
PEDAGOGÍA, HISTORIA Y MEMORIA CRÍTICA

Una mirada educativa a los discursos
y lugares de la memoria

Fabián González Calderón y Beatriz Areyuna Ibarra
(Compiladores)
Raimundo Cuesta
Diana Veneros
María Angélica Illanes
Sandra Raggio

PEDAGOGÍA, HISTORIA Y MEMORIA CRÍTICA

Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria

© 2014 Fabián González Calderón
Beatriz Areyuna Ibarra
(Compiladores)

ISBN: 978-956-358-298-7

Primera edición Diciembre 2014

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio sea mecanismo, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro sin el permiso previo escrito por el autor. Lo que está escrito en este libro es únicamente de responsabilidad del autor.

Diseño y diagramación: Ediciones on Demand



Impreso por:
Ediciones on Demand
www.edicionesondemand.cl

Facultad de Pedagogía UAHC
Santiago de Chile, 2014

Este libro fue publicado bajo el patrocinio del Consejo de Facultad, de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Los compiladores agradecen especialmente a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, al Programa de Segunda Titulación en Educación Básica y a la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales por ayudar a financiar esta obra.

*A la memoria de nuestros amigos y colegas
Luciano Carrasco y Guillermo Billeke
Viajeros y rebeldes infinitos.*

Índice

Prólogo	11
1. Memoria, historia y didáctica: los deberes de la educación hacia el pasado, el presente y el futuro <i>Raimundo Cuesta Fernández</i>	27
2. Educación, memoria y trauma cultural: los dilemas de la enseñanza de la historia reciente <i>Diana Veneros Ruiz-Tagle</i>	83
3. La historia, la memoria y el aparato cultural escuela <i>M. Angélica Illanes Oliva</i>	103
4. Argentina: el pasado reciente y su gestión en la escuela ¿Hacia una nueva pedagogía? <i>Sandra Raggio</i>	115

5. Pedagogía y lugares de memoria: narrativas sobre el pasado reciente en la experiencia escolar chilena	
<i>Fabián González Calderón - Beatriz Areyuna Ibarra</i>	145
<i>Sobre los autores</i>	177

Prólogo

Las reflexiones y discusiones que forman parte de este libro, tanto por la hondura de sus temáticas como por las cadencias y acentuaciones con que cada autor impregna sus escritos, podrían ser comparadas a la vitalidad y al vértigo que caracteriza el movimiento de los ríos en su caída hacia nuevas tierras. Se trata, en este caso, de un torrente caudaloso que cruza *rápidos*, roqueríos y remansos en medio de unas aguas que no cesan de pasar y pasar. En cada orilla de este río, el presente y el pasado comprimen el flujo de la historia que corre acelerado como una revolución, o se hunde –irremediabilmente– debajo de las rocas y del tiempo. Estas reflexiones asumen el riesgo de moverse por aguas agitadas pues proponen pensar desde la historia, la memoria y la pedagogía –es decir, desde la contingencia y desde el conflicto –la posibilidad de cruzar de un lado a otro del río sin ahogarse en el intento.

En la enseñanza de la historia en Chile ha sido –durante demasiado tiempo –más sencillo referirse a los ejemplos civilizatorios de Egipto y Mesopotamia; deslumbrarse con la colosal grandeza de Roma o de la delicadeza del siglo XV italiano; o almidonarse con el colonialismo melancólico, siempre hipervalorado, en el Chile republicano. Más vale pintar retratos sobre *la pobreza* de los pobres o visitar la opulencia arquitectónica de la elite chilena del XIX. Cuidado con aquellos temas sobre los que pudiera levantarse la sospecha; mesura al cruzar hacia el territorio de la ética, la religión o la política. Como recordaba el propio Marc Bloch, a propósito de las recomendaciones que le hiciera un antiguo maestro: *“Aquí el siglo XIX no es muy peligroso. Pero cuando toque usted las guerras religiosas, sea muy prudente”*. De tal modo, lo que habita en el presente debe permanecer intocado, inmune, al menos, alejado de quienes aprenden y enseñan, *“no vaya a ocurrir que alguien apure las aguas hacia su propio molino”*. Por lo tanto, ojala que Augusto Pinochet y la Dictadura Militar de 17 años se hubiesen quedado para siempre en The London Clinic; que los juicios por las desapariciones y muertes no hubiesen salido jamás de las Cortes españolas; y, que cuando los niños chilenos ubiquen en el mapa los campos de concentración, el horror y las fosas clandestinas tengan a mano un esquiador de Europa, jamás uno de Chile.

Así, se ha condenado a la enseñanza de la historia a aturdirse con el pasado y a maravillarse con lo vivido por otros, por las realizaciones de otros, por las historias de otros. Sin embargo, hacerle guiños al presente ha sido un pecado permanente del profesorado de historia en el espacio escolar. Ese *desliz*, por ejemplo, queda reflejado con sorprendente claridad en la literatura universal. El propio José Saramago narra en una de sus novelas, *El hombre duplicado*, las tribulaciones de un profesor secundario quien sostiene, a contracorriente de lo que parece cuerdo, que la historia debiera enseñarse al revés, es decir, *“desde delante hacia atrás”*. El protagonista de la novela lo explica del siguiente modo:

“Hablar del pasado es lo más fácil que hay, todo está escrito, es sólo repetir, chacharear... mientras que hablar de un presente que cada minuto nos explota en la cara, hablar de él todos los días del año al mismo tiempo que se va navegando por el río de la historia hasta sus orígenes, o lo más cerca posible, esforzarnos por entender cada vez mejor la cadena de acontecimientos que nos ha traído donde estamos ahora, eso es otro cantar, da mucho trabajo, exige constancia en la aplicación, hay que mantener siempre la cuerda tensa, sin cortarla”

Literariamente ahí queda expuesto el problema. Hablar de un presente que a cada minuto nos explota en la cara, un presente, por cierto, cargado de historia y de memoria. Nada fácil. Sobre todo en sociedades como la chilena, en donde la operación que menos se realiza es aquella que pudiera ser definida como *pensarse a sí misma*. El conjunto de reflexiones que conforman este libro apuntan a realizar una contribución en ese sentido, es decir, posibilitar la *reflexividad*; o sea, la capacidad para cuestionarse y asumir que tanto los propósitos o el proyecto integral de una sociedad fueron o están siendo seriamente desvirtuados. Del mismo modo, los textos y temáticas que se desarrollan a lo largo del libro participan de la necesaria articulación entre los conocimientos de especialistas con aquellos otros saberes que provienen de la experiencia social y de la memoria colectiva.

Cuando los procesos de reflexividad y de articulación de saberes y memorias no se producen, el riesgo mayor que se avizora sobre una sociedad es el espejismo de vivir el *instante largo*, tiempo en que todo parece haberse iniciado recién ayer, esfumándose, como colectivo, en medio de un futuro sin proyecto. Bajo ese ilusionismo irreflexivo y desmemoriado, se aniquila el pasado y el espacio del presente aparece, para una parte importante de la sociedad, como desprovisto de todo sentido.

Ante la mirada extraviada de quienes lo habitamos, lo experimentamos y lo vivimos ese 'presente' parece representarse como un crepúsculo gigante y sin recuerdos, mientras que el tiempo y el espacio se entienden como categorías pretendidamente inacabadas, desmemoriadas y desbordadas.

Ahora bien, es cierto que los «riesgos» que amenazan a una sociedad impactan al conjunto de los sujetos que la componen. Sin embargo, hay actores o grupos sociales que resienten de modo diferenciado los quiebres en la temporalidad o las discontinuidades históricas. Desde nuestra perspectiva son las generaciones más jóvenes quienes suelen ser los más violentamente afectados por este tipo de transformaciones y cambios. ¿Quién sino los jóvenes sufren históricamente el chantaje social respecto de las oportunidades que les ofrecería el futuro? ¿Quién sino los jóvenes son los que sufren en carne propia las inseguridades y el riesgo simplemente por el hecho de ser lo que son? Y ¿quiénes son bombardeados frecuentemente por los conservadurismos de derechas e izquierdas que los empujan a comportarse según lo dicte la norma más al uso?

Pues bien, la relación entre los jóvenes y el mundo que lo envuelve es una relación fundamental y de extraordinaria relevancia para quien se interese en la com-

preensión de los desafíos pedagógicos de la enseñanza de la historia. Esta relación *jóvenes y realidad socio-histórica* ha sido móvil y errática; oscila entre la prescindencia (o la apatía) hasta el compromiso más sincero, entre el arraigo más profundo hasta la evasión más absoluta.

Para quienes enseñamos historia las construcciones de sentido que los jóvenes realicen sobre su tiempo, sobre el tiempo vivido y el heredado, resultan centrales a la hora de proyectar escenarios de trabajo educativo con la memoria y la historia reciente. En esa línea, y anudando aun con más prolijidad esta relación entre los jóvenes y el tiempo social del que son parte, nos resultan muy apropiadas las reflexiones del desaparecido escritor uruguayo Mario Benedetti cuando intenta entregar un Mensaje a los jóvenes. El poeta señala que los jóvenes de hoy se hallan frente a un tiempo presente adulterado, apócrifo, sin embargo:

“Por debajo del mismo pueden vislumbrar eso que en pintura se llama pentimento, o sea, el cuadro primitivo. Nuestra nostalgia se refiere pues a ese presente-pentimento, a ese presente que debió ser, y está semioculto, cubierto por los barnices capitalistas, liberales, socialdemócratas.”

Cuando sentimos nostalgia del presente, del verdadero presente que merecen los jóvenes como lo pensaba Benedetti, también sentimos nostalgia por el pasado, y como se ha dicho ambas orillas del problema son cuestiones relevantes para la pedagogía. Pensar históricamente el presente es parte del necesario des-ocultamiento que requieren las historias vividas hoy día y las pasadas.

Es cierto que respecto de nuestra historia reciente, sobre el Chile bajo dictadura, o respecto de la transición post-dictatorial, se ha dicho poco o lo que se ha dicho no ha sido suficiente. Esto, educativamente, es muy grave. En la construcción del futuro, al parecer, están ausentes demasiadas cuestiones, lo que funciona como soporte de ese futuro pareciera ser la premisa de superar el pasado. Siguiendo la línea de los últimos veinte años de nuestra historia, en nuestros días la idea es desactivar los componentes subjetivos de la memoria y proscribir *en los hechos* el pasado como tema de debate social. Sin embargo, como lo confirman recientes intervenciones de autoridades públicas, al parecer, el futuro avasallador golpea nuestras puertas, pero no viene sólo, *el pasado* viene a su diestra con convulsiones y espasmos, síntomas de un presente irresuelto.

Vivimos en un Chile que conoce las historias de lo ocurrido en dictadura, pero las calla. El pasado está

presente, aunque silencioso. El pasado no habla, no tiene palabra. Esto se resume en la constatación de que en nuestro país no se ha elaborado, a diferencia de lo que ha ocurrido en países vecinos, la historia de una conciencia desgarrada, queda claro que la historia reciente es objeto de profundas divisiones.

En suma, es evidente que nuestro déficit de memoria es considerable y el alcance de nuestra amnesia es asombroso, pues se ha olvidado, entre otras cosas, que en Chile existieron campos de concentración, centros clandestinos de detención y tortura, y violación sistemática de los derechos de las personas. El civismo chileno de 200 años tantas veces alabado en el extranjero también fue capaz de engendrar aberraciones que sólo la inconsciencia más obtusa ha sido capaz de negar públicamente.

Ya sabemos que las borraduras y artificios históricos que se realizan sobre nuestro pasado quedan imperecederamente inscritas en las Constituciones del Estado, en leyes orgánicas, se consagran en la vidriera de los museos o se pueden leer impunemente en los libros de texto que a diario son materia de trabajo escolar. En todos esos casos, y en otros más pulcros y ocultos, suele deslizarse “*el discurso de la memoria que se realiza desde el poder*” (Martín-Barbero, J., 2000) Ese discurso, oficial, consensuado, ecléctico, cae con ensordecedora natural-

idad, como cascada, sobre los cantos desgastados de la memoria social esparcida en el lecho de la historia. Pero la memoria, resbaladiza, pese a perderse tras la cortina líquida del discurso oficial, emerge; reflota su discurso y su palabra serpentea más allá en algún recodo, y vuelve a aparecer cuando es reclamada por algunos transformándose en contra-discurso, en un discurso otro: más dialogante y menos autoritario que lo *oficial*, una palabra/memoria con identidad propia.

Para que las experiencias históricas de miles de chilenos y chilenas –memorias de lucha política, de represión, de desaparición, de prisión, de sobrevivencia, de recuperación del pasado – sean veta substancial en el vasto terreno discursivo de que disponen los jóvenes del siglo XXI, es preciso que esos discursos disputen con la historia oficial en todos los espacios públicos concebidos para recobrar la palabra olvidada: lugares de memoria, sitios de conciencia, escuelas públicas, aulas de historia. Aun más, es indispensable que la experiencia histórica de la que nos hablan lugares como Villa Grimaldi, el Memorial de Paine, la Casa José Domingo Cañas, Londres 38 y tantos otros nos pueda ser contada, que su palabra/memoria sea narrada y que tenga un espacio apropiado en los currículum escolares y en los proyectos de escuelas democráticas.

En el ejercicio de re-descubrir nuestra identidad como sociedad (*en* la historia) como una construcción –que hacemos y verbalizamos– a propósito de nuestro pasado común, hacemos uso del derecho inquebrantable a contarnos los propios relatos. Las historias y relatos de los vencidos, de los marginados y de los que imaginaron futuros distintos al que nos tocó vivir. No hay identidad que no sea contada. En este acto ciudadano primordial el *lugar* que ocupan los sitios de memoria en la enseñanza de la historia, es insoslayable. Este texto pretende ser una contribución al necesario reaprendizaje ciudadano en estos temas.

Las valiosas colaboraciones que se reúnen en esta obra provienen del campo académico de la pedagogía, de la historia y de la didáctica. Se reúnen las aportaciones tanto de colaboradores chilenos como extranjeros. Cada uno de ellos intenta desentrañar algunos de los oscuros lugares que aún permanecen inexplorados para la enseñanza de la historia, particularmente los lugares de la memoria, lo oculto, lo olvidado.

Raimundo Cuesta nos propone pensar que la memoria es un instrumento insoslayable en la educación histórica. Desde su perspectiva la memoria encierra una gran potencialidad educativa pues sus múltiples caras – la memoria como *conocimiento, interpretación e imperativo*

moral– contribuyen, no sólo, al conocimiento del mundo si no también al conocimiento de nosotros mismos. Desde la perspectiva de R. Cuesta la memoria es un flujo inagotable y una construcción colectiva. Así pues, el valor formativo de la enseñanza de la historia es la contraposición de la diversidad de explicaciones de la realidad social y la comprensión de la propia realidad social como conflicto de explicaciones y memorias.

La propuesta de Raimundo Cuesta implica pensar en una historia *con* memoria. Desde esta veta se desprendería un conocimiento receptivo a la dimensión subjetiva, valorativa e interpretativa del pasado. En definitiva, esta historia crítica propone una epistemología como construcción situada y atenta a las miradas y memorias de quienes quedaron en los márgenes.

Por su parte, en el artículo *Educación, memoria y trauma cultural: los dilemas de la enseñanza de la historia reciente*, la historiadora **Diana Veneros**, sostiene la existencia de un “trauma cultura reconocible”, entendido como una pérdida dramática de identidad, de sentido, y una ruptura del tejido social de un grupo que ha alcanzado un cierto grado de cohesión. El trauma cultural, ha marcado la historia reciente chilena cuyas proporciones no hemos sido capaces de dimensionar ni menos aún de trabajar colectivamente.

Para elaborar la memoria colectiva enmarcada por el trauma cultural es necesario –sostiene la autora –, luego de hacer justicia, desarrollar tres ejercicios culturales básicos: elaborar una nueva narrativa histórica sensible a la verdad de los hechos acaecidos; diseñar e implementar políticas conmemorativas de memoria; y, una educación centrada en el Nunca Más y en la diversidad de memorias. Este último parece un desafío escasamente desarrollado. Habrá que desplazar, entonces, los falsos conceptos, romper la inercia de los profesores, sacudir el miedo y la auto-inhibición y coincidir desde la educación al seguimiento de una memoria común.

María Angélica Illanes, en su artículo *La historia, la memoria y el aparato cultural Escuela*, discute la relación entre historia, pedagogía y memoria, problematiza epistémicamente estos conceptos en el orden de la existencia de un saber y, por otro lado, indaga sobre los poderes que implica la conjunción en la experiencia de los tres conceptos.

De igual modo, analiza el rol de la escuela como aparato cultural, portadora de un discurso histórico, una racionalidad narrativa y una memoria oficial cuyo objetivo es la modelación de una memoria juvenil dócil, pero a su vez releva el rol de los profesores y en particular de los profesores de historia, quienes han sabido trabajar al in-

terior del aparato cultural escuela, poniendo un límite a esta operación cultural. Los profesores de historia, dice la autora, por lo general están bastante lejos de ser parte de las clases dominantes de turno, constituyendo sociedad civil, manteniendo una relativa y potencial autonomía de acción y pensamiento, en ese escenario, plantea el desafío de instalar un Aparato Cultural Educativo en resistencia, que puede darse al interior de la escuela, pero también está inscrita en los lugares de memoria, en el testimonio y el pensamiento contra-hegemónico.

En *Argentina el pasado reciente y su gestión en la escuela ¿Hacia una nueva Pedagogía?*, el texto que nos presenta **Sandra Raggio**, nos recuerda que el trabajo con la memoria en educación, no es sólo una tarea importante y necesaria sino un imperativo ético, un acto de reminiscencia y combate contra el olvido, como legado del pasado al futuro. La tarea implica pasar de un relato mítico y heroico de una historia que sepulta todo lo malo a una comprensión compleja de nuestro pasado. El terrorismo de Estado marcó tan profundamente nuestra historia reciente que da lugar a la emergencia de un nuevo régimen de memoria social, donde no sólo es importante recordar para el Nunca Más, es necesario desenmascarar la producción simbólica ejercida por la dictadura para dar legitimidad y enmascaramiento a

la violencia ejercida. La escuela –reflexiona la autora– forma parte de la historia reciente y en parte le pesa este pasado, pues formó parte de los procesos simbólicos de legitimación de la dictadura.

Desde esa perspectiva la escuela tiene un deber con la memoria, sin embargo, en el caso argentino, estas demandas inicialmente vinieron desde afuera y formaron parte de políticas de memoria, tales como la incorporación de trabajos de memoria en el currículum y en un nuevo calendario escolar, fue la sociedad quien le demandó a la escuela. Queda pendiente una tarea fundamental; a la escuela también le toca repensarse como espacio público, inmersa en una comunidad, que con silencio, omisión o resistencia participó del pasado y es momento de elaborarlo en conjunto con las nuevas generaciones.

Fabián González y **Beatriz Areyuna** problematizan en específico cuestiones referidas a la enseñanza de la historia en Chile, especial atención le dedican a la enseñanza de la historia reciente de Chile (particularmente al período 1970-1989). En su artículo se analizan los discursos y las narrativas de los estudiantes secundarios chilenos sobre el periodo de la Dictadura Militar y se recogen las experiencias de los jóvenes al visitar un sitio de memoria como el Parque por la Paz

Villa Grimaldi.

Los autores desarrollan su análisis desde categorías provenientes de la pedagogía crítica intentando relevar el papel de contramemoria y la posibilidad de pensamiento contrahegemónico que existe en el espacio escolar y en la enseñanza de la historia.

Los compiladores

Barrio Brasil,
Primavera de 2014

Memoria, historia y didáctica: los deberes de la educación hacia el pasado, el presente y el futuro¹

Raimundo Cuesta Fernández

Exordio

Constituye para mí un placer estar aquí con todos ustedes. Esto se dice habitualmente en este tipo de actos, pero en este caso es muy especial y exactamente así, porque la historia de su país para algunas gentes de mi generación es asunto que seguimos muy de cerca, y que llevamos, para decirlo de alguna manera, en el corazón, que tenemos profundamente inscrita en nuestra memoria, dentro del equipaje de esa clase de recuerdos más amargos de nuestro pasado, aquéllos que, como los

¹ El texto corresponde a la transcripción corregida por el autor de la conferencia dictada en ocasión del Seminario Internacional “*Historia y Memoria: los lugares olvidados de la pedagogía*” organizado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi en julio de 2009.

acontecimientos de septiembre de 1973, nunca caerán en el olvido. En este sentido quería transmitirles a ustedes, en calidad de ciudadanos de Chile que han sufrido directa o indirectamente a través del tiempo la huella de un momento traumático especialmente grave y de dimensión universal, un saludo de un amigo que está encantado de encontrarse ante su presencia. La memoria, ya se sabe, es la presencia de una ausencia. Desde luego, no quisiera iniciar mi discurso sin antes agradecer a los organizadores su invitación y al presentador sus amables palabras hacia mi persona. Deseo, en fin, que mi intervención les resulte realmente provechosa y útil.

Cuando estaba preparando la conferencia para estas jornadas albergué alguna duda sobre su contenido. Finalmente, decidí esbozar, a modo de síntesis de otros de mis trabajos, el título de *Memoria, historia y didáctica crítica: los deberes de la educación hacia el pasado, el presente y el futuro*. Lo cierto y verdad es que cuando se habla de memoria estamos aludiendo, implícita o explícitamente, al pasado, al presente y al futuro. Ése es el título genérico que yo quería dar a esta plática, que ha de ajustarse naturalmente a unas limitaciones temporales que son acuciantes y que intentaré cumplir por todos los medios. Dividiré este enunciado tan amplio en dos grandes apartados que, aunque de naturaleza diferente, se demandan uno a otro, tal como ocurre con las relaciones siempre

complejas entre discursos que versan sobre la teoría y discursos que versan sobre la práctica.

La primera parte de mi exposición, tratará principalmente sobre la memoria y la historia y su relación con la didáctica crítica. Después de haber escrito el libro *Los deberes de la memoria en la educación* (2007) estoy más convencido de que la memoria como instrumento es insoslayable en la educación histórica que diariamente practico en mi condición de profesor de enseñanza secundaria. Ciertamente, la memoria, cada vez más, me parece que encierra una gran potencialidad educativa, y es justamente esta tesis la que voy a defender, con argumentos teóricos y experiencias de mi práctica profesional, a lo largo de la charla. Sostengo que las caras de la memoria son múltiples y que por ello su uso pedagógico nos dota de una herramienta capital y compleja para la educación, pero también para el conocimiento del mundo y para el conocimiento de nosotros mismos. En cierta manera, desarrollaré en mi exposición, las virtualidades de las tres caras de la memoria: la cognitiva, la hermenéutica y la ética. La memoria es conocimiento; la memoria es interpretación del pasado como texto fluyente; la memoria es condimento e imperativo moral.

Junto a consideraciones de tipo general y más

abstractas sobre las relaciones entre memoria, historia y didáctica, procuraré, en una segunda parte, exponerles algunos de los rudimentos más concretos y expresivos de mi trabajo en el Instituto de Educación Secundaria Fray Luis de León de Salamanca (España), centro del que soy profesor de historia y donde en los últimos siete años vengo desarrollando y experimentando el alcance de una determinada pedagogía de la memoria a través del programa que he dado en llamar *Los deberes de la memoria*.

Dimensiones y relaciones de la memoria con la historia

La relación entre la memoria y la historia constituye motivo preliminar de mi disertación. Es habitual que quienes se dedican a la historiografía, a la producción de textos sobre el pasado, realicen una distinción radical entre memoria e historia, considerando a la primera como una hija menor e inmadura de la segunda. Esa distinción entre memoria e historia es, como si dijéramos, canónica, pero me gustaría empezar por poner en cuestión esa dicotomía, porque, si bien se mira, el registro historiográfico del pasado es también una forma de memoria. Es una parte de la memoria social o mejor de las memorias sociales que se construyen y contribuyen a configurar las identidades de los sujetos en determinadas circunstancias de clase, género, etnia, etc. Es falaz, me parece, establecer una división estricta e irreconciliable

entre memoria e historia. La historiografía es un tipo de memoria que carece de inocencia, no es un conocimiento que esté desprovisto de intencionalidad, de subjetividad y de la dimensión interpretativa-explicativa, que resulta consustancial al conocimiento de lo social. De forma que la negación de esa divisoria inflexible y jerárquica entre la producción historiográfica y el recuerdo del pasado se me antoja como necesidad previa a la posterior argumentación, y atribuyo tal confusión a la proclividad de todo gremio profesional a defender su trabajo como un territorio acotado. Espero que mi tesis sea objeto de debate tras la exposición, pero, en todo caso, las ideas que propugno se integran en mi concepción del conocimiento de lo social, la ciencia y el conjunto de la producción cultural dentro de nuestra sociedad.

Dicho lo anterior, ahora conviene aproximarnos a otra cuestión central: la pluralidad de dimensiones de la memoria. La memoria es, en verdad, una entidad fluyente cuya expresión resulta siempre poliédrica. La primera dimensión de la memoria es la **dimensión individual** que es la que más a menudo se cita. La memoria es un flujo inagotable, por decirlo así, que abarca y comprende al sujeto, a través de la cual el sujeto existe, persiste y se interpreta a sí mismo, interpela a los demás, comprende el mundo, y por lo tanto, el recordar deviene en elemento consustancial del individuo. Pero,

diría que hay otro aspecto complementario y no separado de la anterior, que corresponde a la **dimensión social**. Durante largo tiempo la memoria estuvo vinculada a la idea de lo tradicional, de la recuperación coleccionista de la realidad. De esta manera, muchas veces la memoria derivó en instrumento para la conservación del pasado, para la conservación reaccionaria de las glorias del pasado, para la reproducción de las instituciones como valores esenciales, para la presentación de las instituciones sociales como inalterables, hijas de una esencia indestructible. Ése fue y es un uso perverso de la memoria y de la tradición. Ahora bien, cuando la investigación sociológica sobre la “memoria colectiva”, como los pioneros trabajos de Maurice Halbwachs, dejan desacreditadas las concepciones más individualistas y subjetivistas de la memoria comienza a abrirse una espita para reconsiderar y comprender mejor su valor.

La memoria, siguiendo esta vereda, sería una construcción social, una construcción colectiva, de modo que el recuerdo individual vendría a actualizar y hacer presente una memoria social flotante, existente en el conjunto de los lazos intersubjetivos que anudan la vida de la comunidad. Por lo tanto, podríamos decir que cuando se descubre una nueva posibilidad de trabajar con la memoria en el sentido progresista, en el sentido transformativo de la realidad social, es cuando

captamos que el ejercicio de la memoria no es una práctica meramente individual en virtud de la cual el sujeto va sacando reminiscencias de un interior y oscuro almacén oculto, como si tal operación fuera una especie de parto de un nuevo conocimiento, que se precipita cual nueva criatura a la luz de la vida. Esa idea bergsoniana del la memoria como oscuro pozo individual donde se depositan capas de recuerdos listos para salir a la luz, es una presunción que queda superada claramente cuando en los años de entreguerras M. Halbwachs plantea la memoria como representación colectiva y le concede una sustancia social en tanto que los recuerdos subjetivos forman parte siempre de una realidad más amplia. En verdad, la enunciación de cualquier discurso siempre posee un punto de vista, tiene, como la memoria misma, una topografía que explica por qué los recuerdos son siempre mediados por la clase, el género, la etnia, etc. del individuo rememorante, de suerte que, como diría Vygotski, toda experiencia intrasubjetiva nace y se hace de la interiorización de prácticas intersubjetivas. La psicología histórico-cultural permite, sin duda, entender el recuerdo como pugna dialéctica entre sujetos sociales y culturalmente construidos.

Esa dimensión social progresiva de la memoria alcanza un desarrollo todavía más sugerente y aprovechable, con vistas a la fundamentación de la

didáctica crítica que definiendo, en la obra Walter Benjamin, extraordinario pensador de la escuela de Frankfurt, que propugna, en sus celebérrimas *Tesis sobre la historia*, recuperar la memoria de aquellos que siempre sufrieron y perdieron en el curso de la evolución humana. Plantea, como necesidad epistemológica, pensar en el fracaso, en el progreso como fracaso; entender, por lo tanto, que lo que ha triunfado finalmente en la sociedad constituye una auténtica historia de desastres y no de presuntos éxitos, en el curso de los cuales han caído muchas gentes, muchas ideas, muchas ilusiones. Recuperar la memoria de los que no triunfaron, de los que quedaron arrumbados en los márgenes, sería una tarea fundamental de una didáctica que se pretenda crítica. De donde se sigue la importancia estratégica de comprender la memoria como *social*, pensar la memoria como un elemento de recuperación de esa benjaminiana *historia a contrapelo*, de una historia que se desliza a contracorriente de la idea de progreso normalizada en los cánones historicistas al uso.

Pero además, otra dimensión complementaria de la memoria, consiste en el hecho de que la producción de recuerdos sobre el pasado posee una **dimensión histórica**, de forma y manera que la memoria segrega un flujo constante de representaciones, omisiones y materializaciones que forjan un texto móvil y dinámico que podemos leer con miradas siempre cambiantes hasta

el punto de que las memorias sociales (que son al tiempo individuales y colectivas) se asemejan a un palimpsesto que se borra y se reescribe una y otra vez, y sobre cuyos trazos nos es dado ejercer una permanente labor hermenéutica, una recurrente y diversa actividad interpretativa. La dimensión histórica de la memoria, las sucesivas reescrituras físicas y mentales del texto del pasado es asunto capital a la hora de imaginar una educación histórica de carácter crítico atenta necesariamente a las razones que han movido en cada época a la rememoración o al olvido. Las modalidades de traer el pasado al presente y los intereses de clase, género, etnia, generación, etc. que subyacen a tal operación contienen en sí todo un programa de didáctica crítica, capaz de problematizar el presente actualizando el pasado. Entonces la representación del tiempo pretérito no figura como un flujo material de hechos disponible *ahí*, que está *ahí* y que solamente hay que capturar. Por el contrario, el pasado es algo que construimos cada vez que lo miramos, y cada vez que recordamos estamos haciendo más que una reconstrucción, estamos efectuando una construcción nueva desde el punto de vista del contexto en el que se inserta nuestra mirada, porque siempre un punto de vista significa mirar desde un punto.

Esta dimensión histórica y variable de la memoria resulta fundamental y es aplicable a la experiencia colectiva de cualquier país. Por ejemplo, en mi centro

educativo hemos estudiado durante el curso pasado cómo se ha ido reconstruyendo todo un conjunto de recuerdos, interpretaciones y emblemas sobre la, para algunos, imaculada transición a la democracia en España. Ciertamente, la faceta generacional es una variable sustancial, no en vano en el devenir de las generaciones se despliega un cambiante interés por temas, sucesos e interpretaciones del pretérito, tal como se evidencia en la mudable manera como en Alemania se ha evocado el Holocausto por los nietos de los testigos, o en Chile el terror pinochetista por los hijos de los protagonistas. En España el historiador J. Aróstegui ha estudiado las metamorfosis de memoria de la guerra civil en las diversas generaciones (la memoria de la confrontación, la de la reconciliación y la de la reparación). Los nietos de la guerra civil piden ahora la reparación y la asunción de responsabilidades de los culpables. Pero no piden lo mismo los nietos de los vencidos (reparar el daño, denunciar y, en su caso, castigar a los culpables) y los de los vencedores (relegitimar la sublevación militar y la victoria de sus abuelos): la memoria de una generación se ramifica de una forma que reproduce los bandos de la guerra; a la guerra real sucede la incruenta guerra de las memorias. Y en esas batallas del papel y de la palabra por el dominio de la memoria social la variable generacional se trufa de inscripciones de clase y otras, como cada vez que se pone en circulación la evocación de un acontecimiento realmente traumático.

Los acontecimientos traumáticos son como la clave de la explicación histórica, aquellos acontecimientos que, como en nuestro país la guerra civil, han marcado de manera decisiva la historia, lo que llama el investigador español Julio Aróstegui los “momentos matriciales de la historia de un país”, aquellos que determinan la conciencia histórica contemporánea de un pueblo; son pocos pero muy determinantes. En España se resumen en tres: la guerra civil, la dictadura de Franco y la transición democrática. Los tres fenómenos y la manera cómo se han recordado configuran y reconfiguran un proceso de mutaciones y no en una sola dirección. La interpretación de los procesos históricos y la conciencia histórica de cómo se entiende el presente, por ejemplo, la actual concepción de la democracia en España, tiene muchas concomitancias con los modelos de explicación y rememoración del pasado.

La otra dimensión en esta enunciación casi taxonómica de aspectos o esferas de la memoria se refiere a la **dimensión conflictiva**. El pasado no es un yacimiento petrificado de hechos, porque mirar al pasado y ponerlo en el recuerdo vivo significa siempre una actividad conflictiva; el recuerdo del pasado no es unívoco, el recuerdo del pasado siempre se cincela dentro de un campo de fuerzas. Apelando otra vez a Walter Benjamín podemos imaginar un campo de fuerzas (el presente está

atrapado entre lo que fue y lo que será) en el que se hallan actuando siempre de una forma u otra, no sólo el presente y el pasado, que se puede decir que son los dos elementos con los que se forja la memoria, sino también el futuro; el futuro es el tercero en discordia, el otro elemento que juega. Y lo que queremos nosotros que sea el futuro está influyendo sobre la manera en que problematizamos el presente y juzgamos el pasado. Ese campo de fuerzas nos permite entender cómo en una sociedad escindida por divisiones irreconciliables no es factible elaborar, como a menudo se defiende, una memoria consensuada. En una palabra, resulta posible erigir una memoria oficialista del Estado, especialmente si se perpetúan en el poder opciones políticas semejantes. En España ahora mismo se discute hasta la saciedad qué fue, por ejemplo, la transición democrática y ese *qué fue* seguirá siendo siempre distinto porque las memorias no son producto de un acuerdo social sin caducidad. Si una comunidad está socialmente escindida, ese hecho se va a expresar, sin duda, constantemente en el ámbito de la memoria. Ahora bien, esta faceta conflictiva de la memoria debe convertirse en un potencial educativo de primer orden, ya que no se trata de explicar a los alumnos una historia que resulte de la media o equidistancia de todas las interpretaciones académicas, sino justamente el valor formativo de la enseñanza histórica es la contraposición de la diversidad de estas explicaciones de la realidad

social, la comprensión de la realidad social como conflicto de explicaciones y memorias. Esta vertiente polémica de la interpretación histórica es la más apropiada en una sociedad que se pretenda democrática. Sin embargo, justamente es la faceta que más a menudo se elude en las instituciones educativas, no en vano el conocimiento escolar se presenta como un sumario vulgarizado, dogmático y sacralizado de verdades.

Por otra parte, y para ir terminando con esta tipología de las caras de la memoria, nos topamos con la **dimensión selectiva**. La memoria es siempre, por definición, un cedazo que filtra la información. La memoria es selectiva. Un acto de memoria implica inmediatamente un acto de olvido. El más excelso poeta de lengua portuguesa, Fernando Pessoa, decía que “recordar es olvidar”. Efectivamente, cuando recordamos algo estamos omitiendo otra cosa, porque el ser humano se rige por una sutil economía interna que administra el olvido y el recuerdo. Esto lo trata excelentemente F. Nietzsche en algunos de sus escritos, sobre todo en *De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*, un intempestivo texto, que, escrito en 1874, nos alerta, sobre las patologías del exceso de memoria, del abuso de memoria. Algunos han entendido mal este ensayo nietzscheano creyendo que en él se reclama que debe olvidarse el pasado. Creo que no es la interpretación más adecuada; la que yo hago de este

texto excelente de Nietzsche es justamente la contraria. Es decir, hay que tener mucho cuidado cómo se recuerda y qué se recuerda, y sobre todo ha de preocuparnos la finalidad del recuerdo. La finalidad del recuerdo no puede tener una meta fetichista, una finalidad diríamos espuria, que no tenga que ver con las necesidades humanas, que sea simplemente una concesión a la nostalgia, a ese azúcar de la memoria que es el recordar aquello que fue nuestra juventud, nuestra infancia. Toda esta delectación en el ayer conlleva, sin duda, un componente peligroso, porque nos ciega la razón para entender las claves de lo que hay que recordar y por qué hay que recordar. Paul Ricoeur (*La memoria, la historia, el olvido*) revaloriza inteligentemente la distinción aristotélica entre dos modalidades de recordar: *mneme* y *anamnesis*. La primera entrañaría una forma pasiva de evocación y, por el contrario, la segunda aludiría a una manera activa de recuerdo que implica búsqueda, de suerte que existirían, al decir de P. Ricoeur, dos procedimientos de hacer memoria: “tener un recuerdo o ir en su búsqueda”. Esta segunda forma dinámica, anamnética, de afrontar el pasado es la que más concuerda con una didáctica crítica, que propende un recordar consciente del carácter selectivo de la memoria.

Decía Nietzsche en su citado opúsculo: “exijo ante todo que el hombre aprenda a vivir”, y esa apelación a la vida contiene un fármaco contra el uso de la memoria

y la historia como instrumento desvitalizado. Nos importa, efectivamente, recordar como una búsqueda vital e interesada, no inerte, en tanto que seres humanos que estamos viviendo en una determinada sociedad. Y en la educación, si cabe, este aserto es todavía más necesario, porque, como demuestra la historia social de las disciplinas escolares, todo currículo es una construcción socio-histórica fruto de sucesivas decisiones mediadas por los conflictos de poder y saber de cada momento.

En la tradición grecorromana y luego escolástica la memoria se asimilaba a la virtud de la prudencia. Fue Cicerón, máxima lumbrera de la oratoria romana, quien, en su obra *De inventione*, atribuía a la Prudencia (una de las cuatro partes de la virtud junto a la Justicia, la Fortaleza y la Templanza) la capacidad de discriminar entre lo que es bueno, lo que es malo y lo que no es ni una cosa ni otra. En ese mismo tratado de retórica, dibujaba una duradera composición triádica de la prudencia: inteligencia, memoria y providencia. Esta trinidad, santificada posteriormente por la Iglesia, dentro de las cuatro virtudes cardinales, se desplaza por toda la posterior historia del pensamiento occidental, otorgando a la memoria un valor no exclusivamente técnico (la mnemotecnia o memoria artificial tuvo una gran importancia antes de la imprenta), sino también cognitivo y ético (recordar como operación conmemorativa y

de identificación individual y colectiva). En la obra de Tomás de Aquino (*Suma Teológica*), siguiendo la huella de los clásicos, se dice que “la Prudencia se sirve de la experiencia y del pasado para la posesión del futuro. Luego la memoria es parte de la Prudencia”. El sabio escolástico daba, sin duda en el clavo, pues en poseer el futuro reside todo pensamiento emancipador que en el mundo ha sido.

El pasado y el pensamiento emancipador: dos textos y un problema

Podemos convenir en que el recuerdo de la experiencia del pasado nos torna prudentes y nos faculta para poseer el futuro con *providencia* (*pro-videre*). No obstante, en la tradición del pensamiento crítico ha existido una concepción diversa sobre el papel de la memoria, al punto que autores que imaginaban un mundo futuro desprovisto de las cadenas del capitalismo, otorgaban un papel muy distinto a la rememoración del pasado. Tomemos como ejemplo dos textos, uno de C. Marx y otro de W. Benjamin.

Texto 1

Los hombres 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...

(...) 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). Barcelona, Ariel, 1968, pp, 11, 13 y 15.

Texto 2

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”. Barcelona, Trotta, 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.*

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, para Benjamin el tiempo es un campo magnético de fragmentos sin dirección predeterminada. 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.

Historia crítica: una historia con memoria

En todo caso, dicho esto, me gustaría señalar que la memoria que nosotros propondríamos desde una perspectiva crítica dentro del espacio escolar tendría que ver con una determinada idea de historia, que llamaremos *historia con memoria*, concepto que he acuñado para tratar de conjugar algunas aportaciones historiográficas (historia desde abajo, historia del presente, historia genealógica, etc.). En suma, historia sí, pero no cualquier tipo de historia, sino aquella que incorpora en sus

planteamientos el recuerdo de los vencidos, la experiencia histórica de la derrota y el sufrimiento humano. La *historia con memoria* es un conocimiento receptivo a la dimensión subjetiva, valorativa e interpretativa del pasado en tanto que construcción social sostenida en determinadas formas de recordar. Es una historia que presta atención a las experiencias y voces que desde el presente interpelan y “recuerdan” el pasado (traen a la memoria experiencias vividas y no vividas) desde los imperativos éticos que nos imponen un cierto “deber de memoria” respecto a fenómenos ocurridos que, por su gravedad extraordinaria, determinan nuestro futuro.

Al respecto, ya Nietzsche (*De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*) adivinaba los tres rasgos que se escondían tras el rostro de Clío: *monumental, anticuario y crítico*. De ellos nos interesaría la historia crítica. La historia monumental es la historia de las conmemoraciones a cargo sobre todo del Estado, la historia desde arriba, esa clase de historia que aparece en los planes de estudio, la que figura normalmente en los libros de texto, una historia más bien de celebraciones y, como digo, al servicio de los intereses del Estado. Por su parte, la historia anticuaría corresponde a la historia propia del coleccionista, del fetichista que almacena objetos y hechos como recordatorios. Esta clase de historia se plasma a menudo

en la museología, en los memoriales y otros lugares de la memoria, lo que representa un indudable peligro de banalización y cosificación de la experiencia histórica. La museología sobre la escuela está de moda en España: aquí aparece un vetusto pupitre; allá un manoseado cuaderno escolar, más lejos el *infiernillo* que se utilizaba hace cien años para calentar el aula... En fin, objetos que endulzan hasta el empalago esa especie de azúcar de la memoria a la que tan proclive somos. Es lo que llamo también, un poco en broma, el uso magdaleniense de la historia. Todos ustedes saben de la magdalena de Proust, gracias a su saga novelística *En busca del tiempo perdido*. El autor está recreando (y recreándose) en su infancia, y cuando unta la magdalena en el té y se la lleva a su boca, y...de repente (*tout d'un coup*), comparecen todos los recuerdos, el mundo de Combray, su abuela, su tía. Ese tipo de memoria en forma explosiva y como de latigazo faculta a veces para comprender mejor el pasado. Este procedimiento lo utiliza muy lúcidamente Benjamin cuando dice que la chispa que desencadena un fenómeno es relampagueante y la aprehensión del pasado puede también ocurrir no sólo como una búsqueda deliberada, sino a modo de un elemento minúsculo, un pequeño cristal a través del que nos es dado comprender el conjunto de la vida social, como si a través de una experiencia minúscula pudiéramos abarcar el todo. Esta metodología, que además goza de las bendiciones de lo posmoderno, podría

ser complementaria de esa otra *anamnesis* que busca e indaga los recuerdos. Pero en todo caso, el problema de esa edulcorante historia anticuaria es que normalmente apaga las posibilidades de hacer una historia como la que corresponde a la tercera cara de Clío: la historia crítica. La historia crítica de Nietzsche es la que juzga y condena, es, para nosotros, una historia que juzga el pasado y que lo explica desde la experiencia de la emancipación, de lo que pudo ser y no fue. Y, claro, ya supondrán ustedes que esta historia crítica es la que se corresponde con una didáctica del mismo nombre.

Esta historia crítica, que podría calificarse de genealógica o *historia del presente*, contiene, como ya dijimos siguiendo la huella de la lectura que Reyes Mate hace de W. Benjamin, una triple conceptualización de la memoria, a saber, como teoría del conocimiento, método hermenéutico e imperativo ético. Como bien señala W. Benjamin 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 M. Reyes Mate que “memoria es leer la historia como un texto”, 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* a la que ya aludí en mi charla, 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 a la que dotamos de 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, parafraseando a J. C. Mèlich, genuinamente educativa a partir de la ética. 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” (*Anamnetische 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 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 vengo exponiendo, 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. Mi visita al centro de detención, tortura y desaparición de Villa Grimaldi reactualiza y reafirma la pertinente consideración de luchar contra el olvido y concebir la memoria no como un tapiz estático, sino como un espacio de búsqueda y reflexión sobre las vetas más trágicas y sombrías del pretérito. Esta apelación comporta la obligación de recordar y no separar la verdad del sufrimiento humano, rompiendo así con la racionalidad cientificista 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 imperativo moral adornoiano 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, como dice Adorno, “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”.

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. Dentro de Fedicaria, la plataforma de grupos de renovación pedagógica a la que pertenezco, solemos concebir la problematización del presente como un postulado didáctico capital, pero, claro, tal asunto resulta inseparable del futuro deseable y de la necesidad de pensar históricamente el mundo. De modo y manera que la didáctica crítica diríamos que contrae un cierto compromiso, un cierto deber de mirar en perspectiva hacia el pasado, el presente y futuro. Hacia el futuro porque definiendo, como médula de una didáctica crítica, una educación histórica del deseo, una educación desiderativa de un mundo distinto y mejor.

Supuestos, postulados y estrategias de la didáctica crítica

Esta última parte de mi conferencia poseerá, como les prometí en el exordio, un carácter más descriptivo dado que voy a tratar de mostrarles cómo entiendo, a través de una didáctica crítica en tanto que actividad teórico-práctica, ese principio de “pensar alto y actuar bajo”, que menudo cito cuando se me pregunta acerca de las relaciones entre la reflexión teórica y mi vida profesional. Todo discurso con pretensiones de verdad

tiene su historia y su lugar de enunciación, de modo que la paradoja platónica entre la verdad y quien la dice (y desde donde se dice) evoca en realidad el lugar desde el que se habla. Mi un tanto atípica vida profesional (profesor de secundaria, investigador académico y no académico, colaborador con varias universidades, militante fedecariano, etc.) es, ciertamente, un lugar poco común y mi programa educativo sobre los deberes de la memoria en la educación tiene mucho que ver con *mi* historia y la de los que me rodean.

Por todo ello es imprescindible que me detenga, si quiera un momento, a decirles qué y quiénes somos. Nosotros pertenecemos a una federación que se llama Fedecaria², dentro de la que hemos practicado la idea de una didáctica crítica desde su creación en 1995 hasta ahora. Les mostraré las gentes, las inquietudes y algunas de las obras de los que componemos esta plataforma de pensamiento crítico.

Allí manejamos un concepto no demasiado academicista de la didáctica. Para algunos de nosotros la didáctica entraña una actividad teórico-práctica, y por eso renunciamos a pensar en la didáctica sólo como un campo de conocimiento. Yo estoy vinculado a la Universidad de Salamanca, donde ocasionalmente

² www.fedecaria.org

imparto clases de didáctica y de historia de la educación, pero ante todo soy profesor de alumnos de 12 a 18 años. Me afectan poco las estrategias de saber-poder reinantes en los campos académicos y prefiero pensar en la didáctica crítica como una reflexión teórica sobre la práctica y una actividad profesional que posee un componente teórico, y que ambas dimensiones resultan inseparables y a menudo indistinguibles. Desde luego, estoy convencido de que no pre-existe una secuencia necesaria entre teoría y práctica, no va primero la teoría y luego su aplicación práctica, tal simplismo metodológico es propio de los que postulan la didáctica como una ciencia aplicada. Nada más lejos de mi pensamiento.

Fedecaria es una asociación voluntaria sin cuotas y con muy poco aparato organizativo, en la que se entra y se sale libremente. Pertenecen docentes de todos los niveles educativos, aunque predominan los dedicados a la enseñanza de ciencias sociales en la educación secundaria. Editamos una revista, tenemos una página web, nos reunimos en seminarios territoriales en varios lugares de España, y realizamos trabajos de producción de documentos de reflexión e investigación que abarcan un variado abanico de preocupaciones. Como institución no académica partimos de que es necesario compartir con los amigos, el saber y el placer. El placer del conocimiento, el placer de la amistad.

Mi historia profesional está profundamente ligada a la colaboración en equipos de trabajo y mi itinerario va de la mano al del grupo Cronos, primer colectivo pedagógico del que fui cofundador en 1981, a Fedicaria (desde 1995). El instituto Fray Luis de León de Salamanca es el lugar en el que yo trabajo y donde tengo mi principal residencia docente. Dentro de Cronos empezamos a producir los materiales didácticos alternativos para la enseñanza de la historia de España, que obtuvieron el premio nacional a la innovación educativa en 1984. Nuestra idea de didáctica siempre empezó estando muy pegada a la realidad. Se trataba de racionalizar los programas, que eran insufribles, introduciendo una orientación historiográfica diferente. Más tarde, con motivo de la reforma educativa de los años noventa, cuyos aires también llegaron a Chile, construimos unos proyectos curriculares más ambiciosos, centrados en la hipótesis de organizar el estudio de la historia a partir de problemas relevantes del presente, una idea que fue dominante a la hora de fundar Fedicaria y reunir en torno a ella a un conjunto de grupos de profesores que residía en diversos lugares de España (Salamanca, Sevilla, Aragón, Cantabria, Asturias y otras). Bajo ese supuesto de organizar la enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes, elaboramos unidades didácticas con las que el profesor podía componer su propio plan de trabajo.

Tomando como base estas tareas y a través de un proceso de formación teórica más sistemático, fue cobrando cuerpo teórico lo que algunos empezamos a llamar (hace ahora poco más de diez años), *didáctica crítica*. En ella confluyen como tres componentes o campos de pensamiento-acción inherentes a una perspectiva crítica, a saber: a) Cultura: nada es lo que parece; b) Historia: genealogía del presente, y c) Política: poner a la cultura en su sitio.

Esto es lo que llamo el trípode de la crítica ¿Qué tarea conlleva un pensamiento crítico? En primer lugar, supone afirmar como principio de procedimiento que **la cultura** no es nada de lo que parece; planteamiento metodológico que eleva, siguiendo la huella de los *maestros de la sospecha* (Marx, Nietzsche y Freud), la desconfianza, la duda y la negación de lo dado a principio epistemológico fundamental y válido para cualquier ciencia social, pero también utilísimo como punto de partida de la reflexión didáctica, una de cuyos enunciados más sustanciales consiste precisamente en problematizar el presente, incluidas, claro está, las normas que regulan el funcionamiento y de las relaciones pedagógicas en la institución escolar.

Un segundo presupuesto es la **historia**. La realidad es una realidad histórica, y por ello no hay

ninguna verdad absoluta; las verdades son siempre construcciones humanas, y por lo tanto, somos contrarios a cualquier tipo de esencialización de cualquier institución o de cualquier valor. En eso somos muy nietzscheanos. De ahí que acuda muy frecuentemente a la *Genealogía de la moral* de Nietzsche, y también a *Aurora*, otro de sus libros más refulgentes, para comprobar cómo todos los valores tuvieron un origen y cuando escudriñamos la procedencia de algunos valores que hoy son muy respetados y dominantes, vemos su triste y miserable cuna. Aquí es preciso apelar, una vez más a la memoria, porque la base de la dominación se recubre con un aparato moral que olvida el origen real y poco presentable de la razón del dominador. De este modo *pensar históricamente*, otro postulado clave de nuestra didáctica, nos inculca frente a la patología del olvido de los orígenes y nos permite poner en cuestión, genealógicamente hablando, el presente.

El tercer pie de nuestro trípode es la **política**, que significa poner la cultura en su sitio, o sea, entender las relaciones humanas como relaciones de poder, pensar la cultura, la educación como relaciones de poder. La política nos lleva al problema gramsciano de la hegemonía en una sociedad, y nos interpela acerca de cómo la educación, la didáctica, como actividad teórico-práctica, actúan en un campo de fuerzas que tiene que ver con el poder y con el

saber, y contribuye a jugar en una determinada dirección en las luchas por la hegemonía en la vida social.

Las raíces de nuestro pensamiento crítico son muchas y muy variadas. Recurrentemente utilizo un grabado de Goya, *El sueño de la razón produce monstruos*, como si fuera una síntesis visual de lo que ha representado la crisis de la razón moderna. Ciertamente, este documento se ha interpretado de maneras muy distintas. El cuadro es un ser pensante o durmiente, no sabemos a ciencia cierta, se ve rodeado de monstruos que revolotean a su alrededor, y podemos suponer que su pensamiento (o sueño de la razón) ha engendrado tan espantosa y grotesca fauna. Interpreto la escena goyesca justamente como una anticipación (el cuadro es de finales del siglo XVIII) según la cual el sueño de la razón estaba destinado a generar la pesadilla de un determinado tipo de razón, de la *razón instrumental*, de la razón que nace del desarrollo del capitalismo, una razón que mancilla, envilece y pervierte sus promesas emancipadoras. Toda la reflexión teórica de los treinta últimos años sobre la crisis de la modernidad plantea una y otra vez, el pensar de una nueva manera la razón, esa razón nace en la Ilustración. Más que nunca es precisa una crítica histórica de la razón desde la razón.

Para tal empresa el pensamiento crítico creo que

debe recuperar esos teóricos de la sospecha, esas líneas fuertes de crítica de las razones de la razón moderna. Los teóricos que se frecuentan en Fedicaria conforman un elenco de miradas muy diverso; ahí están W. Benjamin, C. Marx, F. Nietzsche, M. Foucault, Carlos Lerena, un sociólogo español extraordinariamente importante y muy relegado al olvido. En España ha habido una caída en barrena del pensamiento crítico desde hace años y los pensadores que han aportado más han quedado rápidamente preteridos frente a aquellos que tienen éxito más rápido, que averiguan quién va a ganar las elecciones o que determinan lo que tiene que consumir el ciudadano medio. Un libro de Carlos Lerena, titulado *Reprimir y liberar*, una obra maestra sobre lo que ha sido la escuela, nos ha influido mucho. También Pierre Bourdieu y su la teoría de la acción en el espacio social, la teoría de los *habitus* y los campos resulta esencial para explicar por qué los profesores hacemos lo que hacemos, por qué normalmente decimos unas cosas distintas a las que hacemos. En fin, por no alargarme, éstas son algunas fuentes en las que bebemos y de las que son tributarias nuestras especulaciones sobre didáctica crítica.

De ellas se derivan un extenso abanico de conceptos estratégicos que nos autorizan a analizar mejor nuestro mundo. A modo de planetario de categorías, una cartografía conceptual nos ayuda en nuestras

cavilaciones e investigaciones. No son necesariamente conceptos tomados del campo de la pedagogía, sino más bien de ámbitos sociales más amplios, por ejemplo, *modos de educación, códigos disciplinares, habitus, campo*, entre otros muchos. Y la razón de que eso sea así estriba en que para nosotros la didáctica crítica está acompañada, y viene precedida siempre, de una crítica de la enseñanza y del conocimiento escolar que se practica en las aulas. De manera que mi trabajo con el de otros compañeros, se ha dedicado de manera muy expresa a hacer una investigación sociogenética y genealógica de cómo se construye el conocimiento escolar (por ejemplo, en mi libro *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*), y cómo y por qué surge la institución escolar en la era del capitalismo (por ejemplo, mi libro *Felices y escolarizados*). Estos presupuestos de crítica histórica de la didáctica han alimentado, dentro de Fedicaria, un proyecto de investigación que coordino y que hemos bautizado irónicamente con el nombre de *Proyecto Nebraska* (nombre de un café madrileño donde lo fundamos). Beber con moderación y pensar con radicalidad son conductas humanas irreprochables que no debieran estar reñidas.

Hace ahora once años, siguiendo estas pautas teóricas de las que les acabo de hablar, formulé como un pequeño programa de didáctica crítica, basado en los cinco postulados que les muestro, a saber:

-Problematizar el presente

-Pensar históricamente

-Aprender dialogando

-Educar el deseo

-Impugnar los códigos pedagógicos y profesionales

Pues bien, estos postulados no pretenden ser, como pueden imaginar, algo dogmático o una nueva ortodoxia. Más bien constituyen una topografía de temas susceptibles de devenir en planes de trabajo realizables y factibles. Así a la hora de actuar en las aulas y centros podemos construir, por ejemplo, materiales, o hacer clases, o proyectar cursos, donde se practique el problematizar el presente, esto es, la didáctica fundada en problemas sociales relevantes, que, a su vez, implica pensar históricamente porque todo problema tiene una explicación, desde una perspectiva crítica, sociohistórica y genealógica. Por otro lado, es preciso movilizar el deseo, porque el conocimiento del deseo y el deseo de conocer representan dos premisas imprescindibles de toda educación liberadora que pretenda romper los hábitos de inhibición y desinterés aprendidos por el alumnado dentro de la institución escolar. No se trata, claro, de romperlos milagrosamente, pero sí de ir

abriendo espacios, algunos espacios que permitan que se descubra la pasión por el conocimiento. En cuarto lugar, se defiende el aprender dialogando como un principio de intervención pedagógica. En nuestra federación han trabajado varios compañeros y compañeras sobre todo en esta dirección siguiendo la huella de la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas. Finalmente, impugnar los códigos pedagógicos y profesionales quiere decir cómo nos enfrentamos a las constricciones crono-espaciales, a las normas que organizan los espacios y los tiempos, que, como cualquier de ustedes saben perfectamente, funcionan determinando lo que ocurre en la realidad en la enseñanza.

Muchas de estas ideas han ido compareciendo en nuestra revista *Con-Ciencia Social*, que, por uno de esos milagros atribuidos a la militancia, lleva catorce años de vida navegando contra el viento y la marea de las exigencias del mercado. Allí, en 2005, los miembros del proyecto Nebraska escribimos un artículo que supuso una profundización en los supuestos de la didáctica crítica. Se titulaba *La Didáctica Crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo*. En esa ocasión esbozábamos un pensamiento que puede resumirse del siguiente modo:

El horizonte de futuro se dibuja como la posibilidad de la posibilidad

No como la realización de promesas, seguridades o leyes históricas

Ello significa apostar por la complejidad del espacio social y escolar donde nos movemos. En efecto, trabajamos sobre la posibilidad de la posibilidad porque el ser humano no cabalga a lomos de caballo ganador, porque el agente humano, en cualquier institución social, es a la vez portavoz del cambio y reproductor de las normas que la rigen. Los profesores somos, en buena parte, guardianes de la tradición y esclavos de la rutina. La dialéctica entre la necesidad y el deseo nos lleva a deshacernos de los sueños idealistas acerca del cambio escolar. Sólo con buenas ideas no se transforma el mundo. Y eso, si cabe, es más cierto en la educación, campo abonado del experimentalismo, laboratorio de muchos sueños de la razón y de sus consiguientes monstruos.

Teniendo en consideración la necesidad de huir del idealismo pedagógico como de la peste, definimos, en el mencionado artículo, algunas estrategias que han guiado nuestras experiencias en los últimos años. Como pueden comprobar en la imagen, las resumimos en tres:

-Nuevos materiales didácticos

-Deslocalización y desaularización de los aprendizajes

-Nuevas formas de subjetivación

Me referiré principalmente ahora, en la fase terminal de mi plática, a la segunda de las estrategias, dándoles cuenta a ustedes del programa *Los deberes de la memoria en la educación*.

Los deberes de la memoria en la educación: experiencias de pedagogía de la memoria

Lejos de mí la intención aleccionarles en esta parte última de mi conferencia sobre lo que se debe hacer en las aulas. Tampoco es mi propósito que ustedes comprueben cómo de la teoría se pasa a la práctica. Bien podría haber empezado hablando de mi experiencia y luego, como buen genealogista, haber rastreado los fragmentos de ideas y teorías que la embeben. La didáctica, deben recordar, es una actividad teórico-práctica que no posee carácter normativo de ninguna clase. Ya saben: se inscribe en la posibilidad de la posibilidad.

Efectuada la advertencia, quizás innecesaria, paso a mostrarles el desarrollo del programa *Los deberes de la memoria en la educación*, en el que llevo trabajando con mis alumnos desde el año 2003 (mi libro del mismo título, publicado en 2007, recoge una parte significativa del programa). La serie de siete experiencias del programa estuvieron comprendidas entre su inicio en 2002 y 2003, y su

cierre, en el recién terminado curso del 2008 y 2009. Éstos que ven son los temas seleccionados cada año:

-*Lecciones contra la guerra (2002-2003)*

-*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 que expuse, aunque las actividades comprendidas en este programa las combinamos con una enseñanza más tradicional, dada la obligación de cubrir también el programa oficial de estudios. Se llevó a cabo con alumnos que están a finales de su segunda enseñanza (bachillerato), que

tienen 17 años aproximadamente y deben enfrentarse al final de su curso a un examen de acceso a la Universidad, en el que rigen unos cuestionarios oficiales comunes. Ello obliga a una especie de coexistencia de formas de enseñar tradicionales con otras más congruentes con una auténtica educación crítica. Cada año se selecciona, junto al programa oficial, un asunto o problema relevante, es el *tema del año*, que se selecciona y propone a todo el instituto desde el departamento de historia (yo desempeño la jefatura de esa instancia que agrupa a los siete u ocho profesores de historia que lo componen). Ese tema constituye una parte específica de la programación de la asignatura de historia, pero, por lo general, todos los años se convierte en materia común e interdisciplinar de un abanico de actividades del centro (semana cultural, exposiciones, excursiones, etc.), a las que se van sumando voluntariamente, personas, departamentos, alumnos, etc., generándose así una especie de ampliación en círculos concéntricos de las prácticas de innovación en torno a la misma cuestión. Se diría que es un proceso de innovación voluntario y no burocrático. En una palabra, se parte del Departamento, se extiende por el instituto y se expande invitando a la ciudadanía.

Esta idea de progresiva ampliación del aprendizaje histórico lo integro dentro de lo que se llamó *usos públicos de la historia*, es decir, la historia posee, en tanto

que memoria plural del pasado, una vertiente de debate y confrontación pública, abiertos a la participación de la ciudadanía. El uso público de la historia presupone que la historia no es un asunto exclusivo de los historiadores y sí un factor pertinente en la formación ciudadana, pero no sólo de la población en edad escolar.

En la prensa local es posible contemplar cómo se recogió el primer impulso que dimos a este programa, que todavía ni siquiera había sido bautizado con el nombre de *deberes de la memoria*. La Guerra de invasión de Irak de 2003 provocó la inicial y espontánea versión del programa, que acogió en nuestro salón de actos los trabajos, inquietudes y planteamientos del alumnado de distintos institutos de la localidad que habían participado y sostenido el movimiento de *No a la guerra*. En esta primera y provisional iniciativa ya se recogía la dimensión antibelicista como un componente que luego tomaría carácter recurrente en las posteriores versiones de los deberes de la memoria.

Ciertamente, a lo largo de estos siete años los temas seleccionados han girado sobre problemas que se repiten a modo de una espiral cíclica: la guerra civil, la dictadura y la transición a la democracia en España (las actividades se inscriben principalmente en la asignatura *Historia de España* de 2º de bachillerato). Pero esos momentos

históricos cruciales se encuentran, a su vez, atravesados por otras vetas temáticas que redundan en la educación en contra de la guerra, la historia de las mujeres, el poder político, la diversidad cultural y las migraciones. Por ejemplo, *Todos somos extranjeros*, recapitula y reflexiona sobre el problema del nacionalismo que existe dentro del Estado español y también apropósito de la inmigración, para afirmar, como tesis educativa, que a efectos de identidades, en verdad, *todos somos extranjeros*.

En el caso de *Si quieres la paz, para la guerra se trae* a la memoria una serie de cuestiones conflictivas, con motivo de la conmemoración oficial del 70 aniversario del comienzo de la guerra civil española, y se pretende efectuar una contra-rememoración, distante de las galas oficialistas y atenta a eso que podría denominarse historia desde abajo. Algo parecido intentamos hacer el próximo curso, el 2009-2010, con ocasión de la celebración del bicentenario de la emancipación de Latinoamérica, donde será posible entrar en la complejidad de los filtros que el presente ejerce sobre el recuerdo de un pasado colonial y postcolonial lleno de matices y paradojas.

En el curso 2006-2007 abordamos el programa *Como somos, como éramos*. En el cartel anunciador, obra de un profesor de dibujo del propio centro, puede apreciarse que se tocaron tres cortes en la historia de España: 1936

(un momento de guerra: tiempo de desolación), 1966 (un momento de dictadura: tiempo de silencio) y 2006 (el presente democrático: un tiempo de dudas y esperanzas). España, pues, en tres momentos históricos, tres memorias generacionales, que permiten al alumnado comprobar los recuerdos de sus padres y abuelos, a través de los testimonios orales y otras fuentes.

Por último, aparece el programa que se ha realizado durante dos años seguidos, cuyo título es *Memoria de la educación y educación de la memoria*. Nuestro instituto es un centro que encierra una larga historia pues su origen se remonta a mediados del siglo XIX cuando nacieron los primeros de su género en España. Estamos escribiendo un libro de historia oral del centro con testimonios que abarcan desde la Segunda República, desde 1931 hasta hoy. Y la confección de este registro historiográfico se apoya, entre otras fuentes, en las entrevistas que los estudiantes de hoy van haciendo, bajo la dirección del departamento de historia, a antiguos alumnos de tiempos pasados. En su segunda edición este programa ha profundizado en los *Recuerdos y olvidos de la transición a la democracia*, es decir, en un momento clave de la historia reciente visto desde la experiencia y el prisma de algunos de los que entonces eran alumnos y profesores del centro.

Ahora bien, la cuestión no estriba sólo en cambiar los contenidos que han de estudiarse. A menudo la didáctica innovadora ignora que es necesario y deseable introducir cambios en los espacios escolares, que permitan una estrategia que antes denominé de “desaularización” de los aprendizajes. Les mostraré el escenario *ad hoc* donde se desenvuelven los procesos inherentes al trabajo diario de nuestro programa. En primer lugar, este proyecto se instala en un gabinete de geohistoria, que es un lugar mezcla de taller y aula en el que se puede realizar un trabajo diferente, pues, además de clases convencionales, el gabinete se convierte en una especie de laboratorio de producción de ideas, de realización y grabación de entrevistas, estudio y asesoramiento del profesor, etc., tanto dentro de los tiempos obligatoriamente reglados por la institución como en lapsos de trabajo voluntario, normalmente vespertinos. En su momento pensé en cómo crear este espacio e hice el diseño del plano, allí se refleja el interior, sus equipamientos y sesiones de trabajo de los alumnos. El equipamiento es imprescindible para poder obtener una información rápida, para poder trabajar en la habitación aneja al aula, y, sobre todo, requiere medios informáticos, bibliográficos y de tipo audiovisual, que ayudan a componer el trabajo de fin de curso de los alumnos, cuyos resultados se acaban exponiendo públicamente en una sesión del salón de actos abierta

a toda la comunidad escolar, a sus familiares, amigos y público en general.

En una habitación anexa al aula se trabaja con grupos de alumnos. Allí se preparan encuestas sobre la percepción del alumnado del centro acerca de la guerra civil y la memoria que subsiste en diversas generaciones. Se trata de un profesor de matemáticas jubilado y experto en estadística que está asociado voluntariamente a nuestro proyecto. En este espacio se ejercita al alumnado en técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación social. En ellas cobra una enorme importancia el testimonio oral y la experiencia vivida por protagonistas anónimos de la historia. Por ejemplo, un alumno de 1975, líder estudiantil comprometido en las luchas que llevaron a la transición de la dictadura a la democracia.

Otro escenario singular en ese buscado proceso de “desaularización” de los aprendizajes es la biblioteca. Se trata de un espacio amplio, muy útil, con una excelente dotación de libros, de ordenadores y de mesas apropiadas para el trabajo en grupo. Este espacio resulta complementario del gabinete en cuanto al proceso de elaboración del trabajo por parte de los estudiantes. Otro lugar estratégico del programa es el patio interior cubierto del instituto, luminoso y amplio recinto central a modo de plaza mayor, ágora del centro. Todos los años

se montan en él las exposiciones con motivo, por ejemplo, de *los deberes de la memoria*. Todos los cursos despliegan en este sitio una exposición abierta, que acompaña a esa idea de uso público de la historia y que tiene su momento culminante en la semana cultural del centro y el maratón de presentación pública de trabajos de los alumnos. Los paneles de la exposición pretenden mostrar una lectura pública y visual de los problemas seleccionados cada año y siempre tienen un orden argumentativo que relaciona presente, pasado y futuro. La exposición se diseña a lo largo de la elaboración de los trabajos que emprenden los equipos de trabajo del alumnado. Es una síntesis expresiva del quehacer de todo el año y en ella, según los casos, los alumnos participan más o menos directamente en su diseño y montaje. Durante el mes o mes y medio en que queda instalada se convierte en aula abierta para la enseñanza a grupos de alumnos de dentro y fuera del instituto, de padres-madres y público en general. Se convierte, pues, en espacio público accesible en sesiones de mañana y tarde.

El otro espacio estratégico es un salón de actos muy funcional y capaz para trescientas personas. Ahí se concentra el esfuerzo de la semana cultural, en las mesas redondas, conferencias, recitales, proyecciones, se profundiza en el tema del año. Son espacios para que un antiguo alumno y un antiguo profesor del centro en 1975

(ambos también fueron entrevistados en profundidad por un grupo de alumnos), expliquen a los estudiantes y público en general cómo era la situación de España y la del instituto a la muerte de Franco.

El programa se complementa casi siempre con salidas y excursiones a diversos puntos para presenciar *in situ* los procesos históricos estudiados. Por ejemplo, la excursión titulada *Madrid, rompeolas de las Españas*, ciudad-símbolo durante la guerra de la resistencia antifascista, constituye un yacimiento extraordinario de arqueología militar de la guerra civil. Desde allí, bajamos a un *lugar de memoria* fascista que pervive en plena democracia; me refiero al *Valle de los caídos*. En la capital de España visitamos la geografía de la guerra y terminamos con la visita al Museo Reina Sofía donde se custodia *El Guernica* de Pablo Picasso, símbolo hoy de la memoria republicana y democrática de la guerra española.

Finalmente, los alumnos presentan públicamente en el salón de actos sus pesquisas, lo que llamamos maratón de trabajos. Normalmente el formato es una breve presentación en *power point*, que permite a los asistentes hacerse una ligera idea del proceso de producción y de los resultados obtenidos (a efectos de evolución final, el profesor de historia recibe en un CD el trabajo completo).

Para terminar mi exposición voy a mostrar unas imágenes significativas del tipo de asuntos que nos interesan: el pasado en el presente en la misma ciudad de Salamanca, un monumento a la Constitución de 1978 y unas lápidas que rinden homenaje a quienes estuvieron en el bando fascista, unas calles en las que los nombres de los militares sublevados contra la República figuran al lado del nuevo nombre que les ha otorgado la democracia (General Mola *versus* Paseo de la Estación). La guerra de las memorias de la guerra está todavía muy viva en España a pesar de que pasaron ya más de setenta años del fin del conflicto.

Yo mismo me expongo (y enseño) mi experiencia histórica como testigo ante mis alumnos. Vean una muestra. Entré a trabajar en este instituto en el año 1975, entonces era un muchacho de 24 años, que, con un libro en las manos, mira de reojo tres imágenes que han quedado impresionadas en su retina: en una Franco, el caudillo, en 1969 elige como sucesor del Estado español al actual rey Juan Carlos I; en otra el 22 de noviembre de 1975 el rey, muerto Franco, tomaba el relevo del poder ante el parlamento y se convertía en el monarca de todos los españoles; en la última, en la larga noche del 23 de febrero de 1981, el mismo rey, tras horas de espera, sale en la televisión negando cualquier apoyo al golpe de Estado protagonizado por militares. En los dos últimos sucesos ya era profesor del instituto y entonces como

ahora dudaba mucho de que una verdadera democracia haya de ser salvada por la decisión de la cúpula miliar de un país o de su jefe de Estado. Estas dudas mías y otros muchos recuerdos me inclino a hacerlos públicos y confrontarlos con otros, porque lo peor sería, parafraseando a un compatriota suyo, olvidar que hemos olvidado. Los deberes de la memoria en la educación y la didáctica crítica pretender ser un fármaco contra el olvido del olvido.

Bueno pues, pido disculpas a la organización por mi extralimitación en el tiempo concedido, y a los asistentes por su paciencia y condescendencia con mi apresurado discurso.

Bibliografía

Como sea que este texto es una versión corregida y adaptada de una intervención oral, en la que prescindí del aparato de citas habitual en los textos académicos, ahora aporto esta adenda bibliográfica en donde el lector podrá seguir el plano-guía de algunas de las principales fuentes y autores que han inspirado mi discurso.

- Adorno, T. W. (1998): *Educación para la emancipación*. Madrid, Morata.
- Aguilar, P. (2008): *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid, Alianza.
- Aróstegui, J. (2006): "Traumas colectivos y memorias generacionales". En J. Aróstegui y F. Godicheau (eds.): *Guerra civil. Memoria y mito*. Madrid, Marcial Pons, pp. 57-92.
- Bauman, Z. (1997): *Modernidad y Holocausto*. Madrid, Sequitur.
- Babiano, J. (ed.) (2010): *Represión, derechos humanos, memoria y archivos: una perspectiva latinoamericana*. Madrid, Fundación 1º de Mayo
- Benjamin, W. (1973): "Tesis de filosofía de la historia". En *Discursos interrumpidos*, Madrid, Taurus, pp. 175-191.

- Benjamin, W. (2004): *Libro de los pasajes*. Akal, Madrid.
- Cuesta, R. (1999): "La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el viaje a Fedicaria". *Con-Ciencia Social, Anuario de Didáctica de las Ciencias Sociales* (3), pp. 23-31.
- Cuesta, R. (2007): "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.
- Cuesta, R. (2007): *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona, Octaedro.
- Cuesta, R.; Mainer, J.; Mateos, J. y Mechán, J. (2005): "Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo". *Con-Ciencia Social* (9), pp. 17-54.
- 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.
- Cuesta Bustillo, J. (2008): *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*. Madrid, Alianza.
- Forcadell, C. y Otros (2004): *Usos de la historia y políticas de la memoria*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Forges, J. F. (2006). *Educar contra Auschwitz. Historia y memoria*. Barcelona, Anthropos.
- Foucault, M. (1991): *Nietzsche, la genealogía, la historia*. En M. Foucault: *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, pp. 7-29.
- Garza, M. T. (2002): *Política De la memoria. Una mirada sobre Occidente desde el margen*. Barcelona, Anthropos.
- Habermas, J. (2000): "Sobre el uso público de la historia". En J. Habermas: *La constelación postnacional*. Barcelona, Paidós, pp. 43-55.
- Halbwachs, M. (2004): *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona, Anthropos.
- Halbwachs, M. (2004): *La memoria colectiva*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. W. (1998): *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Trotta.
- Jelin, E. (2002): *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo XXI.
- Lerena, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid, Akal.
- 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.
- Mayorga, J. (2003): *Revolución conservadora y conservación revolucionaria. Política y memoria en Walter Benjamin*. Barcelona, Anthropos.
- 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 J. B. Metz: *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 F. Nietzsche: *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.
- Tafalla, M. (2003): *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria*. Barcelona, Herder.
- Traverso, E. (2001): *La historia desgarrada*. Barcelona, Herder.
- Vv.Aa. (2008): *Maurice Halbwachs. La memoria colectiva, una categoría innovadora de la sociología actual*. En *Anthropos* (218), pp. 3-136.
- Yates, F. (1974): *Historia del arte de la memoria*. Madrid, Taurus

Educación, memoria y trauma cultural: los dilemas de la enseñanza de la historia reciente

Diana Veneros Ruiz-Tagle

Quiero iniciar esta exposición sobre los nexos entre historia, memoria, y sobre la enseñanza de la historia y de la memoria en la educación media, haciéndome cargo de una frase extraída de uno de los tantos artículos de Manuel Antonio Garretón

“volver una y otra vez sobre lo que nos pasó como país, no es un ejercicio meramente intelectual, y de encerramiento del pasado; es reflexionar sobre lo único común que tenemos como país[...] lo único que nos da identidad[...] como comunidad nacional, es el modo como enfrentemos y resolvamos hacia delante nuestro pasado. No cabe entonces hablar de dar vuelta la página o cerrar el pasado, porque no tenemos otra cosa en común que nuestro pasado como colectividad. De ahí la importancia de fijar ciertos principios básicos en relación a esto, la necesidad de una memoria colectiva compartida sobre lo fundamental

aunque se discrepe muy profundamente sobre sus causas o consecuencias". (Garretón, 2003:215-216)

Este punto de partida es importante, toda vez que nuestra propia identidad, tanto desde un punto de vista individual como colectivo (o social), se afianza efectivamente en el pasado. Respiramos en la categoría de la duración (Bloch, 1990: 26). Nuestra conciencia no sólo es capaz de percibir las distintas dimensiones de ésta, sino de asumir, a su vez, el ser heredera de lo ya pasado y acontecido; y de ser artífice del futuro, en el presente. La historicidad es el horizonte de toda existencia humana. De ahí la inevitabilidad de asumir el pasado como educadores de tal suerte de proyectarnos, en el marco de ese pasado, hacia el porvenir.

El siglo pasado fue un siglo traumático, de cruenta y dolorosa memoria. Múltiples países, a contar de la Primera Guerra Mundial, han experimentado vicisitudes de naturaleza traumática, así como las dificultades y desafíos inherentes al compromiso de restañar las heridas sufridas y redimir el pasado en función de la construcción del mañana. ¿Cómo se construye hacia adelante, como colectivo? ¿Qué importancia le debemos atribuir al pasado traumático y a la memoria del mismo?

Estas preguntas adquieren gran validez en el Chile de hoy, donde la memoria de los últimos cincuenta

años es, todavía, una memoria escindida y perturbada por los efectos del largo periodo dictatorial que el país sufrió entre los años 1973 y 1990, y que dejó un dramático legado de represión, y de violaciones de los derechos humanos fundamentales de muchos chilenos y chilenas, generando un trauma cultural reconocible.

Uno de los supuestos que guía esta exposición, es que existe algo que podemos definir y conceptualizar, efectivamente, como trauma cultural. Al referimos al mismo, seguimos a Alexander (2004). Este autor sostiene que un trauma cultural se produce cuando miembros de un colectivo sienten que han sido expuestos a eventos que han impreso marcas indelebles en su conciencia grupal, marcando sus memorias para siempre y transformando su identidad de una manera fundamental e irrevocable. Neil Smelser (*ver* Alexander, 2004), por su parte, plantea la existencia de un trauma cultural cuando existe una memoria colectiva que evoca eventos o situaciones negativos que son representados como marca indeleble, los cuales son percibidos como amenazantes para la existencia del corpus social, o grupal, o para la permanencia de las normas culturales fundamentales del grupo.

Es dable asumir que lo que aconteció en este país, entre las décadas de 1970 y 1990, y los eventos experimentados durante ese lapso –división política y

polarización social, ruptura de consensos y de cauces de negociación, desestabilización y crisis terminal del sistema político, imposición de la dictadura y sus secuelas en los eventos de represión, tortura y muerte— constituyeron todos hitos de un trauma cultural cuyas proporciones no hemos sido capaces de dimensionar, ni menos aún de trabajar colectivamente en profundidad.

Opuesto al trauma físico o psicológico, el cual involucra una herida y la experiencia de una gran angustia individual para el individuo, el trauma cultural se refiere a una pérdida dramática de identidad y de sentido, y a la ruptura del tejido social de un grupo que ha alcanzado un cierto grado de cohesión. Este trauma debe ser comprendido, explicado o hecho coherente por parte del colectivo, a través de distintas estrategias.

¿Cómo trabajar este pasado traumático? Partiendo desde una premisa general, el pasado no se conserva; se reconstruye siempre desde el presente —a través de la historia y la memoria. Por lo tanto, si la memoria tiene el sentido de perpetuar el pasado, ella misma puede transformar los recuerdos en aprendizaje para el presente (Attias-Donfut, 1988:179), generando acciones concretas; pues el pasado se vuelve significativo cuando es reinterpretado. Así, el trabajo de memoria pone a los sujetos en relación con el tiempo futuro. De allí

que la memoria colectiva aparezca siempre como una acción que “ocurre en un momento presente, pero con la temporalidad subjetiva que remite a acontecimientos y procesos del pasado, [los que] que a su vez cobran sentido en vinculación con un horizonte de futuro” (Jelin, 2002).

Nadie puede poner hoy en duda que el derecho a la memoria colectiva, a la recuperación del pasado, a la verdad y a la justicia es necesario y legítimo. Mas si bien la memoria es importante en el proceso de reparación del pasado doloroso, hay dos peligros que los individuos, y las sociedades en proceso de sanar, deben evitar. De un lado está el peligro del exceso de memoria, y del otro está aquel que asocia poca memoria. O se corre el riesgo de demasiada victimización, o alternativamente, de insuficiente mención de las víctimas en el territorio sobreviviente. O hay demasiado pasado, o muy poco reconocimiento del pasado en el montaje del presente. Ambos peligros, no sólo amenazan a aquellas sociedades que emergen de episodios prolongados de violencia colectiva, sino también a aquellos individuos que se recuperan de un trauma individual.

Alexander llama a este proceso de restañar heridas una batalla por el sentido y un procesamiento del trauma. Pero ¿cómo se procesa un trauma psicosocial? Las estrategias y las respuestas se sitúan entre la

venganza y el perdón, y se despliegan en una suerte de continuo que abarca los campos de la historia, la teología, la justicia, la terapia, el arte y la pedagogía (Minow, 1998). Algunas acciones realizadas en estos ámbitos reconocen: disculpas oficiales, ceremonias de estado, la construcción de monumentos, y estrategias de sanación a través del arte, ficción y filmes.

La experiencia de países que se recuperan de traumas prolongados muestra que, además de una tarea que es central, que es la de hacer justicia, se necesita abordar, por lo menos, tres de las otras tareas ya enunciadas. Entre estas tareas está la de desarrollar una nueva narrativa histórica, una historia que sea sensible al conocimiento de la verdad de los hechos acontecidos. En segundo término, resulta fundamental diseñar y aplicar políticas públicas con fines conmemorativos. Y en tercer lugar, resulta imperiosa la necesidad de impartir –enmarcada en un concepto de genuina responsabilidad social– una educación centrada no en torno a la transmisión de una memoria unívoca del pasado, sino más bien en torno a la diversidad de las memorias y, fundamentalmente, en torno a objetivos de Nunca Más.

Varias de estas tareas han sido ya emprendidas, con mayor o menor éxito. Las tareas vinculadas con la búsqueda de justicia, con un castigo a los culpables, y con

estrategias y mecanismos de reparación y compensación, han sido ya abordadas; primeramente a través de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, creada por Patricio Aylwin en 1990. El objetivo de esta Comisión era esclarecer la verdad sobre las graves violaciones a los derechos humanos cometidos en el país entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990. El informe final fue entregado el 9 de febrero de 1991, y su anuncio incluyó un *mea culpa* del presidente Patricio Aylwin por televisión. A esta primera comisión siguió la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, creada el 2003 bajo el gobierno del presidente Lagos. Esta fue presidida por Monseñor Sergio Valech, prelado que tuvo a cargo la Vicaría de la Solidaridad. El cometido de esta comisión fue complementar los acuerdos y los avances de la primera, extendiendo efectivamente su acción hacia el rescate y el testimonio de aquellos que había sufrido de torturas, prisión política. El informe producido fue conocido en el año 2004.

Los resultados de ambas comisiones no estuvieron exentos de controversias. Han sido calificadas de incompletas, y muy criticadas por las propias víctimas o sus familiares sobrevivientes. Con todo, se podría plantear que el trabajo de ambas se afincó sobre estrategias de reconciliación y reparación ya conocidas en otras latitudes, afirmándose tal vez en el argumento que

sostiene que las respuestas legales son siempre frágiles e insuficientes en este tipo de situaciones. Tal como Langer plantea, la lógica de la ley nunca podrá hacer sentido a la lógica de genocidio (Langer, 1991). La Historia asimismo demuestra que a menudo toma una generación, o más, hasta que la gente sea capaz de procesar el trauma de épocas anteriores. Alemania, por ejemplo, no empezó a investigar sobre el Holocausto sino después del juicio a Eichmann en 1963. Japón, por su parte, sólo recientemente ha comenzado a examinar la Masacre de Nanking.

En lo que dice relación con las narrativas de la historia y el rol que le compete en la búsqueda de la verdad del pasado reciente, los avances historiográficos sobre nuestro pasado dictatorial y las actuaciones de los movimientos sociales *por la memoria* han alcanzado un “status” central en los medios académicos y mediáticos en los que se dirime, a fin de cuentas, la modificación y/o reconstrucción de ese pasado. Nuestra historiografía actual se enfrenta a una demanda de *presentismo* y al desarrollo acelerado de una historia del tiempo presente o reciente. Estos emprendimientos son muy importantes para enfrentar el pasado, restañar las heridas y mirar al futuro como colectivo.

Pero este tender puentes entre pasado y presente se instala también en el marco de una lógica de compromiso

con la verdad y la justicia desde una postura moral. Ha habido un *giro ético* en la historiografía nacional. Y este tiene que ver con enfrentar lo que ocurrió en el pasado y ofrecer todas las verdades disponibles; de tal suerte que estas sean transmitidas a la sociedad, en el marco de una propia adjunción y toma de postura individual respecto de ese pasado traumático. Un documento emblemático que da cuenta de este nuevo posicionamiento es el Manifiesto de Historiadores, que aparece como respuesta a la carta dirigida a los chilenos por el general Augusto Pinochet, durante su detención en Londres. En este manifiesto, los 11 historiadores firmantes reconocen en su intento una respuesta a algunos evidentes intentos de manipular y acomodar la verdad pública sobre el último siglo y medio de la historia de Chile.

“La historia no es sólo pasado, sino también, y principalmente, presente y futuro. La historia es proyección. Es la construcción social de la realidad humana. El más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan. No reconocer este derecho, usurpar o adulterar ese derecho, es imponer, por sobre todo, no la verdad, sino la mentira histórica. Es vaciar la verdadera reserva moral de la humanidad”

(Grez & Salazar, 1999: 19).

Este Manifiesto representa asimismo, de manera fehaciente, el debate existente entre los historiadores chilenos respecto del pasado reciente, en el marco de una “batalla por la memoria”. Hay visiones encontradas en la historiografía nacional. Hay una historiografía de izquierda y una historiografía de derecha. Sería ingenuo suponer que la historia se escribe disociada, no sólo del sentido ético del historiador, sino también de su posicionamiento militante. También lo sería el asumir que esta historia del tiempo presente puede ser escrita en la más pura asepsia emocional y, en este sentido, disociada de la memoria de quienes representan generacionalmente el pasado cercano doloroso.

En efecto, en esta tarea de hacer sensible la historia a los ecos del pasado reciente, es precisamente donde está la oportunidad para los historiadores de usar la memoria como una fuente significativa, y de usar el testimonio como un elemento que enriquece la historia, y que nos sensibiliza con las propias palabras de las víctimas, y por qué no decirlo también, que nos sensibiliza o nos hace más distantes de las palabras de aquellos que fueron los victimarios. Por cierto que otra vitalmente importante vía para recordar el pasado es la que asocia el esfuerzo consciente de preservar la documentación primaria relacionada con los abusos a los derechos humanos.

La violencia política, física, psicológica en diferentes escenarios y grados por parte de las dictaduras latinoamericanas generó una cosmovisión particular por parte de lo que pudiéramos denominar los “perdedores” en contraposición con los “vencedores” (dado que todavía siguen abiertas las *heridas históricas del pasado*). Hay un sector de la población para quien la reconstrucción del relato histórico del pasado y la restitución de su dignidad constituyen la *pedra angular* de este conflicto en desarrollo. Este es el primer punto de acuerdo para buena parte de la historiografía *comprometida* con el esclarecimiento del pasado³.

Hoy día, es políticamente correcto rescatar la historia reciente desde la perspectiva de la verdad y la justicia. De manera que esta vía de conocimiento y reparación del olvido del pasado también está adecuadamente encaminada: por un lado la justicia, por otro lado las nuevas narrativas. También nos parece bien encaminada una tercera estrategia; la de definir una política de conmemoración y una política de memoriales. Se han hecho intentos en este sentido. Se reconocen, desde 1990, tres hitos importantes en la creación y mantenimiento de los memoriales en Chile. El primero estuvo representado por la construcción

3 Revisar *HISPANIA NOVA*. Revista de Historia Contemporánea. Número 8 (2008) <http://hispanianova.rediris.es>

del Memorial del Cementerio General de Santiago, iniciativa que se concretó en el año 1993. El segundo hito, enmarcado en los actos de conmemoración de los 12 años del informe Rettig en marzo del 2003, estuvo asociado a la firma de un acta de acuerdo entre el gobierno y las agrupaciones de familiares de las víctimas para construir obras de reparación simbólica en diversos lugares del país, Tocopilla, La Serena, Santiago (Villa Grimaldi es uno de ellos), Paine, Talca, Coronel, Valdivia y Osorno. El tercer hito fue el mensaje “*No hay mañana sin ayer*” del Presidente Ricardo Lagos a través del cual anunció la creación de un fondo de 450 millones de pesos para implantar una política de memoriales durante los años 2004, 2005 y 2006. Más recientemente, se concretó el proyecto del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, inaugurado en noviembre de 2009 por la presidenta Michelle Bachelet. De manera que se podría plantear que existe una política de memoriales dirigida, precisamente, a impedir que esa memoria del pasado reciente sea difuminada por el tiempo o desplazada mañosamente por aquellos que quieren que efectivamente el pasado sea olvidado sin más.

La gran tarea pendiente, sin embargo, es aquella que dice relación con el rol de la educación en la reparación del trauma cultural experimentado en el país. Porque, ¿qué se hace para que la educación se haga sensible al imperativo del nunca más? ¿De qué manera

enseñamos a los niños y a los adolescentes? ¿Desde qué vertiente les enseñamos?

Hay algunas vías importantes desde las cuales cabe abordar, desde el currículo, las materias atingentes al pasado reciente y los elementos traumáticos a este pasado asociados. Una de estas se vincula con el trabajo escolar de los significados de la relación educación/derechos humanos. Esta diáda reconoce dos formas de asociación: educación *y* derechos humanos y educación *en* derechos humanos. Cuando hablamos de educación y derechos humanos, la frase evoca significados diversos: de un lado, el derecho que todos y cada uno de los miembros de una comunidad tiene, a recibir una educación formal; y, de otro, el derecho de las personas a ser educadas en temas vinculados a sus propios derechos, a su ejercicio, y su protección. A partir de esto último, Allan nos lleva a la educación *en* derechos humanos. Las Naciones Unidas han definido esta como los esfuerzos de capacitación, divulgación e información dirigidos a la construcción de una cultura universal de derechos a través de la entrega de conocimiento, de habilidades y del modelamiento de actitudes. Aquí están en deuda los educadores chilenos, porque, en general, no están lo suficientemente capacitados en la naturaleza y sentidos de una educación en derechos humanos, y menos aún dominan la didáctica para enseñar derechos humanos. Evidentemente, esta

educación *en* derechos humanos involucra mucho más que ser sensibles a las violaciones tajantes de esos derechos. También ellos deben ser comprendidos desde una perspectiva holística, a partir de la forma en que cada cual puede ejercer sus propios derechos y participar democráticamente en la construcción de la comunidad nacional.

Más aun, una deuda pendiente, e ineludible, en relación con la educación en derechos humanos, tiene que ver con que este tipo de educación (si acaso) se anida exclusivamente en los colegios y en las instituciones educacionales, y oblitera otros nichos o espacios en que es importante; por ejemplo, el espacio público en general. ¿Están los medios de comunicación de masas en sintonía con una educación en derechos humanos? Desde un punto de vista general, pensamos que no; el alineamiento sólo se da de manera esporádica y carente de la política pública que la facilita y la dirige. Una falta no menor es la que reconoce que la educación *en* derechos humanos no se dirige a audiencias específicas donde debería estar; por ejemplo, ¿hay cátedras de derechos humanos al interior de la Escuela de Gendarmería, en las Escuelas de Carabineros, en la Escuela Militar? Estas son audiencias importantes. Las fuerzas armadas efectivamente requieren, y así acontece en otros países (en Europa particularmente), un entrenamiento especializado.

Todos aquellos que detentan la fuerza, delegada por el Estado, deben ser sensibilizados en la esfera de derechos humanos; particularmente en nuestro caso, deben ser socializados en el sentido de un Nunca Más a la repetición del trauma cultural que todavía experimentamos.

Más allá de una educación en derechos humanos, otro ámbito a partir del cual se puede efectivamente cumplir en el aula con los objetivos del Nunca Más, y de reparación del trauma cultural del pasado, subyace en las posibilidades de enseñanza de la historia. Y es aquí donde entramos en un terreno aún más pedregoso, porque enseñar este tipo de historia implica primero una sintonía con las demandas de la historia del tiempo presente; una historia que si bien es cierto está vigente en el currículo, difícilmente es llevada al aula escolar por los profesores. Las propias exigencias, y la extensión del currículo de enseñanza media, hacen casi imposible que los profesores lleguen a tocar siquiera el año 1973, y si llegan al análisis del gobierno de la Unidad Popular, a la desestabilización del sistema político y el golpe militar, difícilmente llegan a la Transición.

Una dificultad aun mayor radica en el manejo de la didáctica para tratar estos temas. ¿Cómo se enseña historia del tiempo presente? ¿Es igual enseñar la historia de Egipto o de Grecia, que pertenecen a un pasado

distante, a enseñar una historia de hace 10 años, 15 años, 30 años atrás? No. ¿No necesitaríamos acaso un tipo de didáctica especial para trabajar, por ejemplo, el testimonio de la memoria? Así como no se hace historia del tiempo presente, por falta de tiempo, tampoco se hace una historia en la memoria o desde la memoria; difícilmente los profesores de historia hacen uso del recurso de la memoria como estrategia metodológica, ni siquiera como fuente. De más está decir que allí efectivamente yacen los desafíos del futuro. A lo anterior cabe agregar que el reto es tanto más urgente cuanto este es un país con mala memoria o desmemoriado. Brian Loveman y Elizabeth Lira (2000) plantean que Chile es un país que está acostumbrado a experimentar traumas, como muchos otros países. Pero que asimismo está habituado a vivir fenómenos inducidos de reparación y reconciliación. Tras los eventos traumáticos, advierten, siempre hay procesos de cuasi “borrón y cuenta nueva”, provenientes desde la esfera política, por razones de buen gobierno, de armonía, de estabilidad; pero estas justificaciones no necesariamente conllevan una invitación a trabajar el pasado traumático para enfrentar el futuro de una manera más sana y armónica. Más bien obligan a una “normalización” del conflicto y a controlar aquello que puede representar una desviación del modelo de historia oficial, neutralizada de pasiones contrastantes y desviaciones. Hay que desplazar entonces los falsos

consensos, romper la inercia de los profesores, sacudir el miedo y la auto-inhibición y coincidir, desde la educación, en una memoria común a partir de la cual se pueda construir aquella memoria colectiva que será la base para la construcción del futuro.

Desde un punto de vista didáctico, una posibilidad de trabajar la memoria en el aula, con fines terapéuticos de construcción de futuro, yace en la creación de las así llamadas “comunidades de memoria”, en las que los recuerdos del pasado –a veces en contraste y oposición– pueden ser discutidos, configurados y profundizados conforme al grado de significación compartido por el grupo respecto de aquello que ha sido oído, visto o leído. Las comunidades de memoria designan así conjuntos estructurados de relaciones en los cuales los estudiantes trabajan críticamente y reflexionan sobre representaciones de los eventos pasados que consideran versiones diferentes sobre qué es lo que debe ser recordado y de qué forma. Lo que debe congregarlos es la promisoría relación de la memoria con la redención, y la posibilidad de trabajar con las memorias de individuos y comunidades testigo de los horrores asociados al trauma cultural vivido (Simon & Eppert, 1997).

Una memoria histórica como complemento de la historia que tradicionalmente se enseña en el

aula, puede ser un sugerente estímulo para que los estudiantes se hagan cargo del pasado. Ambas, historia y memoria hablan sobre el pasado. Pero, mientras la memoria tiene una perspectiva emotiva, singular, la historia busca explicar las causas por las que se han producido determinados hechos. Ahora bien, en ambos casos es preciso batallar con una “memoria oficial” y una “historia oficial”, las que a menudo son deliberadamente tacañas en sus alcances. Y esto se debe a que suelen ser construcciones de los hechos sociales y culturales hechas por el *establishment*, o los grupos de poder, para intentar domesticar el dolor y conducir a la ciudadanía a aceptar una determinada construcción del pasado; en este sentido, la historia escolar está normalmente basada en la memoria oficial que los Estados imponen controlando el pasado para normalizar el presente.

El rol de la memoria histórica debe ser, en nuestro caso, el ayudar a los escolares a comprender por qué el presente es como es, con todos sus aciertos y desventajas; de manera que ellos puedan, a su vez, como miembros de generaciones nuevas, resolver los problemas y construir un porvenir con el compromiso de evitar el uso de la violencia, o dejarse acaparar por la intolerancia. El diálogo democrático deberá siempre enmarcarse en un irrenunciable compromiso y respeto hacia los derechos de los individuos.

Bibliografía

- Alexander et al , Eyerman, Giesen, Smelser, & Sztompka (2004) *Cultural Trauma Theory and Applications*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Attias-Donfut, C. (1988). *Sociologie des generations*, Paris: Puf.
- Bloch, M. (1990). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garretón, M. A. (2003). “Memoria y proyecto de país”, *Revista de Ciencia Política*, Vol. XXIII, N° 2. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Grez, S. & Salazar, G. (comps.) (1999). *Manifiesto de historiadores*. Santiago: Lom.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Langer, L. L. (1991). *Holocaust testimonies: The ruins of memory*. New Haven, NJ: Yale University Press.
- Loveman B. & Lira, E. (2000). *Las ardientes cenizas del olvido: Vía chilena de Reconciliación Política 1932- 1994*. Santiago: Lom.
- Minow, M. L. (1998). *Between Vengeance and Forgiveness: Facing History After Genocide and Mass Violence*. Cambridge, Mass.: Beacon Press.

Simon, R. I. & Eppert, C. (1997) Remembering Obligation: Pedagogy and the Witnessing of Testimony of Historical Trauma. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. 22 (2), pp. 175-191

La historia, la memoria y el aparato cultural escuela⁴

M. Angélica Illanes Oliva.⁵

La memoria es del cuerpo

La invitación es a reflexionar en torno a la trilogía *Historia, Memoria y Pedagogía*, en la que convergen tres conceptos poderosos. Lo primero que intuyo que habría que hacer es intentar reflexionar esta trilogía *-historia, memoria y educación-*, buscando desentrañar, a) por una parte, *el lugar* a que pertenecen estos conceptos en el orden de la existencia y del saber y b) por otra, indagar en torno a los *poderes* que emanan de la conjunción de esta trilogía.

4 Ponencia presentada en Universidad Academia de Humanismo Cristiano en el Seminario “*Historia y Memoria. Los lugares olvidados de la pedagogía*”, Santiago, 9 de julio, 2009

5 Historiadora, académica Universidad Austral de Chile.

La pregunta central que aquí nos hacemos interroga: ¿qué significa construir una sociedad y un saber con estas tres potentes hebras -historia, memoria, educación- articuladas entre sí? Pero, junto con el preguntar, surge el gran problema del cómo responder. ¿Desde qué lugar responder? ¿Desde el saber ilustrado o científico acumulado en los textos? ¿Desde el saber “ingenuo”, al decir de Foucault, o el saber de la simple vida o de la experiencia concreta? ¿Desde ambos lugares dialogando simultáneamente entre sí?

Esta tarde no puedo dejar de reflexionar sino a partir del maravilloso temporal que estoy presenciando. Todas las preguntas y todas las respuestas me llevan, al menos momentáneamente, hacia *fuera*, fuera de mi, fuera del saber ilustrado. He optado esta tarde por interrogar desde lo que me habla la existencia inmediata o lo que me rodea; un método quizás pocopreciado, pero que me interpela o me permite hablar desde la vida, más sapiente, tal vez, que el saber científico. Ya que, como planteaba Hegel, la realidad o la verdad se despliega, en su movimiento dialéctico, tanto a nivel de la conciencia, de la historia, como de la naturaleza.

La lluvia vuela, se estremecen los vidrios, suenan los tejados, una palmera chilena se chascone empapada plumereando coquetona sus ramas, y un

inmenso pino nativo, hogar de decenas de bandurrias que están llegando gritando a cobijarse, mece su ramaje pendularmente. Sin embargo, el acelerado dinamismo del viento *no logra mover nada*: los troncos, los muros, las personas, la torre de la iglesia, todos se mantienen en pie, oponiendo resistencia, afirmados los troncos de sus cuerpos asentados sobre el firme grosor de sus anillos de tantos años. Pero sienten la fuerza del roce del aire que, furioso, intenta arrancar raíces, buscando inútilmente derribar todo a su paso, para hacerse temer de su fuerza, para hacemos recordar el terremoto, el maremoto del sesenta, el riñiguaso, cuando ya casi se cumplen 50 años del suceso. Puede el viento estar contento: el ejercicio de su poder se siente en nuestros cuerpos, nos mantiene expectantes de su presencia, su silbido nos llama a la inquietud, nos distrae de nuestro quehacer cotidiano y del trabajo; todos estamos guardados, refugiados, ante su absoluta presencia móvil, dejándonos afectar -con un dejo de miedo, con admiración, con recuerdos- por su mojada y ruidosa tempestad, la que ocurre fuera de nuestra voluntad y de nuestra sapiencia.

La metáfora de la tempestad me inspira esta tarde para imaginar las posibles respuestas que puedan aflorar ante las preguntas que tengo que hacerme acerca de la relación entre *la historia y la memoria*, cómo éstas nos habitan y como aprendemos y enseñamos a vivir con y a

construir sociedad y cultura en ellas.

Habría que decir, en primer lugar, que la *historia* (como *historicidad*) se asemeja al viento, que viene de alguna parte y rápidamente se va a otra; es la plena existencialidad del fenómeno y su tempestuoso paso, construyendo y, al mismo tiempo, queriendo arrasar con lo construido para instalar en plenitud la intemperie de su frío, la absolutez y soledad de su frágil presencia, la omnipotencia de la fuerza de su movimiento que pasa instalando lo efímero, ante lo cual nuestro cuerpo busca su guarida. Paso-pasando-pasado que se hace hegemónico a medida que se va la luz y que se oscurece en la noche de su tempestad activa, mientras las formas desaparecen no dejándose ya ver... sólo se deja escuchar el viento, fuerte, poderoso en la noche de su dominio efímero. Respiramos su aire, es el oxígeno de nuestra existencia y su misma posibilidad existencial. El aire-viento es la historicidad que configura y construye nuestro ser-aquí, amenazando, al mismo tiempo, desaparecernos. Viento-historia que no podemos ver ni tener conciencia de el-ella, *salvo porque nos marca y se visibiliza* en nuestro árbol-cuerpo.

El viento o la historia se hace visible en la palma que se sacude a su tempestuoso paso. Semejante la *palma* a la *memoria*, profundamente enraizada a su territorio local, lugar donde vive su historicidad y donde crece el

tronco con sus anillos, cuenta viva u orgánica del paso de su tiempo. Memoria que respira el viento de la historia, inseparablemente Una. La *memoria es el cuerpo del viento histórico*, la marca de su soplo, el lugar concreto de su visibilidad, el único lugar de habitabilidad de la historia, su fenómeno concreto. *Diferentes, pero indisolublemente unidos el oxígeno del viento histórico y la memoria o la palma.* ¿Quién puede osar separarlos o pretender ver la invisibilidad del movimiento del *viento o la historia*, sino en el propio movimiento de las hojas de la *palma o la memoria*? No faltan las sentencias de su separación: “allí donde comienza la historia, termina la memoria”, dice una estudiosa parafraseando a Pierre Nora. Por el contrario y ante la vista de la palma sacudiéndose inmóvil ante el viento, aquí vamos a plantear que ambas, *historia y memoria*, viento y palma, se dan en el mismo orden de la intemperie del existir o de la historicidad del ser-aquí, siendo *una, la memoria, la revelación corporal de la otra, la historia.*

El discurso historiográfico y el aparato cultural escuela

Diferente es lo que ocurre *adentro*, en el dormitorio, el escritorio o la escuela. Es en estos lugares donde se construyen los *discursos* que organizan e interpretan nuestra vida en sociedad y en la naturaleza. “Discursos” que se definen como sistemas de signos que componen,

interpretan y construyen, con un alto grado de racionalidad, un determinado modo de hacer y de estar en el mundo y en la sociedad de que formamos parte y que, por lo mismo, tienen efectos de poder o *ejercen poder* en el campo social donde operan.

Múltiples son los discursos que componemos socialmente; uno de ellos es el *discurso educacional*: hoy en día uno de los más importantes por el efecto de poder que éste alcanza. Este discurso educacional circula actualmente en forma ampliada por todos los intersticios de la sociedad, desde la familia, hasta el estado; sin embargo, el discurso educativo se instala operativamente en ciertos lugares específicos denominados escuelas, liceos, universidades, los que constituyen, así, *aparatos culturales* de gran impacto y relevancia actual. Así, el “aparato cultural escuela” (ACE) -como llamaremos en general a las instituciones donde opera el discurso educacional- constituye un lugar privilegiado tanto para construir como para observar cómo se construye e interpreta una determinada organización o sistema social.

Uno de estos discursos, quizás uno de los más relevantes del ACE, es el *discurso historiográfico*. Como discurso-poder opera en un doble sentido: a) por una parte, produciendo *un tipo particular de racionalidad* entre los jóvenes para leer el acontecer histórico; b) por otra

parte, construyendo *una determinada “memoria colectiva”* llamada a moldear un *cuerpo* (social); cuerpo en el que quedará grabada, inscrita o revelada “una historia” determinada. Como resultado, se espera que el ACE sea el lugar propicio para construir un *particular cuerpo social o memoria colectiva* y un determinado *modo de racionamiento histórico*. Así, de inmediato podemos apreciar que “pedagogía, memoria e historia” constituyen una amalgama sólida en el seno de ACE: es decir, consiste en un discurso complejo que ejerce un alto poder e influjo, dirigido hacia su tarea de construir cuerpo/memoria y racionalidad colectiva.

Cabe estar, pues, conscientes como profesores, de la acción de poder de este discurso historiográfico actuando en el seno del ACE a través de una conjunción de textos culturales que participan de la modelación de memoria y racionalidad histórica entre los jóvenes; y cabe, asimismo, preguntarse en qué consiste su accionar, es decir, cual es la ideología que lo direcciona y como esta ópera.

Respecto de la implicancia ideológica del discurso historiográfico, ésta se ha ido explicitando a través de una serie de autores que, principalmente desde fuera de la disciplina histórica, han sabido leer muy bien el sentido ideológico del discurso historio- gráfico.

Pero sí cabría evidenciar, *en primer lugar*, el hecho de que en el ACE se instala un tipo de discurso historiográfico particular, proveniente del *Texto Escolar Ministerial*, el cual obviamente escribe y difunde “Historia Escolar” que no es otra cosa sino “historia oficial”. El *Texto Historiográfico Escolar Oficial* tiene -a diferencia de otros discursos que circulan en el ACE-, la particularidad especial de que *constituye la narrativa propia de la clase gobernante*, la que, por esa vía, realiza su tarea de reproducir su forma de concebir y valorar el ordenamiento social instaurado, legitimándolo. El escolar es el verdadero “pueblo” de la clase o casta en el gobierno, pueblo-escolar donde la clase dirigente busca *moldearse a sí misma en el colectivo*, inscribiéndose en su cuerpo o memoria histórica y organizando en su mente una racionalidad histórica específica. No cabe extrañarse al respecto. Esta relación entre casta/clase gobernante y narrativa histórica acompaña desde siempre el nacimiento de las sociedades jerarquizadas y del Estado. Los mitos fundacionales de los pueblos constituyeron las primeras expresiones de esta “historia oficial”. El asunto puede parecer una cuestión irremediable.

Pero más grave que esto y lo que constituye, a mi juicio, el verdadero problema del *Discurso Historiográfico Escolar Oficial*, es que ésta promueve y desarrolla en los educandos una racionalidad a-comprensiva de lo

real-histórico, imposibilitando un “pensar-histórico” propiamente tal. Este tipo de racionalidad consiste: 1) por una parte, en promover y construir un discurso historiográfico que tiende a fracturar el proceso histórico en multitud de sucesos factuales, por lo general inconexos, dificultando su interrelación y, por lo tanto, haciendo imposible el desarrollo de una comprensión cognitiva en base a la comprensión relacional, dialéctica y crítica entre dichos fenómenos, que posibilite pensar históricamente la sociedad del pasado-presente. 2) Por otra parte, dicha racionalidad a-comprensiva consiste en realizar un tratamiento enajenante de los procesos históricos a través de un tratamiento de los mismos como hechos del pasado que han pasado, como viento que no deja nada a su paso, cuyo paso nos es profundamente lejano y ajeno, no logrando inscribirse en nuestro cuerpo-memoria colectiva, en tanto son profundamente extraños a nuestra historicidad, a nuestra realidad y a nuestro presente social. 3) en tercer lugar y no obstante lo anterior, dicha racionalidad a-comprensiva consiste en promover un saber-nacional-conmemorativo, de carácter mítico-patriótico, basado en una narrativa heroica oficialista que intenta moldear e inscribir en forma inmediata en el cuerpo-memoria de los educandos un panteón de héroes que encarnan y visibilizan en forma a-crítica el orden social imperante en el momento y cuyo tratamiento narrativo y activo tiende a producir transferencia con-

memorativa en los estudiantes.

Lo decisivo y el desafío al respecto es conocer o indagar cual puede ser *el límite* de esta acción y de esta racionalidad narrativa y las posibilidades de neutralización de la misma o de liberación de los niños y jóvenes de la inscripción en su cuerpo-memoria de un texto oficial y de un modo de saber histórico que necesariamente busca su subordinación. En el seno del ACE en la modernidad y la actualidad, este límite lo constituye y encarna, sin duda, *los y las profesoras de historia*, quienes, por lo general, están bastante lejos de ser parte de las clases gobernantes de turno, constituyendo *sociedad civil*, manteniendo, por lo mismo, una relativa y potencial autonomía de acción y pensamiento.

De este modo, el desafío político historiográfico y de los ACE, especialmente las universidades, consiste, a mi juicio, en *potenciar esta autonomía en el seno de la sociedad civil-profesorado*, posibilitando incluso ciertos niveles de resistencia de dichos profesores al Texto Historiográfico Escolar Oficial. De este modo, en las instituciones ACE formadoras de profesores, éstos deben ser capacitados no solo en los contenidos curriculares, ni solo en la calidad de los métodos de enseñanza, sino, en primer lugar, en la construcción de su propio “sujeto e identidad profesora”, es decir, en torno del saber acerca de sí mismos como

sociedad civil; sujeto e identidad emanando desde nuestra historia e historicidad colectiva, inscrita en su propio cuerpo-memoria. El objetivo estratégico es construir y potenciar la autonomía de los y las profesoras tanto respecto de la historiografía oficial como del propio ACE, de manera de posibilitar, luego y a través de su *mediación*, la propia autonomía de los niños y jóvenes que habitan en los ACE.

¿Cuál podría ser el camino para ello? Un camino posible es lo que identificaré como «el paradigma Villa Grimaldi», considerado tanto como lugar-simbólico, como un lugar histórico concreto. ¿Qué significa Villa Grimaldi como paradigma y cómo lugar para la construcción de sujeto e identidad profesora? 1) En primer lugar, Villa Grimaldi representa un «lugar de ocurrencia» de nuestra historia reciente, donde tuvieron lugar hechos concretos o históricos que nos hablan de anti-héroes que, en nombre de la patria, fueron capaces de violentar hasta la muerte a su propio pueblo. Es decir, el «paradigma Villa Grimaldi» es, en este sentido, el lugar de negación de la historia oficial escolar y, por lo mismo, la posibilidad de una comprensión histórica crítica o dialéctica; 2) en segundo lugar, el paradigma Villa Grimaldi es un «sitio o cuerpo-memoria» donde ha quedado inscrita dicha ocurrencia histórica anti-heroica; es decir, es el lugar donde se visibiliza nuestra

propia historicidad colectiva en resistencia, inseparable de la de aquellos compañeros que allí estuvieron, desaparecieron o murieron; lo allí pasado se hace presente en nuestro cuerpo-memoria no-arrasada; nada de lo allí ocurrido puede sernos ajeno en tanto lo respira nuestro cuerpo-memoria, resistentemente asido a las raíces de su propia y real historicidad. En suma, el paradigma Villa Grimaldi encarna un *Aparato Cultural en Resistencia* (ACR) que representa la necesidad y posibilidad de construir un discurso pedagógico y educativo desde un lugar Otro, fuera de los ACE, donde profesores y sus estudiantes puedan modelar o inscribir su propio cuerpo-memoria no-oficialmente, potenciando la construcción de un discurso histórico real, esto es, dialéctico: aquel que emerge de la memoria de la tempestad histórica que nos construye y que, al mismo tiempo, nos arrasa.

En suma, la resistencia al *Discurso Histórico Escolar Oficial* podría consistir en una formación de cuadros-profesores que, instalados en un lugar-aula no-ACE, puedan llegar a conjurar su propia formación oficial escolar y trabajar con otra racionalidad histórica: aquella que sea capaz de construir pensamiento histórico sobre la base de una comprensibilidad real, es decir, contradictoria, crítica o dialéctica del proceso histórico en el que vive nuestra historicidad, la que se inscribe y se hace visible en nuestro cuerpo-memoria personal y colectiva.

Argentina: el pasado reciente y su gestión en la escuela ¿Hacia una nueva pedagogía?

Sandra Raggio

La memoria como imperativo ético

El “deber de memoria”, es decir, de transmitir las experiencias pasadas, ha emergido con especial fuerza en las sociedades signadas por situaciones límite que dejaron profundas heridas en su trama social: los países europeos marcados por el nazi fascismo, las dictaduras del Cono Sur, el apartheid en Sudáfrica, entre tantos. El siglo XX ha sido la era de las catástrofes, afirma Hobsbwan. El “deber de memoria”, entonces, surge en principio asociado a la denuncia de la violencia y los crímenes perpetrados por los diferentes regímenes autoritarios. En la Argentina, durante la última dictadura militar, el Estado ejerció una violencia planificada, masiva y sistemática de forma clandestina, cuyo objetivo consistía en exterminar a un grupo particular a través del asesinato y la desaparición del cuerpo. La borradura del crimen fue parte del plan

de exterminio procurando así el control sobre el relato de lo sucedido a través de la producción del olvido. Así, el primer acto de resistencia consistió precisamente en la denuncia desesperada, es decir, en reponer la huella borrada.

Mediante esa negación [...] los responsables de un genocidio intentan cometer, más allá del asesinato de los sujetos particulares, el asesinato del orden simbólico mismo, para que también sean destruidos los sobrevivientes, y para que con ello queden expulsados del orden humano. Así, pues, para los genocidas se trata de efectivamente llevar adelante una destrucción total. Lo cual significa que más allá de la vida, lo que intentan destruir es la Muerte misma, como estructura simbólica que permite transmisión (Piralian, 2000: 29).

El acto desaparecedor incorpora así otra dimensión en ese mandato de la memoria: la restitución simbólica de lo negado, no sólo el crimen sino también la muerte misma.

Entonces, “se puede comprender fácilmente por qué la memoria se ha visto revestida de tanto prestigio [...] por qué todo acto de reminiscencia, por humilde que

fuese, ha sido asociado con la resistencia antitotalitaria” (Todorov, 2000:14). Emerge el “deber de memoria” como imperativo ético y como acto de reminiscencia, de combate contra el olvido procurado por los perpetradores.

El legado de *este* pasado al futuro poco tiene que ver con ese “relato épico, pletórico de actos heroicos cuya conclusión es la nación encarnada en el estado y sus administradores, los herederos naturales que expresan la continuidad entre pasado y presente” (Saab, 2004). Pues, como afirmaba Hanna Arendt (1998: 11): “ya no podemos permitirnos recoger del pasado lo que era bueno y denominarlo sencillamente ‘nuestra herencia’, despreciar lo malo y considerarlo simplemente como un peso muerto que el tiempo por sí mismo enterrará en el olvido”.

Por el contrario, la magnitud de los crímenes de la dictadura produjo una conmoción tal que dio lugar a la emergencia de un *nuevo régimen de memoria social* (Vezzetti, 2007: 6-7), es decir una nueva modalidad de apropiación del pasado por parte de la sociedad donde “en el centro no hay héroes o gestas sino *víctimas*”. La trágica ausencia de los desaparecidos ha provocado “un agujero negro ético y político” y “lo que ha quedado como símbolo mayor es un rechazo y una negación: ‘nunca más’”.

Pero este cambio en el régimen de memoria ha sido provocado también por la producción simbólica

que la dictadura desplegó como forma de legitimidad y enmascaramiento de la violencia ejercida. El régimen militar hizo uso del pasado común de la comunidad nacional, es decir, de esa idea de nación que se fraguó en el mito de una argentinidad definida en términos esencialistas e inmutables. En su nombre fundamentó el aniquilamiento de miles de personas consideradas “apátridas” y “elementos disolventes de la identidad nacional”. La paradoja es que en la misma acción *salvadora* produjo una cesura en esta idea de continuidad. La resistencia que emergió en aquel contexto, principalmente del movimiento de derechos humanos, generó ya por entonces un campo de disputa en torno a aquella apelación identitaria (“las Malvinas son argentinas. Los desaparecidos también” rezaba un cartel de una madre de Plaza de Mayo en 1982). Como sabemos, la memoria es función de la identidad, pero en un doble sentido: actúa confirmando la permanencia en el tiempo de un sujeto o grupo (seleccionando aquello que beneficia a esa imagen de sí mismo y desechando lo que no), como así también provocando trabajos de reelaboración identitaria a partir de las huellas dejadas por experiencias disruptoras de esa misma identidad (esas trazas perturbadoras y vergonzantes).

Todas las sociedades que atravesaron experiencias de violencias devastadoras, guerras, genocidios, masacres,

han trabajado para reparar la idea de comunidad que les devuelva el sentido de una vida en común. Las vías han sido disímiles, pero sea cual fuere -desde las amnistías generales a la justicia retroactiva-, la cuestión de la memoria, entendida como operación de significación social de lo pasado (es decir como procesos selectivos memoria-olvido) ha sido un tópico clave. En la Argentina, gran parte de los esfuerzos de la transición a la democracia estuvieron puestos en cómo saldar las cuentas con el pasado sin perder la idea de comunidad nacional, ahora asentada no sólo en ese pasado común de héroes y batallas ganadas sino en los hechos más oprobiosos a la condición humana. Las políticas de la memoria que se desplegaron en estos tiempos estuvieron vinculadas con la construcción de la legitimidad del orden democrático liberal en curso, que se edificó sobre la memoria y el rechazo de los horrores de la dictadura. La democracia era todo lo que la dictadura no era. No nos detendremos aquí a describir ese complejo proceso que aún sigue abierto, sólo nos centraremos en puntualizar los aspectos que han involucrado a la escuela en este desafío.

El “deber de memoria” en la escuela

La herencia dejada por las viejas generaciones a las nuevas es en gran parte administrada por la escuela. Entre tantas otras cosas, se transmite allí lo que ha sido

elegido para recordar de ese pasado común donde ancla la identidad nacional. Las efemérides y la enseñanza de la historia son dos de los vehículos de transmisión escolar de esa herencia⁶. Los actos patrios en las fechas memorables junto con los símbolos nacionales que se aprenden a respetar, fortalecen la noción de continuidad de la comunidad a lo largo del tiempo. Son las señas de la identidad común.

A pesar del quiebre en la transmisión que ha significado la dictadura y los nuevos imperativos de la educación, la escuela aún hoy se sigue debatiendo entre este reconocimiento de la ruptura y las formas más tradicionales de gestión del pasado, donde aún subsisten imágenes de una identidad nacional esencialista, ligada a la afirmación de un territorio, al relato de un pasado épico y a símbolos inmutables (Romero, 2004). ¿Cómo se transmite entonces una experiencia que no está compuesta por gestas heroicas triunfantes ni recuerda hechos gloriosos? ¿Cómo se cuenta un pasado que pone en cuestión a la propia comunidad nacional? ¿Cómo se narra el exterminio de un grupo nacional por parte del estado y en nombre de la Patria sin poner en cuestión a

6 No habría que suponer un relato unívoco ni exento de conflictos. El relato del pasado fue motivo de fuertes combates a lo largo de la historia argentina. La emergencia de la corriente “reversionista” que impugnaba el relato mitrista de la historia es un ejemplo claro. Seguramente estos combates tuvieron resonancias en la historia enseñada.

la misma identidad?

En principio, el abordaje del pasado reciente en la escuela no fue producto de una transformación de la cultura escolar, es decir, en el “intercambio de significados” particular que estructura la institución escolar” (Caruso y Dussel, 1999:24), a raíz de los cambios producidos en la transición democrática. En Argentina, el **“deber de memoria” se impuso en la escuela de “afuera hacia adentro”**.

En los primeros años de la democracia, el mandato del “Nunca Más” en la escuela se expresó a través de la incorporación de la enseñanza de los derechos humanos y la Constitución Nacional en la materia “Formación Cívica”, del nivel medio⁷. La resolución 1649/84, del 3 de agosto de 1984, avanza en los diseños curriculares de la educación primaria, a partir de 4° grado incorpora “los contenidos de la Constitución Nacional, la Declaración de los Derechos Humanos y la Declaración de los Derechos del Niño”. En los considerandos se da cuenta de que “la realidad histórica nacional ha demostrado la trascendental importancia que reviste para el desarrollo integral del país y la *sana y pacífica convivencia de la población*, el precepto de los *derechos constitucionales y los*

7 Véase las resoluciones del Ministerio de Justicia y Educación 1649/84 y 5/84.

principios elementales inherentes a toda condición humana" (cursiva mía). La "memoria" ("la realidad histórica nacional") aquí sólo tenía lugar como legado implícito que instaba a formar nuevos ciudadanos para la democracia en ciernes. Desde una concepción normativista, el acento estaba puesto en la formación de nuevos ciudadanos conocedores de la ley y los derechos. De alguna manera, este modo de elaboración del "Nunca Más" partía del enunciado de que ese presente ya había roto lanzas con el pasado, y sólo restaba mirar hacia delante, garantizando el pleno respeto a la ley. En realidad, de lo que se trataba era de producir ese corte y distanciarse claramente del pasado dictatorial y del tiempo inmediato que lo precedió, caracterizado por la presencia de fuertes expectativas y proyectos políticos revolucionarios que desbordaban el marco regulatorio de la democracia.

Por aquellos años, otra de las iniciativas vinculadas con la promoción del abordaje de la dictadura en la escuela, fue la incorporación en el calendario escolar de un acontecimiento emblemático del terrorismo de Estado: la *Noche de los lápices* (Lorenz, 2004; Raggio, 2006a), que remite en forma directa a la represión en el seno del sistema educativo, pues sus víctimas fueron, como es sabido, estudiantes secundarios. Fue en la provincia de Buenos Aires donde en 1988 se sancionó, no sin grandes debates, la ley provincial 10.671 que instituyó al 16 de

septiembre –fecha de los secuestros- como "Día de los Derechos del Estudiante Secundario", en esta fecha las instituciones educativas del nivel medio a través de un acto deben, cito textual: "recordar la Noche de los Lápices promoviendo la reflexión y las actitudes favorables en torno del *respeto absoluto a los estudiantes secundarios y a su defensa*" (cursivas mías).

Hasta mediados de los años noventa, la experiencia de la dictadura prácticamente no era abordada en la escuela, salvo en el nivel medio de la provincia de Buenos Aires, reducida a esa fecha emblemática. ¿Cuáles son las novedades que se producen en los noventa?

Por esos años se estaban implementando las transformaciones en la estructura y en los contenidos de todo el sistema educativo a nivel nacional a través de la polémica Ley Federal de Educación (nº 24.195) sancionada en 1993, en el marco de las reformas neo liberales del presidente Menem. Los nuevos contenidos curriculares le dieron una fuerte gravitación al tratamiento del pasado reciente, en desmedro de los períodos más lejanos en el tiempo, lo cual incluso generó fuertes polémicas en la comunidad de historiadores. De esta manera la enseñanza de la última dictadura militar pasó a formar parte de la currícula de la mayoría de los niveles, tal como puede observarse en el diseño de

los Contenidos Básico Comunes (CBC). La renovación editorial que siguió a la reforma incluyó en los nuevos manuales la temática, aunque su tratamiento ha sido muy dispar (Alonso, 2006; De Amézola, 2006).

Por otro lado, el 24 de marzo es incorporado a las efemérides escolares. Nuevamente la pionera fue la provincia de Buenos Aires. Por otra ley provincial, la 11.782 sancionada el 7 de marzo de 1996, se prescribe que todos los años “se realicen actividades que contribuyan a la información y a la profundización del conocimiento por parte de los educandos del golpe de Estado perpetrado el 24 de marzo de 1976 y las características del régimen que el mismo impuso”. Además, enuncia seis objetivos muy concretos que enmarcan para qué recordar y qué enseñanzas nos deja este pasado para el futuro. Entre ellos, además de la reivindicación de la cultura democrática, son destacables el valor dado a la sentencia del Juicio a las Juntas Militares, la denuncia del terrorismo de Estado, y el respeto a la labor de los organismos de derechos humanos. Sin embargo, cuando la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense incorporó el día al calendario escolar, no respetó la redacción original de la ley. Para las autoridades educativas el objetivo de esta conmemoración era: “*Condenar* toda usurpación de los poderes surgidos legítimamente por imperio de la Constitución, poniendo el acento en un conocimiento

profundo de lo establecido en los Artículos 22° de la Constitución Nacional y 3° de la Constitución de la Provincia de Buenos Aires (ambas reformadas en 1994). Impulsar en la *comunidad educativa actitudes de convivencia caracterizadas por el respeto, la libertad y la tolerancia, pilares fundamentales de una sociedad plural, de clara raigambre popular y de fuerte contenido democrático*” (cursivas mías). A pesar del tiempo transcurrido, el sentido dado por la autoridad educativa a la conmemoración no difería demasiado con las resoluciones de los años ochenta.

A nivel nacional, las efemérides tardaron un poco más en transformarse. La nacionalización de la conmemoraciones se produjeron tiempo después. En 1998, durante la presidencia de Carlos Menem, por medio del decreto del poder ejecutivo nacional 314/98, firmado el 23 de marzo de ese año, se dispuso “la realización anual del análisis crítico del Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976”. En el artículo primero se destaca el sentido de la conmemoración: “recordar a las *víctimas* tanto de la violencia irracional desatada por los grupos armados como de la represión ilegal” (cursivas mías). En los considerandos se incluye tanto la reivindicación del sistema democrático, el repudio de los golpes de Estado, como así también la necesidad de la “pacificación nacional”⁸.

8 Con motivo del 25° aniversario del golpe de Estado, durante el gobierno de Fernando De La Rúa (1999-2001), mediante la

La Ley 25.633, sancionada el 1° de agosto de 2002, instituyó al 24 de marzo como “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron *víctimas* del proceso iniciado en esa fecha del año 1976”. En el Art. 2° se dispuso que las respectivas autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordaran “la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas [...], que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen *sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo* y auspicien

resolución ministerial 160/01, se convocó a los estudiantes secundarios a un concurso para realizar monografías sobre la dictadura militar. Lo novedoso es que en esa resolución se ponía de relieve la importancia del rol de la escuela para “promover la conmemoración de acontecimientos históricos a través de la investigación, el análisis crítico y la interpretación de los hechos ocurridos, en este caso, durante la dictadura militar iniciada el 24 de marzo de 1976 y, de este modo, contribuir a confirmar el acuerdo básico de la sociedad argentina en relación con el respeto y defensa de los derechos humanos y del sistema democrático”. La enseñanza de la historia gana aquí un lugar destacado dentro de la escuela como lugar de elaboración de la experiencia. No obstante se insiste: “Que las conmemoraciones cívicas en el ámbito escolar constituyen una oportunidad singular para el análisis y la reflexión acerca de la vigencia de la democracia, la lucha contra el autoritarismo, el respeto por los derechos humanos y la defensa de la paz”. Es decir, adquieren un sentido distinto de aquel ligado al afianzamiento de la identidad nacional.

la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos” (cursivas mías).

Finalmente para la nueva Ley de Educación Nacional del año 2006, forman parte de los contenidos curriculares: “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y *sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”* (cursivas mías).

Como hemos visto, no se han modificado las formas de gestión del pasado por parte de la escuela (la currícula y las efemérides), sin embargo lo que definitivamente se ha transformado es su contenido. El legado a transmitir radica en lo que *no puede volver a suceder*; no son ejemplos traídos al presente para imitar sino para evitar. La apelación no es a la identidad nacional como forma de garantizar la continuidad de la comunidad nacional, sino a la *convivencia sana, pacífica, tolerante*; ya no al sentimiento patriótico sino al *democrático*; no más a la defensa de la patria sino a la *defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los derechos humanos*. Los héroes han dado paso a las *víctimas*.⁹ Se trata de reparar la cesura, de restituir la

⁹ Aunque haya variaciones en quiénes son las víctimas a recordar (en el decreto firmado por el presidente Menem se explicita que

posibilidad de ser comunidad y construir un nuevo relato que garantice un futuro en común.

Por su parte, la conmemoración del 16 de septiembre, como gestión de la memoria del propio sistema educativo, tiene un carácter disruptivo e inédito en tanto a través de la evocación de un acontecimiento “in-feliz” promueve el respeto absoluto a los derechos de los estudiantes secundarios y a su defensa (Lorenz, 2004). Tradicionalmente, el centro de la conmemoración de la comunidad educativa lo han ocupado los maestros, a través de la figura de Domingo Faustino Sarmiento, el fundador de la escuela pública.¹⁰

Puede advertirse entonces ese cambio en el *régimen de la memoria social*, que sostiene Vezzetti, al menos en lo que respecta al mandato político hacia la escuela.

Sin embargo, en el calendario escolar de la post dictadura se han incorporado otras fechas vinculadas al pasado reciente: las que conmemoran la guerra de

deberán recordarse a *todas* las víctimas, tanto del Estado como de las organizaciones guerrilleras), lo cierto es que son caracterizadas como tales y en ningún caso se menciona la categoría de *héroes*. Nótese que en conmemoraciones en clave militante sí se suele evocar de esta manera: en algunos casos son “los héroes en la lucha contra la subversión”, y en el opuesto “héroes que luchaban por un país mejor”.

10 El Día del Maestro es el 11 de septiembre, fecha de la muerte de D. F Sarmiento.

Malvinas. El 2 de abril es el “Día del Veterano y de los caídos en la Guerra de Malvinas” (ley nacional 25370/2000). El objetivo es “resaltar el valor de los jóvenes que acudieron a la defensa de la Patria”. En algunas jurisdicciones también es el Día de la Hermandad Latinoamericana con motivo de la Recuperación de las Islas Malvinas y de los caídos en la guerra en Malvinas. Por otro lado el 2 de mayo se recuerda al “Crucero General Belgrano”, que fuera hundido durante la conflagración, destacando el valor de quienes dieron su vida por la Patria (RES. 1949/96). Lo destacable aquí es que ninguna de ellas es asociada con la dictadura militar. La cuestión relevante es la reivindicación de la soberanía y de los “caídos por la Patria”. Es interesante marcar esto precisamente para mostrar cómo las formas tradicionales de gestión del pasado siguen teniendo vigencia dando cuenta entonces de la compleja trama donde se despliegan los trabajos de la memoria en la escuela.

Una complejidad aún mayor podemos advertir si nos trasladamos, en el análisis, de la enunciación de la voluntad política a su puesta en marcha dentro del sistema educativo.

¿Qué hacer con el pasado?

Hemos visto que en la escuela se ha delegado

gran parte de la responsabilidad en la transmisión de la experiencia pasada. ¿De qué manera la escuela dio acogida a esos múltiples mandatos?

La institución escolar fue acomodándose a los nuevos imperativos del cambio de época¹¹. En el plazo de un par de años, de ser compelida a colaborar activamente en el disciplinamiento de la sociedad, era ahora interpelada para formar ciudadanos democráticos, enseñar la Constitución y los derechos humanos. Más tarde, a abordar nuevos contenidos ligados al pasado recién acontecido (en muchos casos vividos por los mismos docentes que ahora debían enseñarlos) y conmemorar aquello que no debía suceder “nunca más”. Sin embargo, en ese repudio al pasado, algo de su propia historia se puso en juego. Esta dimensión ha

11 Durante la transición a la democracia no se produjeron grandes transformaciones. A modo de ejemplo, los planteles docentes y directivos no sufrieron grandes cambios. Las mismas autoridades que estuvieron durante la dictadura siguieron ejerciendo sus cargos luego de su final. La novedad fue que algunos de los docentes cesanteados volvieron a las aulas a través de leyes reparatorias que los restituyeron en sus puestos. Durante el primer gobierno incluso, las políticas de transformación del sistema no tuvieron grandes resultados, como fue la experiencia del Congreso Pedagógico Nacional. Como se ha señalado más arriba, recién la Reforma de 1993, muy controversial, introdujo cambios de peso, tanto en la estructura como en la currícula.

sido escasamente atendida por aquellos que han ido delegando en la escuela la administración de la herencia.

Expondremos sintéticamente algunos ejemplos que permiten conjeturar acerca de las posibles razones de las resistencias y dificultades que la escuela afronta al abordar el pasado reciente ligadas a su propia historicidad y no sólo a cierta inercia institucional de gestión del pasado o en los modos de enseñar la Historia disciplinar. Dos de ellos surgieron a partir de investigaciones realizadas sobre el pasado reciente por grupos de estudiantes secundarios y docentes en el marco del Programa *Jóvenes y memoria* que se lleva adelante en la provincia de Buenos Aires¹².

a) Hace algunos años, a partir de una investigación realizada por una escuela de una localidad del interior de la provincia de Buenos Aires, pudo conocerse la historia de la intervención a un colegio religioso en tiempos de

12 El Programa lo lleva adelante la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires desde el año 2002. Propone a equipos de docentes y alumnos investigar durante un ciclo lectivo historias locales vinculadas con el autoritarismo. Como resultado de la investigación los equipos realizan distintas producciones: cortos, libros, revistas, murales, intervenciones urbanas, páginas Web, entre otras. Han participado ya más de 1500 grupos. La misma experiencia se está desarrollando en varias provincias más: Chubut, Santiago del Estero, Chaco, Córdoba y ciudad de Buenos Aires. Más información: www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria

la dictadura. El proyecto se había propuesto indagar sobre “lo que había pasado” en la localidad. Una de las dimensiones seleccionadas era la vida escolar. Así dieron con este episodio vinculado con la proscripción de la “pedagogía de la liberación” que sostenían dos monjas que visitaban asiduamente el pueblo y realizaban actividades de formación de los docentes. Golpe mediante, las monjas se transformaron en dos sospechosas de “actividades subversivas” y fueron desplazadas de sus funciones habituales. Pero esto no culminó allí, las autoridades militares de la zona, reclamaban los nombres de las docentes que estaban de acuerdo con las religiosas para así avanzar en la depuración ideológica del plantel. Lo más impactante que lograron los alumnos en el curso de la investigación fue el testimonio de las dos docentes que confeccionaron la lista requerida. Frente a una cámara de filmación contaron, sin ningún arrepentimiento, por qué habían tomado esa decisión e incluso mostraron la carta dirigida al V Cuerpo del Ejército con sede en la ciudad de Bahía Blanca donde denunciaban a sus compañeras. La habían conservado por casi 30 años (la investigación se realizó en el año 2002). En el momento de la entrevista ambas continuaban dando clases. Lo mismo sucedía con las colegas por ellas denunciadas y que habían sido

dejadas prescindibles gracias a su gestión¹³.

b) En el año 2001, a través de una ley provincial, se desclasificaron los archivos de inteligencia que la policía bonaerense había amasado durante más de 40 años (de 1956 a 1998). En su acervo de más de cuatro millones de fojas, hay muchas historias como las que acabamos de describir. Las descubren los ciudadanos que hoy tiene el derecho a saber qué información el Estado guarda sobre ellos. Así, muchos han ido a solicitar copias de su legajo. Uno de ellos, hoy docente, halló en esos papeles una información sorprendente y sin duda la que más perplejidad le produjo: en su legajo figuraban las denuncias que sobre él había formulado la directora de la escuela secundaria donde concurría¹⁴.

c) En un pueblo cercano a la ciudad de La Plata, entre los desaparecidos de la localidad cuentan a un docente de la escuela secundaria. En el año 2009, un grupo de estudiantes se propuso investigar su historia. Entre las entrevistas que realizaron a quienes conocían a su vecino desaparecido, se encuentra la de un ex alumno del profesor quien coincidentemente también vivía frente a su casa, donde ocurrió el secuestro. Aquel estudiante

13 Los testimonios son parte del video “Recordar sin temor”, producción final del trabajo de investigación (EET N° 1, Coronel Pringles, 2002).

14 El testimonio está en el corto “El archivo y el testigo” (Ingrid Jaschek, 2002)

secundario, hoy un hombre adulto, recuerda con detalles aquella noche de la que fue testigo del secuestro de su maestro y vecino: cómo llegaron al domicilio hombres de civil armados, cómo intentó escapar por el muro del fondo de la casa y la escena final donde la mujer corría con desesperación en medio de la noche tras el auto que conducía a su marido a un destino incierto. Pero lo más perturbador tal vez sea el relato de la mañana siguiente a la desaparición. Cuenta el ex alumno que al llegar a su escuela contó a los directivos y profesores lo que había ocurrido. La reacción fue conducirlo a la dirección, allí, lo intentan tranquilizar diciéndole que “se fue a pescar” y le piden que no hable más del asunto. En el documental realizado como síntesis de la investigación se sugiere que la denuncia al profesor habría surgido de la misma escuela.¹⁵

Sin dudas, ninguna de estas historias puede replicarse sin más a todas las escuelas, la casuística es inmensa. No obstante existen, lo cual pone en relieve una dimensión clave para pensar las dificultades a las que se enfrenta el sistema educativo cuando intenta asumir el mandato de recordar. El pasado también le *pesa* a la escuela. Es cierto que en los últimos años han mermado las resistencias para abordar el pasado reciente, pero esto no implica que no continúen aún ciertas incomodidades

15 Ver video “Pato Lacoste”(EM n°1, Lobos, 2009)

y conflictos. Los silencios, las posiciones encontradas entre docentes sobre el pasado evocado, ciertos miedos en abordar determinadas cuestiones, siguen vigentes y, como veremos más adelante, también se transmiten. A contrapelo de lo prescrito existe un “currículum oculto” que podría pensarse como esa “memoria subterránea” de la que habla Pollak (2006: 24): “La frontera entre lo decible y lo indecible, lo confesable y lo inconfesable, separa [...] una memoria colectiva subterránea [...] de una memoria colectiva organizada que resume la imagen que una sociedad mayoritaria o el estado desean transmitir e imponer.”. Las memorias que hoy se resisten a las memorias “fuertes”, “oficiales”, de “arriba”, a través de lo no-dicho o en la contra-dicción, suelen ser aquellas que le otorgan un sentido a la dictadura no condenatorio, sino todo lo contrario. Pero también en lo que no se habla está lo vergonzante de un pasado que no se desea revelar. Es importante tener presente esta cuestión pues la dificultad mayor que se señala para el abordaje del pasado reciente tiene que ver con las resistencias de la escuela a afrontar lo conflictivo, lo controversial, pero esto no sólo remite al contenido a enseñar, sino que también involucra a la institución y por tanto a toda la cultura escolar. Es difícil pensar en una “transmisión lograda” (Hassoun, 1996) si la escuela no posibilita un proceso de auto-reflexión.

Para completar este asunto quisiera poner un

cuarto ejemplo acerca de cómo esta historia deja marcas en las formas de elaboración del pasado en la escuela. Hace un tiempo, la edición de un libro sobre la historia del Colegio Nacional de Buenos Aires (Garaño y Pertot, 2006) puso de manifiesto el perfil ideológico de quien había sido su rector durante la dictadura militar. Se lo describía como alguien adscripto al régimen y profundamente consustanciado con la actividad represiva del gobierno militar hacia sus alumnos. Este profesor se había desempeñado tiempo antes como director de una escuela secundaria de Morón. Luego de su fallecimiento, sus colegas habían colocado una placa en honor a su memoria. Con motivo de la conmemoración de los 30 años del golpe, en el año 2006, los miembros del centro de estudiantes, lectores del trabajo de investigación citado, comenzaron una movilización dentro del colegio para quitar la placa a la que designaban como “la placa de la vergüenza”, lo cual generó un intenso debate y finalmente fuertes fracturas en el seno de la comunidad educativa, “a favor” o “en contra” de la iniciativa de los alumnos, la cual finalmente prosperó (Raggio, 2006b). La anécdota muestra a las claras de qué manera las trazas del pasado evocado se hacen presentes en la vida institucional de las escuelas, como marcas de una fisura aún abierta.

Sostiene Hugo Vezzetti: “Las intervenciones sobre la memoria no se escriben sobre una *tabula rasa* y

enfrentan relatos ya armados, estereotipos y leyendas que son la sustancia misma de la resistencia a las potencias disruptivas de la *verdad histórica*: el motor de una rememoración capaz de cambiar a los sujetos implicados” (Vezzetti, 1999: 40). Pero como sabemos, la *verdad histórica* no se revela por sí misma, requiere tanto de la “operación historiográfica” como de la validación como tal, en términos culturales, sociales y políticos. Es decir, para que ese efecto disruptivo tenga lugar debe producirse una apropiación significativa de esa *verdad*. Tal como vimos, un trabajo de investigación histórica descubre cierta información capaz de poner en tela de juicio algunas de las constelaciones de sentido de una institución, sin embargo, en sí mismo no provoca ningún efecto a menos que sea asumida por ciertos agentes, “emprendedores de memoria” (Jelin, 2002), que la transforman en un trabajo de rememoración a contrapelo de lo existente. En este caso la implicada fue la propia comunidad educativa.

Desafíos

Podríamos pensar a las escuelas como lugares de memoria. Lo han sido desde la conformación del Estado nacional, administrando, transmitiendo e inventando el pasado de la comunidad nacional. A través de las definiciones curriculares y los rituales cívicos prescriptos

en las efemérides las escuelas han reproducido por más de un siglo el relato de la Nación. A pesar de las continuidades, la experiencia de la dictadura ha provocado la emergencia de nuevos sentidos a transmitir implicando a la escuela en nuevos desafíos político-institucionales mandatados por el poder político, cuyo propósito se inscribe en la necesidad de elaborar la situación límite acontecida que provocó una cesura en el seno de la comunidad política. Al mismo tiempo, este “deber de memoria” coloca a la escuela frente a su propia responsabilidad por el pasado, lo que en numerosas ocasiones se expresa a través de ciertas incomodidades/resistencias/silencios/conflictos en el proceso de transmisión. Esta discrepancia, entre lo prescripto y su realización, genera un espacio de tensión que lejos de constituir un obstáculo puede abrir nuevas posibilidades en los modos de gestión del pasado por parte de la escuela. Los procesos de elaboración de la experiencia pueden constituirse en una nueva oportunidad donde la escuela no sea un mero dispositivo de transmisión de “arriba” hacia “abajo” sino más bien una institución “emprendedora” de memoria, productora de sentidos, no sólo re-productora.

Desde esta perspectiva, la escuela tiene varios atributos que la conforman como un agente relevante en la activación de procesos de elaboración de la experiencia

pasada. En primer lugar, es un espacio de encuentro intergeneracional, donde pueden propiciarse múltiples intercambios comunicativos desde donde interpelar el pasado a través de la conexión significativa con el presente. En segundo lugar, la escuela, como institución pública, está inserta en diversas comunidades, permitiendo relevar la marcada heterogeneidad de la experiencia del pasado reciente. La proliferación de voces en el relato amplía el marco de lo vivido, complejiza la comprensión de los marcos de acción en contextos extraordinarios y los modos en que son experimentados y percibidos. En tercer lugar, las conversaciones sobre el pasado donde participan de forma activa las generaciones que no la vivieron, se abren a nuevas interrogaciones al mismo tiempo que se habilitan respuestas no dadas. Finalmente, los conflictos que emergen dentro de la institución educativa a la hora de cumplir los mandatos establecidos, abordados en su densidad, posibilitaría un proceso de auto reflexión de la escuela, que conecte el presente de la memoria con el pasado de la institución, es decir con sus responsabilidades con aquello que pasó.

Una última cuestión quisiera plantear: ¿Qué rol viene a cumplir aquí la Historia disciplinaria? Siendo parte de la prescripción que pesa sobre la escuela, pareciera ser para muchos la mejor vía para un examen crítico del pasado que sortee los atajos de una transmisión

demasiado sometida a los imperativos éticos y políticos al punto de correr el riesgo de la construcción de versiones manipuladas que conduzcan a la creación de nuevos mitos ahora anclados en víctimas y en catástrofes como ayer en héroes y batallas triunfales. ¿La “buena memoria” (Todorov, 2000) se circunscribe a la buena enseñanza de la Historia? Las experiencias pasadas, como patrimonio común de una sociedad, habitan un territorio en disputa que no puede ser dirimido a través del conocimiento disciplinario, en todo caso, éste será uno de los componentes desde dónde construir sentidos sobre lo vivido, de cara al futuro¹⁶.

Pensar entonces de qué manera la escuela participa en el desafío abierto por la situación límite, remite a pensar de qué manera se enseña y se comprende la historia reciente sin eludir que se sienta “el impacto de la realidad ni el shock de la experiencia” (Arendt, 1998:11). Implica abrir la escuela a un complejo proceso

16 Tal como sostiene LaCapra (2006: 109): “una de las vías por las cuales la historia deja de ser algo meramente profesional o pura materia de investigación es su empeño por crear una memoria exacta verificada críticamente como aporte a una esfera pública cognitiva y éticamente responsable. Una memoria de esta especie es fundamental en cualquier intento de reconocer el pasado y relacionarse con él de modo que posibilite una organización política democrática en el presente y en el futuro”.

de interacciones sociales y políticas, de producciones culturales, de imperativos éticos donde ella misma pueda, como planteaba Adorno (1998), enfrentar la redefinición de su propio sentido y elaborar su propio pasado. Tal vez sea el camino que conduzca a la construcción de una pedagogía de la memoria.

Bibliografía

- Adorno, Theodor (1998). “Educación después de Auschwitz”, en *Educación para la emancipación*, Madrid, Ediciones Morata.
- Alonso, Fabiana (2006). “La dictadura militar argentina (1976-1983) en los textos de Ciencias Sociales e Historia para el tercer ciclo de la Educación General Básica”, en Kaufman, Carolina (dir.), *Dictadura y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Arendt, Hannah (1998). *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid, Taurus.
- Caruso, M. y Dussel, I (1999). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Editorial Kapeluz.
- De Amézola, Gonzalo (2006). “Cambiar la Historia. Manuales escolares, currículo y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa””, en Kaufman, Carolina (dir.) *Dictadura y educación*,

Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Garaño, Santiago y Pertot, Werner (2006). *La otra juventud*, Buenos Aires, Biblos.
- Hassoun, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de La Flor.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*, Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI.
- LaCapra, Dominick (2006). *Historia en tránsito*, Buenos Aires, FCE.
- Lorenz, Federico (2004). "Tomala vos, dámela a mí", en Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI.
- Piralian, Helene (2000). *Genocidio y transmisión*, Buenos Aires, FCE.
- Pollak, Michel (2006). "Memoria, olvido, silencio", en *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Raggio, Sandra (2009). "La Noche de los lápices: del relato judicial al relato cinematográfico", en Feld, Claudia y Stites Mor, Jessica (comps.), *El pasado que miramos. Memoria e Imagen ante la historia reciente (1970-1983)*, Buenos Aires, Paidós.
- (2006a). "En torno a la "Noche de los lápices"

es". La batalla por los relatos", en *Revista Puentes*, N° 18, septiembre.

- (2006b). "Jóvenes, escuela y memorias locales. Trajes de época en batallas por el futuro", en *Revista Puentes* N° 17, marzo 2006
- Romero, Luis Alberto (2004), *La Argentina en la escuela: la idea de Nación en los textos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Saab, Jorge (2004). "Los horizontes de la narración escolar", en *Revista Puentes* N° 12, La Plata, Comisión Provincial por la Memoria.
- Todorov, Tzvetan (2000). *Los abusos de la memoria*, Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vezzetti, Hugo (1999). "Memorias del "Nunca Más"", en *Revista Punto de Vista* N° 64, Buenos Aires, agosto.
- (2005). "Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio histórico de la memoria social", en Pérotin-Dumon, Anne (dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*. <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/vezzetti.pdf>.

Pedagogía y lugares de memoria: Narrativas sobre el pasado reciente en la experiencia escolar

Fabián González Calderón
Beatriz Areyuna Ibarra

«Tengo centenares de épocas en mi breve tiempo»
Vicente Huidobro

Introducción

Pese a los pretendidos virajes ‘democratizantes’, que han intervenido el currículum y los textos escolares de los últimos 20 años, la memoria oficial sigue superviviendo en las narraciones escolares y sus modificaciones parecen mezquinas en relación a las verdaderas demandas educativas de niños, niñas y jóvenes chilenos. Tal como se ha dicho (Citron, 1982), la cultura de la escuela resulta extraña para los jóvenes, pues, en ella, se sigue imponiendo la memoria del Estado como

memoria social. La bicentenaria reverencia a la nación unívoca y homogénea aun constituye el tronco natural desde el que nacen la mayoría de las representaciones del pasado que se ponen en juego en el espacio escolar. Esa monumentalidad de la memoria oficial ha invisibilizado el conflicto de las memorias y nos obliga a mantener vigentes las preguntas que nos sugiriera Martín-Barbero: ¿Quién recuerda cuando la nación hace memoria?, ¿y a costa de qué olvidos recuerda un sujeto-nación? (Martín-Barbero, J., 2000:11-12)

Por cierto, la enseñanza de la historia en Chile tuvo siempre como tarea fundamental unificar el relato sobre el pasado histórico y en eso fue bastante exitosa. Desde *'allí'* se instaló y se sigue instalando el dogma oficial de la *continuidad histórica* (Citrón, 1982:117). La memoria oficial se impuso, al menos en los espacios formales de producción del discurso nacional, como un relato hegemónico sin contrapeso. Lo hizo durante el siglo XIX, a través de la Instrucción Primaria Obligatoria. Lo siguió haciendo –de modo aun más decidido y elitista– durante las primeras décadas del siglo XX, a través de la enseñanza estatal y laica momento en que la «historia» fue efectivamente *memoria* para las elites (Citrón, 1982: 118). De igual modo, intentó mantener esa tradición hasta bien entrado el siglo, en un tiempo en que las memorias del campo y la ciudad, las memorias del

migrante, de las mujeres y de la juventud maduraban un proyecto histórico autónomo que miraba de un modo muy distinto su pasado, su presente y sobre todo su futuro. Sin embargo, finalizada la dictadura militar de 17 años, la enseñanza de la historia debió hacerse cargo de una responsabilidad demasiado compleja. Primero, explicar lo sucedido, narrarlo de algún modo verosímil. Luego, darle sentido a un imbricado conjunto de acontecimientos y acciones colectivas en una *trama* histórica hasta entonces absolutamente monocorde. Finalmente, como dijera Silvia Finocchio (2007:257) intentar, una vez más, «saldar un pasado reciente atravesado por múltiples conflictos». Ninguna de estas tres tareas ha sido bien resuelta por la escuela. Por supuesto tampoco por la sociedad chilena.

Abstraída en aquellas *tareas recientes* la enseñanza de la historia en Chile no ha hecho más que divagar apesadumbrada en la rivera de ese denso caudal histórico sin navegar sus tormentosas aguas. Aun más, frente al deseo y al cuestionamiento que emerge desde el mundo juvenil, la enseñanza de la historia escolar ha tendido a obtener ese potencial de recuerdo resecaando el fértil terreno de la crítica, agolpando aguas arremolinadas a las puertas del presente, o, dicho en un tono más conciliador, *presurizando* la atmósfera escolar renovando prácticas imperceptibles pero inofensivas¹⁷. La escuela, por lo

¹⁷ Nos referimos fundamentalmente a algunos giros metodológicos “pseu-

mismo, ha sido entendida como lugar de «no encuentro» entre la historia enseñada y los jóvenes (Citron, 1982)

De otro lado, la incorporación de estas nuevas generaciones al curso de esta historia post-dictatorial acrítica ha debido bregar permanentemente con el *apareamiento* relampagueante (W. Benjamin, 2002) de un pasado doloroso y abierto (basta sólo con recordar el proceso aun inconcluso que envuelve la muerte del propio Presidente Salvador Allende¹⁸). Ese pasado oculto,

do-constructivistas” o vinculados al uso de la historia oral o local. Un interesante análisis crítico a esta “renovación” puede encontrarse en Scalona, E. (2007) la historia local como contenido de enseñanza. En Fernandez, S. (comp.) *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario: Pro-historia. Ver también Amézola (1999) La quimera de lo cercano: sobre las nociones de tiempo y espacio en las clases de Historia. En *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 4, pp. 100 – 130.

18 Otras “escenas” de este tipo, referidas a lo que Martín-Barbero llama los *insepultos*: -“los que no han acabado de morir” - pueden ejemplificarse en las emblemáticas figuras del cantautor Víctor Jara asesinado por militares en 1973 y cuyos funerales se realizaron (como acto conmemorativo) recién en diciembre de 2009; o también la sepultación definitiva del Premio Nobel Pablo Neruda en su casa en Isla Negra (1992) luego de haber sido enterrado provisoriamente en Santiago bajo Ley marcial en 1973. En ambos casos se trata de actos *reparatorios* de la memoria social. En la misma línea se inscriben las exequias a Salvador Allende en Santiago el 4 de septiembre de 1990, aunque todo indica que en este caso la fuerza del recuerdo signifique nuevamente la exhumación de su cadáver.

aparece para los jóvenes a retazos con Víctor Jara y la poética premonitoria de la Nueva Canción Chilena de los '60; en el lenguaje críptico del rock chileno post 90 con Los Tres¹⁹ o Los Bunkers; o, en la estética minimalista de cierto cine chileno post-2000. Está en los memoriales, en los sitios de memoria e incluso ahora en un nuevo Museo de la memoria y los derechos humanos. La historia reciente resuena en el *ipod* de la memoria juvenil, repica como una vieja canción que resulta familiar aunque no conocida en plenitud. De este modo, el pasado resulta estar ahí, a la vista de nuestros ojos, sin embargo la enseñanza de la historia prescinde de él. Ocurre, entonces, que la historia escolar del siglo XXI vuelve a poblarse de nuevos *lugares de memoria* (otras fechas, otros héroes, otras conmemoraciones en el sentido discutido por Pierre Nora) y su estudio pelagra –cotidianamente– seguir siendo un eterno «recuerdo ritualizado de escaso sentido» (Finocchio, S., 2007:266).

En países como Chile el debate sobre cómo incluir la historia reciente en los programas educativos se presenta como un capítulo estratégico de la batalla de la memoria. Según G. Salazar (2003: 435), *allí* se produce un

19 Un ejemplo de esta narrativa es la canción «Flores secas» del grupo de rock **Los Tres** (1991): “*Cargando luces en el mar / viví la masacre / Sin saber porqué / Alguien está matando /y no puede dejar de pensar y escuchar / sobre un martes /en un martes de horror...*”

conflicto cultural y político del sistema consigo mismo: “como un pugilato con su propia sombra. O sea: con la *memoria y la palabra* de sus ciudadanos”. Es la *inercia histórica* construida y adosada a las propias ilegalidades y violencias del sistema (Salazar, 2003). Aquella batalla, comienza a tener lugar, ahora, lejos del escritorio del historiador, produciéndose en las entrañas mismas del aparato cultural de la escuela. De este modo, el propósito de la memoria oficial –dirá G. Salazar – es ejercer una manipulación perversa sobre la educación, pues, a partir de ahí “*arroja las sombras del olvido sobre la conciencia de los sujetos*” (Salazar, 2003. 448).

En los últimos años, la guerra de las memorias ha ido ocupando posiciones estratégicas en los debates educativos. Ciertas fechas de conmemoración y otras tantas «clases alusivas» están cambiando lentamente, dejando ingresar discursos y narrativas sobre los derechos humanos (en diciembre) o sobre Allende y el Golpe de Estado (en septiembre) constituyéndose, por ahora, en los primeros movimientos tácticos de una memoria social que hace años se viene contando –por cuenta propia – desde los márgenes del territorio escolar y del campo académico.

El ingreso de estas temáticas a las escuelas constituye una cuestión conflictiva, pues se trata de

un terreno donde no opera consenso social alguno. En Chile ni siquiera existe acuerdo en cómo nombrar los acontecimientos pasados: golpe de estado, pronunciamiento militar, salvación del país, traición. Más bien, se ha asumido como diría Steve Stern (2000:27) la enunciación en paralelo de tres o cuatro tipos de memorias que ya renunciaron al intento de dialogar entre sí: “*que cada quien recuerde lo suyo*”, será la consigna del sin sentido. Así, como el conflicto histórico y político del que hablamos no está resuelto a nivel social, tampoco se ha elaborado una versión (común y mínima) que pueda ser discutida en la escuela. Ocurre, entonces, como lo señalara E. Jelin, que: «*el sistema educativo se convierte... en una arena de lucha entre diversos actores y versiones*» (Jelin, E., 2002: 128).

En torno al sistema escolar se configura y se produce un espacio social de dominación de una memoria oficial complaciente y acrítica. De tal suerte, las políticas oficiales de memoria y la transmisión referida a temas recientes –siempre en tonos sagrados y absolutos–, se inscribirían en la misma línea de las viejas narraciones que fundaron nuestros estados nacionales: cristalizando imágenes del pasado construidas desde una matriz donde el olvido excluye y la representación mutila (Martín-Barbero, 2000). ¿Qué hacer frente a esta memoria escolar aporética? ¿Cómo opera en los jóvenes?

¿Cómo conectar lo que seguimos llamando la *historia* con *las historias* de los jóvenes y con ‘nuestra’ historia? ¿Cuán distintas son las formas de recordar de nuestros jóvenes? ¿Cuál es la resignificación que ellos producen? ¿Qué recorridos organizan los relatos, qué se omite, mutila o pondera en ellos? o, mejor, ¿qué potencialidad de *contramemoria crítica* hay en la educación histórica referida al pasado reciente de Chile? (Citron, 1982; Mariño, 2001; Cuesta, 2007)

Los territorios de la memoria y la escuela.

Las generaciones más jóvenes, que no vivieron un período del que sólo quedan marcas y huellas, cuestionan y ponen en evidencia aquellos restos y nuestras idealizaciones *post mortem*. Parece, entonces, que son necesarios nuevos impulsos y más esfuerzos para lograr la reconstrucción de esas historias que, desde la propia experiencia histórica de los jóvenes, puedan venir a apoyar la comprensión del pasado que hace falta para avanzar hacia el futuro. Los textos y las interpretaciones históricas que circulan en la escuela sobre el pasado reciente requieren multiplicarse y diversificarse. Y del mismo modo, otras narrativas deben ingresar a las aulas pues se precisa enriquecer y fortalecer el pensamiento de nuestros estudiantes sobre un período tan oscuro de la historia. Cuando se piensa en los dilemas

de la transmisión y el diálogo intergeneracional, vale la pena insistir –especialmente, pensando en los jóvenes – en aquella idea de que tan preciso como recordar lo acontecido es entenderlo (Finocchio, S., 2007:268).

Las investigaciones desarrolladas por el equipo de investigación Memoria Crítica entre 2009 y 2010²⁰ se vinculan con la idea genérica de “*conversar*” sobre el pasado reciente (Falchini, 2009). De este modo, hablar sobre un pasado oculto, un pasado multiplicado que se ha escondido tras una serie de encantadoras marcas que convocan hacia lo ilusorio y lo borroso. Entendemos que los jóvenes poseen un “bagaje sobre el pasado” (Mariño, 2001), una herencia legada, principalmente, por intermedio de la escuela, pero que incluye la cultura massmediática, la *memoria larga* de sus propias familias (Citron, 1982), junto a otros relatos del pasado que circulan en la sociedad.

Lo que hemos propuesto es dialogar sobre el pasado a partir de la visita a un lugar de memoria

20 los proyectos de investigación a los que se hace referencia son: 1) Núcleo Temático de Investigación «Enseñanza de la historia reciente, pedagogía y lugares de memoria: narraciones y significación del pasado en la experiencia escolar» (2009 – 2010) Equipo de investigación Memoria Crítica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano; 2) Proyecto: «Educación en derechos humanos en sitio de memoria.» (2009 – 2010) Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi / Embajada de Holanda, Equipo de investigación Memoria Crítica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

(“Cuartel Terranova actual Parque por la Paz Villa Grimaldi) o, si se prefiere, un nudo convocante de memoria (Stern, 2000). A partir de esta cuestión central se desatan otros nudos, otros lugares simbólicos de nuestro pasado reciente, que pese al olvido permanente que han sufrido desde la historia escolar son comúnmente visitados –de un modo u otro – por los jóvenes chilenos. Nudos convocantes de memoria como el 11 de septiembre de 1973, como la figura de Salvador Allende o Pinochet. En todos estos casos intentamos aproximarnos a la memoria escolar como una configuración de sentido que proyecta unas ciertas lecturas y unas narrativas sobre el pasado que es preciso conocer mejor. Tal vez sea una forma de comenzar a pensar, entender o proponer algunos recorridos que comuniquen de forma dialógica los territorios escolares y los territorios de las memorias sociales (Finocchio, S., 2007). En suma, el tratamiento que queremos dar aquí a la memoria –a las memorias escolares, a las memorias sociales, a las memorias oficiales – no soslaya nuevas complejidades y se hace cargo de pensar “lo educativo” como un campo de prácticas que rompe con el ensimismamiento, tanto de los propios espacios escolares, como de otros espacios sociales de formación. Esto implica pensar la escuela, como lugar de memoria, como espacio público para el recuerdo y la resignificación del pasado y, fundamentalmente, para la producción del presente y del futuro. En ese concepto, la

dictadura militar, el terrorismo de Estado, las violaciones sistemáticas a los derechos humanos, junto a las luchas sociales por la justicia y la transformación democrática de nuestras sociedades constituyen ejes fundamentales para vincular el pasado con el presente histórico de las actuales generaciones.

Así, la racionalidad pedagógica que inspira nuestro deseo es, al decir de H. Giroux: *“aquella que define a los educadores como portadores de una «memoria peligrosa», como a los intelectuales que mantienen vivo el recuerdo del sufrimiento humano, junto con las formas de conocimiento y de lucha de las cuales fue conformado e impugnado tal sufrimiento”* (Giroux, 1998, 159). La memoria peligrosa de la que nos habla la Pedagogía Crítica de Giroux tiene para nosotros dos dimensiones relevantes: la del sufrimiento y la de la esperanza, pues *“plantea la necesidad de contar con un nuevo tipo de subjetividad y de comunidad en las cuales se pueden eliminar las condiciones que generan tal sufrimiento.”* (Giroux, H., 1998: 159)

Si pensamos que la escuela es un lugar potencial de construcción de ciudadanía crítica, ello supone también imaginar cómo provocamos un giro en los razonamientos y en el cuestionamiento que se hace sobre los hechos del pasado. Por ejemplo, resolviendo la ilusión o la marca que implica identificar el genocidio o

la violación sistemática de los derechos humanos como sucesos ocurridos (sólo) en Europa²¹, y no en nuestro continente, en nuestro país, en nuestras calles y barrios (Falchini, 2009:19) Por cierto, en ese ejercicio, es el propio sujeto que aprende quien elabora una 'historia' que contar, es su palabra la que se organiza de un modo nuevo bordando lentamente otra significación sobre su pasado/presente. Siguiendo la noción de tiempo que W. Benjamin nos ofreciera, el pasado estaría abierto para ser re-conocido por los jóvenes porque en él no todo ha sido realizado. Así, el pasado no está configurado sólo por "lo ya hecho", sino por lo que queda por hacer. Por tal motivo, diremos que la memoria que nos ocupa no es aquella que nos traslada a un tiempo inmóvil y mitificado sino "la que hace presente un pasado que nos desestabiliza." (Martín-Barbero, J., 2000:21)

Coincidimos, con E. Jelin (2002) respecto a la idea de que para poder transmitir los sentidos del pasado se precisa dejar abierta la posibilidad de que quienes «reciben» ese pasado le den su propio sentido, lo re-interpretan y lo re-signifiquen. O sea, que lean críticamente

21 En la mayoría de los casos estudiados en relación a las visitas de estudiantes al Parque por la Paz Villa Grimaldi, los profesores deciden llevar a sus cursos para profundizar contenidos referidos a 2ª Guerra Mundial, Holocausto o consecuencias de la Guerra Fría. Rara vez el propósito de la visita es conocer específicamente sobre el terrorismo de Estado o violencia política en Chile.

su presente con perspectiva histórica y profundicen sus maneras de concebir el futuro. Las nuevas generaciones debieran acercarse a los sujetos y experiencias del pasado como «otros», diferentes, dispuestos a dialogar más que a re-presentar. Sin duda, que cuando hemos decidido dar cabida a las subjetividades "no hay manera de obtener reinterpretaciones". Veremos como una misma historia, una misma "verdad" escolar "cobra sentidos diversos en contextos diferentes. Y la sucesión de cohortes o generaciones implica, irremediamente, la creación de nuevos contextos." (Jelin, E., 2002: 126)

Narrativas juveniles, lugares de memoria y conmemoración

El historiador Steve Stern (2000) ha identificado cuatro memorias emblemáticas construidas por los chilenos en relación al recuerdo y significado del 11 de septiembre de 1973 y la dictadura militar²². Estas 'memorias emblemáticas' serían marcos que permitirían organizar las memorias concretas y sus sentidos. Así la memoria emblemática "da un sentido interpretativo y un criterio de selección a las memorias personales, vividas y mediasueltas, pero no es una sola memoria, homogénea y sustantiva"

22 1) La memoria entendida como una *ruptura lacerante no resuelta*; 2) la memoria como *prueba de la consecuencia ética y democrática*; 3) la memoria salvación de un país en ruinas; y, 4)

(Stern, 2000:14). En esa perspectiva, el trabajo educativo que origina las narrativas que comentaremos tuvo como propósito hacer dialogar las memorias juveniles (locales, escolares, familiares, barriales) con “hechos y fechas” (Gobierno de Salvador Allende y el 11 de septiembre de 1973) como nudos convocantes de memoria²³ de los que hablaríamos más arriba.

Pierre Nora dirá sobre los lugares de memoria que se trata de entidades que poseen una doble cara: *“un lugar de exceso cerrado sobre sí mismo, cerrado sobre su identidad y concentrado sobre su nombre, pero constantemente abierto sobre la extensión de sus significaciones”* (Nora, 2009: 38). Esta noción bifásica de los lugares nos ayuda a pensar los desplazamientos generados en las narrativas juveniles a partir de la visita a un lugar de memoria. Se trataría de dos líneas de recuerdo y/o resignificación: una apegada al pasado, a la historia, a los acontecimientos que le dieron origen en tanto lugar; otra, más híbrida, llena de presente, reconstruida por los “usuarios” contemporáneos.

Estos lugares de memoria se caracterizan por estar *“íntimamente tramados de vida y de muerte, de tiempo y de eternidad, en una espiral de lo colectivo y lo individual, lo*

23 Steve Stern (2000) distingue tres tipos de nudos: se refiere a los portavoces humanos de la memoria, a hechos y fechas, y finalmente, a sitios físicos.

prosaico y lo sagrado, lo inmutable y lo móvil” (Nora, 2009: 33). Pese a que muchos de estos lugares resultan ser el producto de una abstracción desmedida, la producción de significaciones en torno suyo es incesante. En el contexto de estos posicionamientos generales revisaremos las narrativas de los jóvenes chilenos²⁴.

Mientras visitan Villa Grimaldi – ex-centro clandestino de detención y tortura durante la dictadura militar en Chile–, los jóvenes visitantes realizan una doble lectura. Primero, se aproximan al lugar testigo, descifran los símbolos y develan los retazos que quedan del antiguo cuartel hoy parque, releen lo vivido por otros ahí. En segundo término, miran al pasado, al presente y al futuro, se preguntan qué fue lo que pasó, elaboran respuestas, reproducen explicaciones, releen a partir de lo transmitido. En las reflexiones que siguen centraremos el análisis en dos aspectos de la memoria resignificados y releídos por los jóvenes chilenos (desde el aula) una vez

24 Las narrativas juveniles que se analizan a continuación se derivan de las visitas que realizan estudiantes chilenos de enseñanza media (entre 2009 y 2010) al Parque por la Paz Villa Grimaldi (www.villagrimaldi.cl). Durante la investigación se recogió información de la situación de enseñanza-aprendizaje previa a la visita; luego se realiza el registro etnográfico de cada una de las visitas; y, finalmente, se recoge información de la situación de enseñanza-aprendizaje posterior a la visita. Para el análisis sólo se consideran los discursos juveniles producidos en la interacción de aula y algunas producciones escritas.

que han visitado el Parque por la Paz Villa Grimaldi: las memorias vivas y la conmemoración.

Memorias vivas, desaparecidos y derechos humanos

Desde la perspectiva de los estudiantes entrar a Villa Grimaldi significaría ingresar a “*un lugar de torturas y horrores*”. En estas impresiones que los estudiantes nos ofrecen en relación al lugar visitado y, en particular, a la temática de los detenidos desaparecidos, señalan que: “*se siente como un lugar de descanso*”, “*como un cementerio*”. En otros tonos reconocen como importante que Villa Grimaldi se haya convertido en el *lugar* que es hoy: un lugar de recuperación, y que sea un espacio de reflexión en un sentido de no olvido:

“Un lugar así sirve para recordar a las personas que ya no están... sirve para entender lo que pasó y para tratar de que algo así no vuelva a pasar”

“Que nunca se utilice de nuevo como una jaula”

“Un lugar donde los familiares de los caídos en la dictadura pueden venir a recordarlos y homenajearlos”

En relación al sentido que le otorgan los jóvenes a la visita aparecen dos cuestiones fundamentales. En primer término, según los estudiantes la visita permitiría “*saber de lo sucedido en Villa Grimaldi*”, y específicamente “*de cómo vivían las personas y familias capturadas y cómo los torturaban*”. Por otro lado, la experiencia de aprendizaje les permitió acceder a un lugar que estuvo “*oculto antes en las sombras*” donde algunas personas “*fueron torturadas sólo por tener ideales diferentes*”

Además, son capaces de exteriorizar el significado su experiencia personal: “*al momento que llegué ahí me di cuenta de lo que realmente había ocurrido*”, “*Al principio no me importaba mucho, pero al saber cómo sufrían sentí dolor y pena por esas personas y por esas familias que no volvieron a verlos jamás*”. Se verá, entonces, que pese a todo lo que se piense sobre la imposibilidad de transmitir, hay opiniones que declaran que la visita “*fue una experiencia buena, que se transmitían emociones, sentimientos*” aunque reconocen que “*la imaginación no da para reflejar todo lo que se vivió*”. Los jóvenes concentran sus emociones en lo sucedido con las personas (a quienes llaman gentes inocentes, desaparecidas y muertas) y con sus familias. Allí pareciera concentrarse la principal conexión subjetiva que les provoca la visita. En medio de esa «receptividad afectiva» frente a la memoria que les traspasa el lugar, desde los relatos juveniles emergen la *pena*, el *dolor*, el

sufrimiento, la tristeza, la nostalgia:

“Pena por las personas que nunca pudieron saber dónde estaban sus familiares”

“Tristeza por toda la gente muerta y torturada (gente inocente)”

Finalmente, los estudiantes sienten que visitar el lugar de memoria contribuyó a *“dejar una enseñanza buena como espacio para aprender”, “Para saber un poco más de lo que vivieron las personas. Además siento que con esto aprendo a ver las cosas de otro punto de vista”*. Es decir, reconocen la posibilidad que sea el propio espacio el que enseñe y en el cual se pueda aprender.

Aunque la lógica de valoración del lugar como un espacio de paz y de recuerdo es, más o menos, de consenso, lo que marca un verdadero conflicto es el posicionamiento que asumen los estudiantes (post visita al parque) en relación a la temática de los Detenidos Desaparecidos. Este conflicto “estalla” cuando, al interior del aula, se cuestiona la existencia de los detenidos desaparecidos. A partir de esto se desencadena una secuencia de opiniones y polémicas: *“yo vi en la tele que algunos detenidos desaparecidos aparecieron”, “Qué pasó con ellos”... “Después de esto yo no creo en los detenidos desaparecidos”*.

O, aludiendo a temas de leyes de reparación o becas a familiares de detenidos desaparecidos se levantan juicios como el que dice que *“se les paga plata injustamente”*²⁵.

Tal como ha mencionado Silvia Finocchio, en ocasiones al tratar un tema como este en el aula aparecen otras memorias, distintas a la memoria militante, es decir, muchas veces tratando “un tema considerado «difícil» para su enseñanza, se agrega la presencia en las aulas del hijo de un policía o de un militar... situaciones que hablan de memorias vivas, no cicatrizadas, dolorosas. Esto implica – nos indica la autora – que no son pocas las contrariedades de los mayores para construir junto con las jóvenes generaciones una memoria productiva sobre un pasado traumático” (Finocchio, S., 2007:267).

Aunque es muy posible decir que para los jóvenes “la dictadura militar ya es pasado” (Carvalho, Lorenz, Marchesi y Mombello, 2004: 167) estos debates siguen apasionándoles. El conflicto de memorias vivas, que

25 Esta polémica se entiende en el contexto de algunos reportajes periodísticos denominados bajo el rótulo “**Falsos detenidos desaparecidos**” profusamente divulgados en la prensa chilena entre noviembre de 2008 y finales de 2009, por ejemplo: “Gobierno conocía casos de falsos detenidos desaparecidos desde hace casi dos años” *La Tercera* 30, 12, 2008; “Existen pruebas de fraude al Fisco en caso de falsos detenidos desaparecidos” *Cooperativa.cl* 13, 09, 2009; “Juez Solís procesará en caso falsos detenidos desaparecidos” *El Mercurio* 14, 09, 2009.

tiene lugar en las aulas chilenas, pone frente a frente dos memorias emblemáticas: la *memoria como salvación* y la *memoria como ruptura*. Pues bien, conviene recordar que estas cuestiones pueden constituir un profundo dilema para los estudiantes, ya que en este proceso sus opiniones (o sus aprendizajes) suelen entrar en tensión con los saberes que heredan de la memoria familiar. Mariño (2001:75) relevará el lugar que ocupa la transmisión del pasado por parte de los adultos en la conformación de la conciencia histórica en los jóvenes: *“las versiones sobre el pasado aparecen allí retroalimentadas por opiniones de los adultos, su condición socio-ocupacional, las historias familiares, las biografías escolares de los padres”*.

Por su parte, otros estudiantes que realizan lecturas desde la memoria como una ruptura lacerante no resuelta (Stern, 2000) señalan como poco razonable discutir o poner en cuestionamiento la existencia de los detenidos desaparecidos, argumentan que hay otros problemas igual de graves que están vinculados al régimen militar y aquellos “casos falsos” no ocultarían la dimensión de lo sucedido. Según palabras de una estudiante: *“de todo lo que sucedió en la dictadura hay cosas más importantes de las que tenemos que hablar”*; otra, señala: *“lo que pasó nadie lo cambia”*, quitándole toda importancia a los casos difundidos por la prensa. Tal discusión representa la heterogeneidad social en el aula, lo que

implica que en ella coexisten hijos/nietos de policías y militares junto jóvenes de sectores populares o de clases medias, de derecha o izquierda, partidarios del orden y la disciplina o libertarios acérrimos, etc. (Carvalho, Lorenz, Marchesi y Mombello, 2004)

Ahora bien, conviene aclarar que este conjunto de problemas y discusiones son generalmente derivados del abordaje de contenidos de Historia del Siglo XX europeo, especialmente de la Segunda Guerra Mundial o Guerra Fría, rara vez las visitas a Villa Grimaldi tienen como finalidad conocer la historia reciente de Chile. Usualmente estos debates son tematizados bajo el estándar de *Derechos Humanos*, apelando, en ocasiones, más a una ‘exigencia curricular’ formal que a una construcción autónoma de conocimiento desde las propias interpelaciones de los estudiantes. Una de las problemáticas observadas en aula, en experiencias similares a las aquí comentadas, sugiere que es frecuente que la *“transmisión de visiones cristalizadas centradas en lo que “se debe enseñar” que congelan significados, eluden el análisis y con él la apropiación de la historia...”* (Falchini, 2009:22). Vale recordar, también, las reflexiones del historiador chileno Gabriel Salazar a este respecto:

“la constitución de una “conciencia suficientemente firme” respecto de los derechos humanos no se logra

introduciendo, sólo, una asignatura especial en el currículum educacional de los niños. Primero, porque con un texto escolar no se logra reeducar a los 'hombres de Estado' y a los que controlan los poderes fácticos de la guerra sucia. Tampoco se logra reduciendo esos derechos a una mera condición pasiva de 'texto escrito', y los ciudadanos a una mecánica condición de 'sufragantes'." (Salazar, G., 1995: 145)

11 de septiembre como conmemoración.

Tras la trama que envuelve la fecha 11 de septiembre se constituye una serie de problemáticas asociadas al trabajo educativo con memoria. Cuando los jóvenes chilenos nos recuerdan que *"sigue habiendo problemas los 11 de septiembre"* están aludiendo no al martes 11 de septiembre de 1973, sino al 11 de septiembre conmemorativo de cada año. Es decir, en esa expresión ejemplifican – escolar y socialmente– la capacidad de ciertas fechas emblemáticas para absorber el potencial de recuerdo y de conciencia histórica y dejarlas convertidas en *conmemoraciones autosuficientes*, sin comprensión y desvinculadas de cualquier examen histórico. Los jóvenes vivieron el 11 de septiembre de 2013, vivirán *el once* de 2015, sin aun comprender *el once* de 1973. Tal como se ha descrito en otros estudios (Mariño, 2001): *"A menudo los acontecimientos cuentan menos que las representaciones imaginarias que ellos mismos dan origen"*. De esta forma

se da inicio a lo que Falchini (2009) ha denominado la construcción de pseudoexplicaciones, donde el desafío de disponer de datos suficientes para poder explicar, comprender e interpretar resulta entonces central en función de promover *"auténticas explicaciones"* (Falchini, 2009: 25).

Lo que perciben nuestros jóvenes es cierta pérdida de sentido y cierta incompreensión del acontecimiento, pues, las actuales generaciones según sus propias palabras: *"le quitaron el fondo al 11 de septiembre"*. Así, desde la perspectiva de los estudiantes, el *"vandalismo y los desmanes"* no tiene nada que ver con lo que pasó el 11 de septiembre. Es posible que en esos juicios aflore parte de la *memoria como una prueba de la consecuencia ética y democrática* (Stern, 2000) pues, *esa memoria*, se define por el proceso de lucha y compromiso positivo que identificó a los perseguidos, reprimidos y rechazados por el régimen militar. Los valores, las identidades y los compromisos democráticos contenidos en esa memoria (*en esas luchas*) podrían no corresponderse con las motivaciones de *los once* de septiembre conmemorativos (*estas luchas*). En ese marco de discusión no resulta extraño que se haga alusión constante y se plantee la asociación directa –hecha desde el presente, por cierto– entre conmemoración del 11 de septiembre y delincuencia. De tal modo, la estatura

moral²⁶ que gira en torno a 1973 (pre y post) se instala por encima de toda acción social en el presente. Salazar (2003) ha puesto de manifiesto las obsesiones y los peligros que traen consigo ciertas conmemoraciones:

“... la recordación... puede transformarse en una estéril revidencia contemplativa y estética del pasado. Que se agota a sí misma y termina aherrojada a sus símbolos y fetiches. Que puede devenir en una efeméride obsesiva, sobrecargada de ritos y simbolismos, pero sin salida a futuro. Como, por ejemplo, la ‘conmemoración’ social del día 11 de septiembre.” (Salazar, 2003: 252-253)

El problema para la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente es que el 11 de septiembre de 1973 como coyuntura histórica, como marca matricial del desarrollo histórico que impacta hasta el presente, no es visibilizado por los estudiantes porque termina oculto tras una marca de ficción. El acontecimiento espectáculo

26 La idea de identificar al pasado como lugar de los ideales es coincidente con el estudio que desarrolló Mariño (2001) para el caso de los jóvenes argentinos. Allí señala: “*Aunque podemos registrar el lugar de la crítica, existe en estos adolescentes una idea de pasado que es privilegiada como el lugar de los ideales en contraposición a la ausencia de ellos en el presente.*” Mariño, M. (2001). Los jóvenes y el pasado de los argentinos. Conciencia histórica y futuros imaginados. En A. Puiggros, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo* (págs. 51 - 96). Rosario : Homosapiens.

oculta al acontecimiento fundador (Nora, 2009). El *once* que importa es el de “ahora”: violento, peligroso, polémico. Respecto del “otro” *once*, debido a los análisis que se hacen de él sin ningún vínculo con lo pasado, termina visualizándose como una película de proyección borrosa y de baja definición. 11 de septiembre de 1973 sería un acontecimiento escondido en el pasado, oculto por el tiempo, desvinculado completamente de este presente y frente al cual muchos jóvenes dificultan que se pueda tener opinión respecto de *algo tan lejano*.

Aun más, cuando un estudiante señala que en esa fecha (11/09/73) “*los delincuentes no habían nacido*” –aludiendo a la corta edad que caracteriza a los manifestantes cada conmemoración de 11 de septiembre –no está haciendo, necesariamente, un juicio moral sobre el supuesto “accionar delictual” de un grupo de jóvenes. Más bien, está tratando de dejar claro que al no haber nacido en esa fecha (1973), esos jóvenes del 2000 (y siguientes) están actuando sin haber experimentado el hecho, por lo tanto, sin conocerlo.

Conclusiones

El cientista político Norbert Lechner (2006) decía que nuestros miedos tienen historia. El miedo escolar al pasado tiene una historia reciente. Y el miedo ha sido,

por décadas, sinónimo de silencio. Pero, innumerables situaciones históricas nos muestran que «los conflictos silenciados conservan actualidad» (Lechner, 2006: 510). Algo ha ocurrido en nuestra historia, algo que destruyó el ilusorio mito de nuestra *continuidad histórica*. Sobre aquello seguimos guardando silencio. Los/as jóvenes chilenos poco o nada saben sobre los pilares maestros en los que descansa la liberal «sociedad de las oportunidades y las seguridades». Su presente está escrito sobre un pasado borroso y encima de ese pasado sólo marcas de ficción.

Así, en la conformación de las narrativas juveniles sobre el pasado reciente, que tienen lugar en contextos escolares, aparecen destellos de múltiples memorias (memorias sueltas) que no logran alinearse en un solo relato, que son deudoras tanto de la memoria histórica oficial como de la memorias fluidas que circulan por los *massmedia*. El problema es que, por momentos, esa memoria rota, a veces ausencia de memoria, coincide con la ausencia de un código heredado del pasado y con la incoherencia de los sistemas de referencia en el presente (Citron, 1982: 122) Las memorias juveniles escolares resultan ser elaboraciones frágiles que cruzan todos los campos, todos los relatos, que traspasan todas las fronteras identitarias en búsqueda de una conexión posible con su presente.

El aprendizaje de la historia en las escuelas evita representar el conflicto histórico y social. Es más, lo deriva mayoritariamente hacia conflictos deslocalizados, universales o genéricos. Sigue imperando, allí, la marca de ficción. Según S. Raggio, es precisamente 'el conflicto' lo que actúa como detonante de la motivación, pues provoca en los jóvenes la reflexión profunda acerca de lo que se discute, al tiempo que está "*problematizando el proceso de producción del relato histórico*" (Raggio, S., 2006: 52)

Quienes visitan lugares emblemáticos como Villa Grimaldi, hoy pueden revivir esa sensibilidad post mortem que significa releer la vida de otros, de otros desconocidos. Pueden descifrar los silencios que siguen retumbando ecos en el manantial de su presente. El lugar –finalmente – es un espacio que re-presenta el pasado y desde él las actuales generaciones tienen la posibilidad de mirar aquellos momentos matriciales sobre los que tanto emborronamiento ha existido.

Las principales reflexiones de los jóvenes chilenos se concentran en la figura de Allende y el Golpe de Estado como acontecimiento que está profundamente presente en sus memorias pero sobre el cual, sin embargo, saben muy poco. Ambas imágenes históricas (Allende y el *once*) se constituyen en atrayentes lugares de memoria,

por lo mismo, se hace más urgente su desmitificación, su ensanchamiento en tanto avenidas del recuerdo y su conexión/ruptura con el presente histórico que moldea a diario la conciencia histórica de los jóvenes.

Enfrentados al pasado reciente, al terrorismo de Estado, a las violaciones de los derechos humanos, al golpe y a la dictadura, los jóvenes no quedan impávidos, tienen respuestas y se sitúan desde algún lugar, se ubican para decir su propia elaboración. Convocan para esto a todas sus memorias activas, su referente de memorias vivas: la familiar (padres, abuelos) la social (popular), la barrial, etc. Esta activación conforma un relato que está hecho más de preguntas que de respuestas y que curiosamente se revela dotado de una conciencia ética y moral difícil de identificar en sus acciones cotidianas. Será, tal vez que estos jóvenes –curiosos de un pasado invisibilizado–, encuentren el impulso extraviado en una vieja/nueva ciudadanía que les permita hacerse del presente y del futuro.

Bibliografía

- Benjamin, W. (2002). *Ensayos (Tomo I)*. Madrid: Editora Nacional.
- Carvalho, A., Lorenz, F. G., Marchesi, A., & Mombello, L. (2004). Realidades y desafíos: Experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil. En E. Jelin, & F. G. Lorenz, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (págs. 163 - 182). Madrid: Siglo XXI.
- Citron, S. (1982). La historia y las tres memorias. En M. Pereira, *La historia en el aula* (págs. 113 - 124). La Laguna: ICE.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro .
- Falchini, A. (2009). El pasado reciente en la escuela. Criterios disciplinares y didácticos. En L. Alonso, & A. Falchini, *Memoria e historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares* (págs. 15 - 48). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral .
- Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de memoria. En M. Franco, & F. Lavín, *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lechner, N. (2006). Las sombras del mañana. la dimensión subjetiva de la política. En N. Lechner, *Obras escogidas 1* (págs. 471 - 581). Santiago : Lom.
- Mariño, M. (2001). Los jóvenes y el pasado de los argentinos. Conciencia histórica y futuros imaginados. En A. Puiggros, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo* (págs. 51 - 96). Rosario : Homosapiens.
- Martín-Barbero, J. (2000). *Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria*. Recuperado el 19 de abril de 2011, de www.mediaciones.net
- Nora, P. (2009). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Santiago : Lom - Trilce.
- Raggio, S. (2006). Trajes de época para batallas por el futuro. *Puentes* (17), 46 - 52.
- Salazar, G. (2003). *La historia desde abajo y desde dentro*. Santiago: Facultad de artes - U. de Chile.
- Salazar, G. (1995). Villa Grimaldi (Cuartel Terranova) hacia una verdadera paz. *Encuentro XXI* (2), 139 - 145.
- Scalona, E. (2007). La historia local como contenido de enseñanza. En S. Fernández, *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones* (págs. 169-178). Rosario: Prohistoria .
- Stern, S. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973 - 1998) . En M. Garcés, P. Milos, M. Olguín, J. Pinto, M. T. Rojas, & M. Urrutia, *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX* (págs. 11 - 33). Santiago: Lom.

Los autores

Raimundo Cuesta, es Licenciado en Geografía e Historia y Doctor en Historia por la Universidad de Salamanca. Es miembro fundador de la red de profesores FedIcaria y miembro del comité editorial de la revista Con-Ciencia Social.

Diana Veneros, es Profesora de Historia y Geografía, Universidad Católica del Norte, Chile, Magíster en Historia de la Universidad de Chile. Master of Arts in History y Ph.D. Brandeis University, EEUU.

María Angélica Illanes, es Profesora de Historia y Geografía, Licenciada en Filosofía y Doctora en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Sandra Raggio es Profesora en Historia de la Universidad Nacional de La Plata, tiene estudios de Maestría y doctorado en Ciencias Sociales de la FAHCE- UNLP, es coordinadora del área investigación y enseñanza de la Comisión Provincial por la memoria de Buenos Aires y del Programa Jóvenes y Memoria.

Fabián González es Profesor de Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de La

Educación, Magíster en Historia y Ciencias sociales de la Universidad ARCIS. Académico de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Es miembro del Grupo de investigación Memoria Crítica.

Beatriz Areyuna, es Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, Licenciada en educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación, estudios de Magister en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad ARCIS. Docente de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Es miembro del Grupo de investigación Memoria Crítica.

