensión de T. W. Adorno de postular una nueva ética contra la lógica de la barbarie plasmada en la experiencia de Auschwitz. En ambos se reclama una negación del olvido: hay que recordar para que Auschwitz no se repita. Esta apelación comporta la obligación de recordar y no separar la verdad del sufrimiento humano, rompiendo así con la racionalidad científicista y tecnocrática que sitúa la objetividad y la neutralidad valorativa en el núcleo del discurso de la modernidad.

Esta suerte de abrupta irrupción de la memoria en el terreno de la filosofía alcanza también, qué duda cabe, a los saberes relacionados con la educación. Una didáctica crítica no puede permanecer ignorante del nuevo imperativo moral adorniano de educar contra la barbarie, porque, como recalca una y otra vez, llevamos sobre nosotros el peso del pasado y cualquier acción educativa no puede ignorar que “el pasado sólo habrá sido superado el día en que las causas de lo ocurrido hayan sido eliminadas. Y si su hechizo todavía no se ha roto hasta hoy es porque las causas siguen vivas” (Adorno, 1998, 29).

Además, si bien se mira, los deberes de la memoria en la educación nacen, en buena parte, de las obligaciones que en tanto que sujetos políticos tenemos hacia el presente y el futuro. La crítica del presente, lo que dentro de nuestros postulados didácticos, llamamos *problematizar el presente*, es inseparable del futuro deseable (de la educación histórica del deseo hacia otros mundos), y ambos, presente y futuro, deben buscar en la historia aquellas huellas que lucharon por un mundo mejor a fin de que no se desvanezca aquello que merece ser recordado con vistas a querer otro porvenir. De ahí que la memoria sea para nosotros un deber educativo, pero también entrañe la condición de un derecho para aquellas voces que en el pasado o el presente fueron despojadas de su propia historia. Es más la didáctica crítica no persigue sólo mostrar y enseñar el pasado desde el presente, sino también educar en la fuerza que sobre nosotros y nuestro presente posee el pasado vencido y no olvidado. En suma, “se trata de concebir el deber de memoria a partir de un proyecto utópico de futuro” (Farfán, 2008, 66), pero también como un ejercicio de educación histórica a través de la indagación, pues resulta muy valiosa la recuperación de la distinción aristotélica entre *mneme* (el recuerdo como algo pasivo) y *anamnesis* (el recuerdo como una acción de búsqueda), que propone Paul Ricoeur (2003, 13), dado que es cosa muy distinta “tener un recuerdo o ir a su búsqueda”. Esta rememoración que busca activamente es la que conviene a la *historia con memoria* inherente a la didáctica crítica que preconizamos y consustancial también con la idea de que la memoria es siempre una construcción, no algo que viene dado y tomado de un depósito inerte de recuerdos.

A tal efecto no existen recetas mágicas que permitan realizar una pedagogía de la memoria mediante la aplicación deductiva de principios teóricos extraídos de discursos como los expuestos hasta aquí. Incluso existe una permanente proclividad a la banalización de los momentos más trágicos del pasado, una tendencia hacia la americanización hollywoodiense del recuerdo y, por añadidura, como indica Álvaro Lozano (2010, 120), a un optimismo equívoco acerca del potencial redentor de fenómenos como el Holocausto. Hasta cierto punto traer a la memoria y afrontar en las aulas los momentos más traumáticos de nuestro pasado siempre comporta, al decir de F. Bárcena (2004), una cierta *pedagogía de la decepción*, una cierta educación en la triste idea de que conviene sospechar de esa naturaleza profunda de los humanos porque los motivos del horror no han cesado, ya que bajo el espléndido manto del progreso se esconden los oscuros monstruos de la razón (y de la sin razón). El emparejamiento de modernidad y Holocausto que hiciera Z. Bauman (1997) no ha cesado de estar presente y la educación histórica ha de enfrentarse a la tarea nada fácil, tremendamente delicada, de propiciar que la palabra y la imagen den

cuenta de realidades inenarrables e incomprensibles, que, no obstante, han ser mostradas, narradas y explicadas.

Desde hace varios años llevo desarrollando en mi centro de trabajo, el IES Fray Luis de León de Salamanca, un programa que llamo *Los deberes de la memoria*, el mismo título de un libro mío (Cuesta, 2007), que resume su contenido. Con él pretendo abordar recurrentemente con mis alumnos los tres “momentos matriciales”, al decir de Aróstegui (2006), de pasado más traumático de la historia de España, de ese pasado que no pasa y que pesa, que deja huella imborrable en la conciencia histórica de los ciudadanos del presente, a saber, la guerra civil, el franquismo y la transición a la democracia. Sobre el recuerdo, directo o diferido de generación en generación y a través de fijadores de la memoria como la enseñanza de la historia, se ha edificado la actual democracia y el cruce de memorias e interpretaciones sobre la presencia del pasado en el presente resulta sumamente interesante, porque, repitiendo la cita inicial de Tomás de Aquino, “la Prudencia se sirve de la experiencia y del pasado para la posesión del futuro”. Claro que más bien habría que hablar de experiencias en plural ya que la memoria como categoría y fuente de conocimiento es siempre multiforme y mantiene las marcas de clase, de género y otras que llevan inscritas en sus cuerpos y sus mentes los sujetos rememorantes. El supuesto de que la historia es una operación narrativa, reflexiva y explicativa con pretensiones de verdad que nunca está desprovista de juicios de valor y de puntos de vista constituye como la premisa de todo un trabajo que, por añadidura, defiende una didáctica crítica de la historia fundada en una alianza entre historia y memoria. Tal reconciliación pedagógica supone hacer *historia con memoria*, esto es, generar situaciones de aprendizaje donde la historia se desvista del *código disciplinar* tradicional (memorismo, monumentalismo, nacionalismo, etc.) y, siguiendo esa idea de ir a la búsqueda de los recuerdos (*anamnesis*), atienda a las voces del pasado, bien sea a través de la captación del testimonio directo que favorece la historia oral (**Imagen 9**), bien sea mediante la interpretación de documentos de muy diversa naturaleza. Esta enseñanza atiende a la historia desde abajo, desde la experiencia de los protagonistas y practica como principio metodológico la duda y la sospecha sobre las grandes narrativas ya acuñadas acerca del pasado. Con ello se pretende, también en las aulas y en los espacios más abiertos de los centros educativos, convertir el conocimiento histórico en una realidad cultural controvertida y susceptible de ser sometida al escrutinio personal y público, y no reducirlo a la mera repetición de hechos e interpretaciones aprendidos de modo memorista en libros de texto o en “lecciones” impartidas por el profesor. En este sentido, los deberes de la memoria practican, a la escala modesta que faculta un centro educativo, lo que J. Habermas denominara,

en el contexto del debate de los historiadores alemanes, un *uso público* de la historia. Un uso no exclusivo de los historiadores y expertos, abierto a la ciudadanía. De ahí que en el programa de los deberes de la memoria alcance tanta importancia la recogida de testimonios y la exposición pública (de libre acceso a toda la comunidad) de los resultados obtenidos por las pesquisas de los estudiantes.

Este programa se inició con motivo de la guerra de Irak y luego, promovido desde el Departamento de Historia, se ha convertido en el eje de las actividades culturales de todo el centro durante los últimos años. El cartel alusivo a la semana cultural del curso 2006-2007 (el 2006 fue declarado por el Congreso de los Diputados “año de la memoria”, y se evocaba el setenta aniversario del comienzo de la guerra civil) rezaba así: *Si quieres la paz, para la guerra (Imagen 10)*, un lema capaz de expresar la intención de una manera distinta de recordar el pasado. Éstos fueron los títulos de los sucesivos deberes de la memoria en el Instituto Fray Luis de León:

- Memorias y olvidos de la Transición a la democracia (2004-2005)*
- Todos somos extranjeros (2005-2006)*
- Si quieres la paz, para la guerra (2006-2007)*
- Como somos, como éramos (2007-2008)*
- Memoria de la educación y educación de la memoria I (2008-2009)*
- Memoria de la educación y educación de la memoria II (2009-2010)*

Con cada uno de tales enunciados intentamos hacer realidad esos postulados de la didáctica crítica y de la *historia con memoria*. Precisamente nuestro último libro, *Retazos, relatos y memorias del bachillerato. El instituto Fray Luis de León de Salamanca* (Cuesta-Molpeceres, 2010) se ha compuesto a partir del trabajo de investigación realizados dentro de este programa en torno a la memoria de la educación y la educación de la memoria, motivo de construcción compartida, entre profesorado y alumnado, del significado de la educación a partir de la memoria y vivencias de los sujetos participantes en la vida de una determinada institución escolar.

Las actividades comprendidas dentro de tales supuestos coexisten y van en paralelo con una enseñanza más tradicional, dada la obligación de cubrir también el programa oficial de estudios. Se llevan a cabo con alumnos que están a finales de su segunda enseñanza de bachillerato y debe enfrentarse al final de su curso a un examen de acceso a la Universidad. No obstante, el programa requiere realizar innovaciones parciales en los espacios (en lo que ponemos énfasis especial) y los tiempos que rigen el cronograma



escolar. De modo que realismo y posibilismo se dan la mano a la hora de hacer verdad el lema de “pensar alto y actuar bajo” al que a menudo nos referimos en Fedicaria, plataforma de pensamiento crítico dentro de la que se integra nuestro trabajo y que mira al futuro como un horizonte de posibilidad, no como la realización de promesas, seguridades o leyes históricas. En suma, se materializa así una concepción de la didáctica entendida como actividad teórico-práctica, siempre en el movedizo y peligroso filo donde cohabitan la necesidad y el deseo (Cuesta y otros, 2005).

Si nos paramos a reflexionar y si recordamos lo dicho en otras partes de este texto, a pesar de larga duración de las formas de asociación entre memoria e historia, a pesar de la naturaleza coriácea del *código disciplinar* de la historia escolar, es posible y deseable impugnar, aquí y ahora, la arcaica asociación entre memoria, historia y retórica, como la posterior y artificiosa escisión entre memoria e historia científica. En el *código disciplinar* de la historia se alojó primero la mnemotecnia como una ayuda a la enseñanza memorista de la historia (los libros de texto, se decía, eran “ayudas” para evitar el olvido) y luego, conforme se expandieron las memorias externas y sus soportes escritos, visuales y digitales, fue perdiendo peso en la educación y en la vida social el lado meramente técnico de la memoria, ocasionándose una revisión de los supuestos tradicionales que habían fundado su prestigio y su posterior declive. Hoy es posible y deseable promover, dentro del horizonte mental de una didáctica crítica, un nuevo tipo de historia y un nuevo tipo de memoria, y una aleación enriquecedora entre ambas. En verdad, la *historia con memoria* nos invita a fomentar valores en un itinerario de formación volcado hacia el futuro pero siempre atento a mirar el pasado desde los problemas que afectan a nuestro presente. En esto consiste, ciertamente, el cultivo de los deberes de la educación hacia el pasado, el presente y el futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. W., *Educación para la emancipación*. Madrid, Morata, 1998.  
 Aristóteles, “Poética”, en *Obras*, Madrid, Aguilar, 1982.  
 Aróstegui, J., “Traumas colectivos y memorias generacionales”. En J. Aróstegui y F. Godicheau (eds.), *Guerra civil. Memoria y mito*, Madrid, Marcial Pons, pp. 57-92, 2006.

- Bárcena, F., “Enseñar Auchswitz. El aprendizaje de una decepción”, *Anthropos*, núm. 203, pp. 139-160, 2004.
- Bauman, Z., *Modernidad y Holocausto*. Madrid, Sequitur, 1997.
- Belin, A., *L’histoire enseignée au Grand Siècle: naissance d’une pédagogie*, Paris, Belin, 1997.
- Benjamin, W., “Tesis de filosofía de la historia”. En *Discursos interrumpidos*, Madrid, Taurus, pp. 175-191, 1973.
- Benjamin, W., *Libro de los pasajes*. Akal, Madrid, 2005.
- Capitán, A., *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes hasta el precientificismo de J. F. Herbart*, Madrid, Dykinson, 1984.
- Chartier, R., *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, Universidad Iberoamericana, 2005.
- Cicerón, *El orador*, Madrid, Alianza, 1991.
- Comenius. A., *Didáctica Magna*, Madrid, Akal, 1986.
- Cuesta, R., *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares, 1997.
- Cuesta R.,: “La enseñanza de la historia como contramemoria crítica”, en S. Leoné y F. Mendiola (coords.), *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, pp. 151-184, 2007.
- Cuesta, R., *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona, Octaedro, 2007.
- Cuesta, R.; Mainer, J.; Mateos, J. y Merchán, J., “Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo”, *Con-Ciencia Social*, núm. 9, pp. 17-54, 2005.
- Cuesta, R. y Molpeceres, A., *Retazos, relatos y memorias del bachillerato. El instituto Fray Luis de León*, Salamanca, Publicaciones de Instituto Fray Luis de León, 2010.
- Echeverría, B., *La mirada del ángel. En torno a las tesis sobre la historia de Walter Benjamin*, Era, México, 2005.
- Eisenstein, E., *La revolución de la imprenta en la Edad Moderna europea*, Madrid, Akal, 1994.
- Escolano, A., “Memoria de la educación y cultura de la escuela”, en A. Escolano y J. M. Hernández Díaz (coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia Tirant lo Blanch, pp. 19-42, 2002.
- Farfán, R. H., “Maurice Halbwachs y el deber (actual) de la memoria colectiva”, *Anthropos*, núm. 218, pp. 54-67, 2008.
- Finley, M. I., “El legado de Isócrates”, en *Usos y abusos de la historia*, Barcelona, Crítica, pp. 295-328, 1977.
- Graves, R., *Los mitos griegos*, Madrid, Alianza, 1989.

- Habermas, J., “Sobre el uso público de la historia”, en J. Habermas, *La constelación postnacional*. Barcelona, Paidós, pp. 43-55, 2000.
- Halbwachs, M., *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona, Antrhopos., 2004a
- Halbwachs, M., *La memoria colectiva*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004b.
- Heródoto, *Historia*, Madrid, Gredos, 1984
- Hesíodo, *Teogonía*, Barcelona, Edicomunicación, 1995.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. W., *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Trotta, 1998.
- Isidoro de Sevilla, *Etimologías*, Madrid, BAC, 1995.
- Julia, D., “Construcción de las disciplinas escolares en Europa”, en J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar en Europa. Tendencias emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 2000
- Juliá, S. “De nuestras memorias y nuestras miserias”. *Hispania Nova*, núm. 7, 2007; disponible en <http://hispanianova.rediris.es>
- Lozano, A., *El Holocausto y la cultura de masas*, Madrid, Melusina, 2010.
- Lledó, E., *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*, Barcelona Círculo de Lectores, 1994.
- Marrou, H. I., *Historia de la educación en la Antigüedad*, México, Fondo de Cultura Económica, México, 1998.
- Mate, R., *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de W. Benjamin sobre el concepto de historia*, Madrid, Trotta, 2006.
- Mate, R., *La herencia del olvido. Ensayos en torno a la razón compasiva*. Madrid, Errata Naturae, 2008.
- Mate, R., “Para una filosofía de la memoria. Entrevista con el profesor Reyes Mate”, *Con-Ciencia Social*, núm. 12, pp. 101-120, 2008.
- Mate, R., “Historia y memoria. Dos lecturas del pasado”, en I. Olmos y N. Külholz-Rühle, *La cultura de la memoria. La memoria histórica en España y Alemania*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, pp. 19-32, 2009.
- Mayorga, J., *Revolución conservadora y conservación revolucionaria. Política y memoria en Walter Benjamin*. Barcelona, Antrhopos, 2003.
- Mèlich, J. C., “El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del Holocausto?”, *Enrahonar*, núm 31, pp. 81-94, 2000.
- Metz, J. B., “La Razón anamnética. Anotaciones de un teólogo sobre la crisis de las ciencias del espíritu”, en J. B. Metz, *Por una cultura de la memoria*, Barcelona, Antrhopos, pp. 73-78, 1999.
- Nietzsche, F., “De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida”. En F. Nietzsche, *Consideraciones intempestivas II. Obras completas*, Madrid, Aguilar, pp. 71-153, 1932.
- Panofsky, E., *Tiziano. Problemas de iconografía*, Madrid, Akal, 2003.

Pérez Ledesma, M., “La historia, los historiadores y la memoria”, en J. Babiano (ed.), *Represión, derechos humanos, memoria y archivos: una perspectiva latinoamericana*. Madrid, Fundación 1º de Mayo, pp. 27-32, 2010.

Platón, *Fedro, o la belleza*,. *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1991.

Quintiliano, M. F., *Institutionis Oratoriae (Sobre la formación del orador)*, edición bilingüe, tomo I, Salamanca, Publicaciones de la Universidad Pontificia, 1997.

Ricoeur, P., *La memoria, la historia y el olvido*, Madrid, Trotta, 2003.

Tafalla, M., *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria*, Barcelona, Herder, 2003.

VV.AA., *Maurice Halbwachs. La memoria colectiva, una categoría innovadora de la sociología actual*, *Anthropos*, núm. 218, pp. 3-136, 2008.

Veblen, T., *Teoría de la clase ociosa*, Barcelona, Orbis, 1987.

Withrow, G. J., *El tiempo en la historia*, Barcelona, Crítica, 1990.

Yates, F., *Historia del arte de la memoria*. Madrid, Taurus, 1974.