

Tradiciones inventadas, historia con memoria y didáctica crítica

I Seminari «Repensar la didàctica de les ciències socials». *El pes de la tradició, un obstacle per una didàctica crítica de les Ciències Socials?*

GUIÓN

- 1.-El peso de la tradición: la educación entre el pasado y el futuro
- 2.-La historia soñada: de Cronos a Fedicaria. Los *Deberes de la memoria en la educación (2003-2011)*
- 3.-Historia con memoria y didáctica crítica.

Tradiciones inventadas, historia con memoria y didáctica crítica

Raimundo Cuesta

0.-Prenotandos aclaratorios

Después de agradecer a los organizadores la invitación a hablar ante este amable público al que saludo con efusión y agradecimiento, a continuación conviene, antes que nada, explicar el título de esta conferencia, que trata de mostrar un mensaje sintético de su contenido. “Tradiciones inventadas” es sintagma acuñado por E. Hobsbawm a la hora de explicar el fenómeno del nacionalismo fuera de los esquemas primordialistas que a menudo emplean los esencialismo nacionalistas (la nación *es*); frente a ellos las posiciones constructivistas (la nación se *hace*) consideran las realidades nacionales como una tradición inducida, “inventada”, desde el Estado u otras instancias. En segundo lugar, el enunciado “memoria con historia” es una manera de abogar por una reconciliación entre ambos términos, habitualmente confrontados por los guardianes del alcázar de la historia como ciencia, tal simbiosis no resulta de un mero agregado sino que pretende constituirse en el eje y el nervio vivificador de un “didáctica crítica”, esto es, de una didáctica empapada de razón anamnética (del recuerdo de los vencidos), como la que defendemos y que más adelante en el curso de esta charla explicaremos.

1.-El peso de la tradición: la educación entre el pasado y el futuro

El historiador Raphael Samuel encabeza su magnífico libro *Los teatros de la memoria. Pasado y presente de la cultura contemporánea* (PUV, 2008) con una conocida cita de Faulkner que viene como pintiparada para dar comienzo a mi plática: “El pasado no ha muerto. Ni siquiera ha pasado”. Lo cierto y verdad es que el pasado sí “pasa” pero también “pesa”. Pesa como una losa sobre nuestras ideas en el presente, que, a la postre, se fraguan como materializaciones y representaciones de una determinada conciencia histórica fruto, a su vez, de una experiencia directa o heredada. Nuestro *espacio de experiencia*, por utilizar el mundo categorial de R.Koselleck, suelda el presente con el pasado y abre un *horizonte de expectativa* que siempre imagina el futuro desde el presente.

El escritor británico L. P. Hartley, una de cuyas novelas dio pie a la célebre película de Joseph Losey *El mensajero* (1971), abría su libro con una cita “El pasado es un país extranjero, allí hacen las cosas de otra forma”, que también sirvió a David Lowenthal de motivo y título para su brillante ensayo *El pasado es un país extraño* (Akal, 1998). Allí sostiene que “el pasado es algo esencial e ineludible. Si nos faltara careceríamos de toda identidad, nada nos sería familiar, el presente no tendría sentido. Sin embargo, al mismo tiempo, el pasado es también una pesada carga que paraliza la innovación y que cierra el paso hacia el futuro”. Hoy, en plena hegemonía del presentismo y la difusa “conciencia mariposa” de la hipermodernidad, el pasado ha devenido en artículo de consumo y de culto fetichista, mientras que el futuro carece de la densidad emancipadora que le deparaba su asociación a la idea de progreso asentada desde la Ilustración hasta la caída del muro de Berlín. En el mundo de la educación, siguiendo el régimen de historicidad que nos envuelve (las relaciones entre pasado, presente y futuro) también ha mutado el significado y la aceptación de la tradición, del cambio y de la innovación. En una sociedad-medusa, tóxica y transparente, y en medio de una frenética sucesión de instantes, el cambio rápido y superficial se ha convertido en religión y la tradición en fetiche legitimador. Sobrevive, no obstante, la vieja querrela de si la educación ha de ser una tarea para transformar el presente o, por el contrario, una actividad para transmitir una tradición heredada.

Naturalmente, sería absurdo plantear la confrontación entre tradición e innovación como dos opuestos irreconciliables. No obstante, la disputa entre progresistas y conservadores en el tema educativo se expresa a menudo en forma de esto o de aquello. Precisamente Hanna Arendt en un texto de su exilio americano, titulado “La crisis en la educación”, publicado dentro del ensayo *Entre el pasado y el futuro* (1954), se erige en la quintaesencia de las posiciones “conservacionistas” que tanto han proliferado frente al progresismo educativo de EEUU levantado sobre el pragmatismo filosófico, los estudios curriculares y la psicología del aprendizaje.

La pensadora alemana argumenta que los niños vienen a un mundo ya hecho y en él necesariamente aprenden cosas que ya existen, no inventan el mundo cada vez que aprenden algo dentro o fuera de la escuela, lo que han de aprender se lo proporcionan otros que antes han vivido la misma experiencia. La educación significa, obligatoriamente, la conservación del conocimiento y las normas socialmente acumuladas. “La conservación, la tradición y la autoridad dentro de la educación no tienen nada que ver con el conservadurismo político, y todo con el bienestar y la futura libertad y capacidad de actuar de los niños”. Ciertamente que toda educación comporta un diálogo, y un inevitable desencuentro, entre dos generaciones y cierto también es que, como gustan apuntar los enfoques hermenéuticos, formamos parte de un flujo de tradiciones que empapa nuestras vidas sin remedio.

Ahora bien, el punto de vista de Arendt se inclina sin remedio hacia una consideración conservadora de la cultura y de la educación, que no compartimos, pero que no deja de ser útil a modo de alerta contra idealismos pedagogistas y psicologistas, que inundan habitualmente el pensamiento de izquierda muy anclado en lo que Lerena llamaba el doble mito socrático-rousseauiano de la educación consistente en pensar que la educación es un fenómeno de extracción del ser natural que alberga cada individuo. Por lo demás, la pensadora alemana hace bien al subrayar la importancia de la tradición, aunque se puede apelar a ella de dos maneras principalmente, a saber, como legado immaculado o invocarla sobre todo como obstáculo históricamente fundado. Por mi parte, aquí y ahora, visto lo visto, en ciertas ocasiones sería partidario de defender la tradición, pero en esta conferencia la tengo en cuenta más bien como “peso” y obstáculo para la innovación educativa, o sea, como el conjunto de “tradiciones inventadas”, que proporcionan estabilidad y continuidad al orden institucional vigente.

“Se entiende por <<tradición inventada>> una serie de prácticas, normalmente gobernadas por una reglas aceptadas explícitamente o tácitamente, y un ritual de naturaleza simbólica que intentan inculcar ciertos valores y normas de comportamiento por repetición, lo que implica automáticamente continuidad con el pasado” (Traducción a partir de E. Hobsbawm. “L’invent de les tradicions”. En VV. AA. *L’invent de la tradició*. Vic: Eumo, 1988, p. 13).

En una palabra, llevada las ideas a las aulas, son formas de hacer que dificultan o impiden una enseñanza orientada a la transformación del mundo. De ahí que, siguiendo este camino, creo que toda reconstrucción de una didáctica crítica de las CCSS ha de sostenerse sobre un conocimiento de la cultura escolar o de lo que otros han llamado gramática de la escolarización”, esto es, de las reglas, explícitas e implícitas, que rigen la vida cotidiana en el mundo educativo.

De esta manera, es factible repensar la didáctica de las CCSS, pasando de una clase de conocimiento declarativo y propositivo a una práctica teórica y una acción docente de carácter crítico. Para ello es preciso acudir a los rasgos sociohistóricos del conocimiento que se maneja en las aulas, las reglas del campo profesional de quienes lo poseen y

distribuyen y, por último, es preciso plantearse el significado de la misma escuela como institución, dentro del campo de la educación. Vayamos por partes.

Formularé, de entrada, tres proposiciones con rotundidad que serán motivo de esta mi primera digresión, a saber:

-El conocimiento escolar es una tradición sociohistórica original y construida dentro de un complejo haz de fuerzas. Los códigos disciplinares materializan su concreción histórica.

-Los cuerpos docentes y su acción educativa constituyen un campo profesional regidos por unas normas implícitas, que inclinan a su miembros a desempeñar el papel de “guardianes de la tradición y esclavos de la rutina”

-La escuela y los sistemas modernos de escolarización no nacieron históricamente para la emancipación y salvación de los seres humanos a través del conocimiento, sino que en la era del capitalismo han sido un elemento de selección social y de distribución jerárquica y desigual del capital cultural.

Ciertamente, conocimiento, profesorado y escuela constituye un trípode sobre el que se asienta el orden social, de modo que a la hora pensar en su transformación conviene acudir al discurso de Marx ante el Consejo General de la Asociación Internacional del Trabajo celebrado en 1869: “Por una parte, es necesario cambiar las condiciones sociales para crear un nuevo sistema de enseñanza; por otra parte, hace falta un sistema de enseñanza nuevo para poder cambiar las condiciones sociales. En consecuencia, es necesario partir de la situación actual”. Partir de la situación actual es *hic et hunc* equivalente a comprender críticamente cada uno de esos elementos.

Pues bien, la situación actual nos plantea, en primer término, entender cómo *realmente* y por qué funciona así el campo de la educación. Empecemos por el conocimiento escolar. Al respecto, la literatura ha sido una fuente imprescindible para comprender los misterios y entresijos de un conocimiento que no es lo que parece (de noche todos los gatos son pardos).

-El conocimiento escolar: el código disciplinar

"He aquí aproximadamente, los términos de este canon uniforme [el de "hombre culto"]: el hombre comenzará su educación aprendiendo lo que es la cultura, no aprenderá lo que es la vida, y con mayor razón ignorará la experiencia de la vida (...) Como si pasando apresuradamente por los jardines de la historia pudiéramos aprender las cosas del pasado, sus procedimientos y artificios, su verdadera cosecha vital. Como si el vivir mismo no fuese un oficio que es preciso reaprender sin cesar, que es preciso ejercer sin descanso, si no queremos fabricar tontos y charlatanes".

F. Nietzsche (1874): "De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida". *Consideraciones intempestivas*, t. II, Aguilar, Madrid, 1932, pp. 147-148.

Como se ve en este fragmento, reaparece el tema de la abismal distancia entre la escuela y la vida, que ha sido recurrente objeto de reflexión y divagación especulativa. Nuestro Unamuno también peroró a menudo sobre la desvitalización del conocimiento: "Qué es una signatura? Algo *asignado*, señalado, determinado de antemano, y algo por lo que se percibe *asignación*. Es la ciencia oficial enjaulada; es, en una palabra, ciencia hecha". Por su parte, Nietzsche, en el *El porvenir de nuestras escuelas...*, 1872, Tusquets, Barcelona, 2000, p. 103) hablaba de *obesidad erudita y elegante barbarie*, como señas de la "buena" educación de su tiempo. El propio filósofo, por esos mismos años, poco después, en 1874, dedicó su tercera consideración intempestiva a *Schopenhauer como educador*. Allí perora, en parecido sentido, acerca del sistema educativo alemán cuyo resultados es un tipo de hombre muy opuesto al ideal de la *Bildung*: "el único producto que se logra es o el erudito o el funcionario del Estado, o el propietario o el cultifilisteo y, finalmente, por lo común, un producto híbrido que resulta de la mezcla de todos los anteriores" (Nietzsche, 1999, p. 129).

En nuestras sociedades, según M. Young (*Conocimiento y control*, 1971), en los *curricula* predomina una serie de rasgos: la cultura libresca frente a la oral, el individualismo intelectual, los conocimientos abstractos no vinculados a las experiencias cotidianas y la valoración del conocimiento objetivamente evaluable. Ello es, sin duda, el resultado de una selección porque

"La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza refleja la distribución del poder existente en su seno y el modo en que se encuentra garantizado en ella el control social de los componentes individuales" (Bernstein, 1971, 47).

Y esta selección tiene mucho que ver con un complejo proceso de decantación histórica en virtud del cual el conocimiento generado en las instituciones académicas se derrama a través de las escuelas y otras esferas de socialización contribuyen a la desigual formación del capital cultural entre las clases sociales.

El conocimiento, en su forma actual de disciplinas académicas, no es algo dado y ya terminado, no es un dato incontestable de la realidad, es, por el contrario, el resultado de una acción social en el tiempo, resultado, a su vez, de la compleja trama de relaciones que se dan entre cultura y poder social. En el sistema escolar reina de forma omnipotente la fragmentación del conocimiento en disciplinas, lo que Bernstein llamaría el "currículum o código colección", que se viene a aceptar como un dato de la realidad.

Por ello parece insoslayable la prospección histórica acerca de cómo se ha generado este tipo de conocimiento, lo que hace de la investigación histórica una averiguación

genealógica de los problemas del presente más que una simple contemplación arqueológica de los estratos del pasado.

Las primeras constataciones que se infieren de un enfoque sociohistórico de las disciplinas escolares evocan la durabilidad de estos "artefactos sociales" (Goodson, 1995, 95) y su originalidad (Chervel, 1991). Durabilidad que obliga al investigador, si realmente quiere comprender y explicar el significado profundo del saber escolar, a internarse en los tiempos largos y adoptar, en consecuencia, una perspectiva sinóptica, esto es, una visión capaz simultáneamente de abarcar el conjunto sin apartar la mirada de lo principal. Y originalidad que lleva ineluctablemente a no confundir las disciplinas escolares con un simple epifenómeno de las ciencias académicas de referencia.

Por lo tanto, el mosaico curricular de la escuela capitalista no existe desde siempre, por el contrario, es la consecuencia de una selección cultural en la que están implicados una multiplicidad de agentes sociales encargados de definir la legitimidad del conocimiento escolar. Bien es cierto que, coincidiendo con el afianzamiento de Estado nacional burgués, una vez constituido el tronco curricular de la escuela capitalista, las disciplinas mejor situadas llegan a consolidarse, parafraseando a H. Kliebard, como una auténtica "fortaleza inexpugnable".

De modo que la supervivencia del croquis inicial de materias de enseñanza es admirable, lo mismo que llama la atención la irresistible tendencia a la homogeneización y universalización curricular (citar García Garrido y otros). A pesar de las indudables diferencias nacionales, los lenguajes educativos de fondo se inscriben en un magma común a veces, como sostiene Tröhler, fundado en tradiciones religiosas.

Todos los estudios comparados dan cuenta de la intensa permanencia, aunque no inmutabilidad, de las disciplinas escolares.

Me he valido de un instrumento heurístico que denomino *código disciplinar*. Se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito). En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza e la materias de enseñanza dentro del marco escolar.

Se trata de una tradición social configurada históricamente que legitima la función educativa atribuida a cada disciplina y que contribuye a regular el ejercicio cotidiano de su enseñanza. El *código disciplinar* alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el *código disciplinar* encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos "régimenes o juegos de verdad". En suma, el *código disciplinar*, en tanto que tradición social inventada, integra discursos, contenidos y prácticas que

interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares en sus diversas fases.

-Los profesores como guardianes de la tradición y esclavos de la rutina: las reglas del campo profesional.

A menudo las barreras más formidables que se interponen en el camino de los cambios escolares son las que se esconden tras el espesor de un orden institucional no visible ni inmediatamente consciente. Pero “el mundo institucional es actividad humana objetivada” (Berger-Luckman, 1993, 83), es, pues, una construcción humana mediante la cual las prácticas de los sujetos generan la realidad y, por ende, se hacen a sí mismos. El sujeto docente es, según esta apreciación, por el mismo rol que ejerce, un sujeto de acciones institucionalizadas que le constituyen *qua* docente y que se encuentran reguladas por las leyes no escritas de un *campo profesional* configurado históricamente. Esta realidad constituyente del sujeto docente alcanza, utilizando categorías analíticas de Giddens (1995), a veces la forma de “conciencia discursiva” (expresión verbal de las condiciones sociales en que se realiza la propia acción), pero muy a menudo se queda una “conciencia práctica”, o sea, en una creencia resistente no verbalizada, en un saber pragmático no sujeto al dictado de la crítica racional. Las teorías de la estructuración (las estructuras a un tiempo como condicionantes y como resultado de la conducta), los conceptos de *campo* y *habitus* de Bourdieu y las aportaciones de la historia de los cuerpos docentes me han proporcionado algunas ayudas para interpretar la complejidad de la práctica docente.

A fin de comprender mejor el *campo docente* he estudiado, intentando paliar y salvar un vacío muy notable en la historiografía de las profesiones, la génesis de la corporación funcional formada por los catedráticos de instituto en España. La definición de cualquier grupo profesional no es fruto de un acto constituyente deliberado, es el resultado de una construcción sociohistórica, que configura las reglas propias de un *campo profesional*. Estas reglas, no escritas en su mayor parte, poseen la virtud de la durabilidad: se adhieren como una segunda piel y organizan la práctica docente como una coriácea tradición, una y otra vez revivida en el comportamiento cotidiano de los profesionales.

Por encima de precisiones y detalles, cabe resaltar la fuerza invasiva y la duración de las convenciones socioculturales que marcan y delimitan el territorio de las prácticas de un *campo profesional*. Dentro de él la organización en cuerpos docentes normalizados (esto es, perfectamente jerarquizados y segmentados en distintas subclases de cultura y tareas profesionales) es una de las creaciones más duraderas, ya que su existencia (y su esencia) sobrevive a coyunturas e incluso a regímenes políticos de muy distinta especie. No siempre se ha reparado suficientemente en las repercusiones y significado de esta extraordinaria capacidad de supervivencia de las reglas socioprofesionales vinculadas a los sistemas educativos.

El peso del pasado se materializa, según el texto siguiente, como las “disposiciones” que hemos heredado:

“En contra de la ilusión escolástica que tiende a situar un objetivo intencional en el fundamento de cada acción (...), el concepto de *habitus* tiene como función principal la de hacer hincapié en que nuestras acciones se fundamentan más a menudo en el sentido práctico que en el cálculo racional (...). *El pasado sigue presente y activo en las disposiciones que ha producido...*

Bourdieu (1999, 88-89).

El *habitus* es el nexo que explica las relaciones entre la lógica de un *campo profesional* y las prácticas cotidianas de los sujetos que a él pertenecen, porque en el curso de la acción docente sus protagonistas incorporan a su “conciencia práctica” como dispositivos reguladores, a menudo inconscientes y como si de algo “natural” se tratara, normas y tradiciones sociales históricamente constituidas. En esta suerte de interiorización impremeditada del orden social estructural a través de la práctica del sujeto reside el enorme poder (la “misteriosa eficacia” de la violencia simbólica, que diría Bourdieu) de reproducción cultural. En el caso de la docencia, ese patrimonio de disposiciones interiorizadas como *habitus* se manifiesta como repetida comparecencia de un conjunto de prácticas rutinarias, algo parecido a un repertorio de “ideologías prácticas” que procuran “seguridad ontológica” a los sujetos y los reconcilian con las constricciones cronoespaciales de su entorno, con otras convenciones del contexto institucional y con las reglas no escritas del campo profesional.

El habitual desacuerdo entre las creencias y las prácticas profesionales de los docentes (esa escisión recurrente a lo largo de la historia corporativa entre lo que se hace y lo que se dice hacer), que se encontrarían más allá de las debilidades o carencias propias, y que estarían más en consonancia con las constricciones impuestas por la función social atribuida en cada momento al sistema escolar. De ahí que muy a menudo la “conciencia discursiva” de los docentes dé en expresarse como mecanismo de racionalización frente a supuestas o reales coerciones de distinta naturaleza.

Por lo dicho hasta aquí, cualquier proyecto de didáctica crítica, de innovación y cambio de la escuela, ha de contar, entre otras consideraciones, con la especificidad y las reglas del campo profesional. Claro que, además, entre la realidad y el deseo se interponen muchas murallas. No basta, empero, con el deseo de cambiar. Es necesario que lo desiderativo se sustente en ideas capaces de mover el deseo en la buena dirección y no entretenerse en meras ensoñaciones.

-La escuela como institución para la distribución del capital cultural y la reproducción de las jerarquías sociales

El método genealógico postula que los orígenes y motivos de las instituciones de nuestro tiempo no son los que parecen. Hay que saber que la escuela no nació en el mundo occidental como un proyecto emancipador y benefactor, porque sus

raíces se hunden en los aparatos de legitimación simbólica del Estado capitalista y las técnicas de persuasión espiritual de la Iglesia, allá donde cuajan y convergen las servidumbres de cuerpos y almas.

La institución escolar representa ya una parte de eso que ha dado en llamarse “raro consenso transcultural” adherido a la educación de masas, constituye ya un sobrentendido de alcance mundial. El logro de este “consenso transcultural” ha sucedido en un lapso de un par de siglos y ha estado dirigido bajo la forma de los países capitalistas centrales, que, de esta suerte, convierten, en el globalizado mundo de nuestro tiempo, sus valores culturales sobre la escuela y la educación en “los” valores. De este modo, el hecho de escolarización conlleva un nuevo proceso masivo de aculturación bajo los imperativos del capitalismo tardío y el renovado Estado nacional de la era de la globalización; fenómeno que cobra una fuerza extraordinaria de aceleración después de la Segunda Guerra Mundial. Es precisamente en la segunda mitad del siglo XX cuando se impone, con ciertos desajustes nacionales, el modo de educación tecnocrático de masas en los países occidentales y cuando asistimos, bajo la paternal tutela y asesoramiento de los técnicos de la UNESCO, a la casi clónica construcción de los sistemas nacionales de educación en los países del Tercer Mundo.

Los llamados sistemas educativos nacionales constituyen totalidades de relaciones históricas, dinámicas y contingentes, que se materializan y expresan en estados-nación pero que nunca se explican al margen de procesos de estandarización a escala mundial, como pone de relieve el enfoque neoinstitucionalista. Lo cierto y verdad es que la tendencia general en los estudios de educación comparada de la escolarización de masas (por ejemplo, Meyer-Boli-Ramírez)¹ es a romper amarras con las tesis que se representan los sistemas educativos como mera plasmación de factores estructurales de carácter socioeconómico. Ello nos ayuda a comprender los sistemas educativos como realidades históricas inestables a pesar de su larga duración, fruto y materialización de las luchas de diversas coaliciones de intereses y no sólo reflejo de una poderosa maquinaria de reproducción social.

Por tanto, sin duda, hoy existen útiles conceptuales para concebir la escuela como algo más que una maquinaria racional, cuyo preciso e infatigable tic-tac marca la reproducción de las estructuras de dominación, como el ya mencionado de *campo* u otros como *cultura escolar*, que reina en la historia de la educación desde los años noventa. Pero lo cierto y verdad es que el pensamiento crítico no puede escindir la marcha de la escuela de la evolución del capitalismo y sus diversas formas de distribución de conocimiento y poder.

¹ Sin ánimo de exhaustividad, cabe mencionar la publicación en España, por ejemplo, del libro de John W. Meyer y Francisco O. Ramírez (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de los sistemas educativos nacionales*. Barcelona: Octaedro. O también Daniel Tröhler y Ragnhild Barbu (comps.) (2012). *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*. Barcelona: Octaedro. Para una perspectiva amplia de la educación comparada, véase la obra colectiva compilada por Jürgen Schriewer (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona:

Pero la educación obligatoria de masas, esta verdad que hoy parece axiomática e indestructible, tiene, como toda verdad establecida, su historia. Una historia un tanto oscura y siempre ambivalente. Los planos guía de la escuela de la modernidad se empiezan a levantar en el siglo XVI. Tanto en el mundo protestante como en el católico la escuela se asemeja a una tabla de salvación obligatoria ofrecida por la Iglesia, con el beneplácito del Estado, al servicio de una infancia arrancada de la familia y de la vida social ordinaria, congregada y distribuida ahora en un nuevo artificio institucional, espacio físico y orden temporal que fabrica el modo de ser del individuo moderno.

El discurso “feliz” sobre la escolarización se sostiene sobre la base de tres supuestos ilusorios acerca de la entidad y funciones de la escuela y el Estado en la era del capitalismo, a saber: la aceptación ideológica de la idea de progreso, la consideración de la escuela como un espacio o recipiente vacío y distinto de la sociedad y la concepción ahistórica e instrumentalista del Estado como un poder neutral.

Domina la falacia, como diría Lerena, de pensar que la escuela es *buena* (porque en ella se da la igualdad formal de trato a todos y todas) y la sociedad es *mala* (porque en ella reina la desigualdad clasista y otras), *ergo* el problema reside en democratizar el acceso a la escuela, a modo de sucedáneo del cambio social. O sea, dentro de la escuela hay salvación.

Pero existe más que la posibilidad distópica, a la vista de la expansión de las nuevas tecnologías, de la integración de la escuela dentro de un nuevo *panóptico digital* alternativo, en el que triunfe una escuela de muros transparentes, terminal cableada de mercantiles centros de poder de la información muy lejanos, ofrece la posibilidad (y esa quizás sea una no despreciable razón para su pervivencia) de mantener una red ya instalada de nudos obligatorios de reagrupamiento de mensajes al servicio de una nueva ortopedia social suave, persuasiva y devastadora. El *soft power* y la nueva *violencia simbólica*.

La escolarización de masas no puede ocultar lo de siempre: la reproducción de las jerarquías sociales a través de la distribución del capital cultural.

Así pues, cualquier didáctica crítica (entendida como campo teórico-práctico) ha de mirarse en esa triple realidad y tener en cuenta sus efectos, a saber, el carácter histórico-social del conocimiento escolar, de la profesión docente y de la misma institución escolar. La didáctica crítica, pues, requiere una crítica previa de la didáctica (o sea, de las maneras históricamente consolidadas de enseñar y aprender).

2.-La historia soñada: de Cronos a Fedicaria. De los materiales didácticos a los contextos de producción del conocimiento escolar

* De Cronos a Fedicaria

Mis preocupaciones histórico-pedagógicas se remontan a los inicios de los años ochenta, cuando en 1981, con otros cinco profesores, fundamos en Salamanca el grupo Cronos. Era entonces la época en la que los estudiantes universitarios del tardofranquismo, a la sazón profesores noveles, buscaban renovar la enseñanza y cambiar la sociedad desde los presupuestos de un marxismo de fuerte raíz economicista y desde compromiso con las luchas sociales del fin de la dictadura, la transición y la primera andadura de la democracia. No es de extrañar que, siguiendo los pasos de otros grupos como Germanía, el principal menú de entonces consistiera en la renovación de los contenidos en conformidad con el molde de sucesión de los modos de producción y la utilización del método de las fuentes para acceder al conocimiento. Si se mira con perspectiva histórica, la cosa no era despreciable, aunque sí claramente insuficiente. De modo que la falta de conocimiento sistemático sobre la realidad escolar y la desmemoria respecto a la tradición de la historia soñada del primer tercio del siglo XX, se suplía con grandes dosis de entusiasmo. Por aquel entonces se practicaba una suerte de idealismo pedagógico maxistizante (de fuerte sabor vilariano), según el cual la propia doctrina, dada su verdad incontestable, tenía poderes profilácticos y salvadores. Este logocentrismo, una forma asignaturización de nuevo cuño, no pudo dejar de tropezar y entrar en colisión con las reglas de la cultura escolar y con la lógica del código disciplinar. De ahí que en el trayecto del grupo Cronos, sin olvidar nunca las raíces de nuestra primera formación, se pueda mostrar como un itinerario, que iría, en el transcurso de los años ochenta, de un modelo de enseñanza fundado en una revisión temática de la historia (como hicimos, con notable éxito de público docente, en la programación de Historia de España de tercero de BUP) a otro en el que fue adquiriendo más peso lo metodológico y la vertiente psicopedagógica. En cierto modo, no quedábamos al margen de una polémica, trivial si se quiere y hoy se diría superada, pero muy vigente entonces, entre contenidos *versus* métodos. Tras esa fachada movían sus piezas el idealismo pedagógico y el metodologismo, que, en cierto modo, nosotros atenúamos con unas dosis, a modo de antídoto, de ideología y compromiso social.

Tampoco la fe en lo psicopedagógico, una vez estudiado y experimentado ese campo de saber, fue inquebrantable. Por ello mismo y por circunstancias que escapan a esta breve descripción, efectuamos un notable viraje a nuestras preocupaciones. Intentamos, tras un proceso de formación unido a la etapa democrática de los Centros de Profesores (yo mismo fui director del ubicado en la ciudad de Salamanca), construir un proyecto del área social para la recién inventada Educación Secundaria Obligatoria. En sus intenciones primeras se buscaba enlazar con el movimiento de desarrollo curricular organizado años antes en el Reino Unido mediante proyectos que facultaban la profesionalización docente. El grupo Cronos, ya reducido a tres miembros (G. Castán,

M. F. Cuadrado y R. Cuesta) en la segunda mitad de los ochenta, optó, en la década siguiente por ampliar su horizonte de colaboraciones a otras personas y colectivos (vinculaciones con Alberto Luis y otros profesores de la Universidad de Cantabria, organización de cursos a los que asistieron parte de la gente que luego formaría el grupo Ínsula Barataria, constitución con los asistentes y otras personas de un Seminario II de Ciencias Sociales, etc.).

Por aquel tiempo empezamos a urdir la idea de construir el proyecto de enseñanza a partir de problemas sociales relevantes, tal como desde finales de los ochenta reclamaba, tomando como base la geografía social alemana, Alberto Luis. Con él y Alfonso Guijarro, otro colega de la Universidad de Cantabria, optamos y ganamos un concurso de proyectos curriculares de área, que el Ministerio de Educación quería financiar a fin de contar con materiales alternativos con vistas a hacer realidad la idea de currículo abierto defendida en la LOGSE. En fin, entre 1990 y 1993 estuvimos trabajando en esta dirección. Aunque, por diversas razones que no vienen al caso, al final Cronos y los compañeros de la Universidad de Cantabria (que ahora empezarán a llamarse Asclepios) bifurcamos el proyecto inicial en dos productos diferentes, el hecho es que en 1995, una vez editado el proyecto Cronos, con la colaboración de otros fedecarianos salmantinos, empezó su proceso de experimentación.

Las dificultades en el proceso de elaboración no fueron pocas. No obstante, se consiguió materializar una idea que sólo otro grupo (Barataria, 1995-1996) también pudo ultimar de forma completa para toda el área de 12-16 años. Mientras se trabajó en esta investigación se fueron atando los lazos de relación requeridos para la fundación en 1995 de Fedecaria. Es quizás éste el éxito más llamativo de algo que nació justamente para dar muerte a sus progenitores. En efecto, algunos fedecarianos, entre los que me encuentro, nos fuimos distanciando progresivamente de la voluntad inicial de elaborar proyectos curriculares alternativos.

Como ha quedado ya dicho antes, los resultados de la difusión y experimentación, de un trabajo sumamente costoso, fueron manifiestamente desproporcionados y mejorables. Nuestro proyecto chocó con la tradición del campo profesional de los docentes (que no veían en él a <<sus>> disciplinas de siempre), con la precariedad de la empresa editora, con las reglas del mercado (hacer libros compactos y no cuadernillos de unidades didáctica sueltas y susceptibles de ser ordenadas según criterio de los docentes) y con un total falta de apoyo institucional en los procesos de formación inherentes a un tipo de innovación como la que se proponía.

Con todo, en mi centro el proyecto estuvo vigente una porción de años (1995-2001), como materiales didácticos del Departamento. Sin una evaluación externa, la percepción ha sido favorable, pero la relación entre esfuerzo y resultados no tanto. Es más, como siempre ocurre con casi todo, los logros tendieron a ser decrecientes, con un evidente peligro de reconvertir los problemas relevantes en otras formas de asignaturización del saber escolar.

El proceso de experimentación coincidió, como ya indiqué con el nacimiento de Fedicaria, pero también con un enriquecimiento de la investigación educativa sobre la historia de las disciplinas escolares, sobre la didáctica basada en problemas sociales (ambientales, sociales, urbanos, etc.), que mejoran nuestro trabajo, pero que, en ocasiones, lo ponían en cuestión. De lo ya hecho en los proyectos, de la investigación, de la experimentación y del intercambio dentro de Fedicaria, surgió un planteamiento de didáctica crítica del que son criaturas agradecidas este libro y el programa de *Los deberes de la memoria* que ha ocupado los ocho últimos años de trabajo en mi centro.

- *Los deberes de la memoria* como programa educativo de centro

En efecto, tras meditar y valorar lo que significó en la década de los noventa el Proyecto Cronos de enseñanza de las ciencias sociales, vengo proponiendo desde hace unos años trascender el estudio de los problemas sociales relevantes más allá del limitado lugar de los textos escolares, de las aulas regladas, de los espacios y tiempos que modelan esa pedagogía silenciosa de la cultura escolar. Para ello desde mi centro de trabajo, el IES Fray Luis de León de Salamanca, ensayo un nuevo uso público de la enseñanza de la historia a través de un programa de actividades que he llamado precisamente *Los deberes de la memoria* (2003-2011). En lo sustancial, se está intentando, tomando como base la programación del Departamento de Historia y con la colaboración de personas e instituciones del centro y ajenas al mismo, convertir el aprendizaje de lo histórico en un programa de actividades que empapan el conjunto de la vida escolar a distinta escala temática y espacial (trabajos en el aula, aprendizaje de los rudimentos de investigación en el gabinete de Geohistoria y en la biblioteca, exposición temática en el patio interior del centro, semana cultural -mesas redondas, conferencias, recitales- en el salón de actos, excursión a los lugares de la memoria, maratón de presentaciones públicas de los trabajos de los alumnos en el salón de actos).

Este programa es el resultado de una doble lógica (deductiva e inductiva). Deductiva porque sería imposible de todo punto sin la ayuda de ideas y supuestos extraídos de la reflexión y la acumulación teórica proveniente de Fedicaria. Inductiva porque del mismo modo sería impensable todo ello al margen de las condiciones concretas de mi trabajo profesional y de mi dedicación a la docencia. Y ambas direcciones de la teoría a la práctica y viceversa, se alimentan y enriquecen entre sí, sin que una sea sierva o mero reflejo de la otra. De modo que nadie vaya a imaginar en el relato de estas sencillas experiencias algo nunca visto o una prueba irrefutable del éxito o el fracaso de los enunciados y discursos de carácter más teórico que alimentan mi manera de pensar. Pensar alto y actuar bajo, estar dentro y fuera de la escuela, son pares reales de oposición que se coimplican sin necesidad de imaginarlos en términos de causa-efecto. Son como el aire que se respira, que se somete, sin premeditación, a un ritmo reflejo de inspiración y espiración.

Paralelismo de temas
Deberes de la Memoria - Semana Cultural

Memorias y olvidos	2003-2004	Nosotros, vosotros, ellos
Todos somos extranjeros	2004-2005	Todos somos extranjeros
Si quieres la paz, para la guerra	2005-2006	Si quieres la paz, para la guerra
Como somos, como éramos	2006-2007	Como somos, como éramos
Memoria de la educación, educación de la memoria	2007-2008	Memoria de la educación, educación de la memoria
Memoria de la educación, educación de la memoria II	2008-2009	Memoria de la educación, educación de la memoria II
Bicentenario de la emancipación de Latinoamérica	2009-2010	Bicentenario de la emancipación de Latinoamérica
Bicentenario de la emancipación de Latinoamérica II	2010-2011	Violencia o convivencia



- *Lecciones contra la guerra (2002-2003)*
- *Memorias y olvidos (2003-2004)*
- *Todos somos extranjeros (2004-2005)*
- *Si quieres la paz, para la guerra (2005-2006)*
- *Como somos, como éramos (2006-2007)*
- *Memoria de la educación y educación de la memoria (2007-2008) y (2008-2009)*
- *Bicentenario de la emancipación americana (2009-2010/2010-2011)*

3.-Historia con memoria y didáctica crítica

“Solo con la máxima fuerza del presente podéis interpretar el pasado” (F. Nietzsche, *De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*).

18. Esquema. Razón anamnética, historia con memoria y didáctica crítica

Inicia parte 3 de la conferencia. Enuncia el contenido.

19. Portada La venganza de la historia y las paradojas de la historia. Asimetría conceptual.

Las actuales relaciones entre historia (la explicación del pasado a cargo de los historiadores) y memoria (la experiencia recordada y narrada) no se pueden explicar sin acudir a su historia. Aquélla, en efecto, tras un largo caminar, alcanza su consagración académica y científica en el siglo XIX, lo que legitima su radical divorcio de la memoria, con la que había mantenido una cohabitación muy estrecha y duradera. Pero el actual derrumbamiento de las certezas sobre las que la ciencia historiográfica había erigido su triunfo, la crisis de los paradigmas de las ciencias sociales de los años setenta del siglo XX, y el posterior giro cultural y lingüístico contribuyeron a replantear los supuestos de las antiguas vinculaciones. A más abundamiento, los abusos “progresistas” de la historia científica (el progreso como marco y horizonte determinista) y los graves acontecimientos del siglo XX, el de las catástrofes irreparables, el colonialismo, el totalitarismo, las guerras mundiales y las transiciones a la democracia, han puesto en el centro de la atención el uso de la memoria, han convertido a la rememoración del pasado desde la experiencia del presente en una nueva e indispensable categoría cognitiva y ética. En cierto modo, el regreso de la memoria a la escena representa una venganza de aquélla respecto a los aires de superioridad de la historiografía. Claro que, por su parte, la memoria, en tanto que razón anamnética (razón rememorante), comparece en el nuevo escenario negando su pasado como disciplina mnemotécnica, expediente de celebración monumentalista del pasado y exaltación reaccionaria de las esencias nacionales al servicio de las clases dominantes.

Para lo que aquí interesa, este regreso de la memoria debe situarse dentro de la impugnación del modelo de la razón ilustrada, propio de las concepciones del mundo que se interrogan sobre la superación y transformación del tipo de sociedad en la que vivimos. Sostengo que una didáctica crítica requiere una nueva forma de conciliación, en el terreno de la educación y en otros, entre la historia y la memoria. A esa suerte de nueva aleación, muy diferente a la de antaño, le llamaremos *historia con memoria*.

Hemos asistido a una nueva consideración de la historia y del valor de la memoria. Ello comporta un cambio conceptual inscrito dentro del pensamiento crítico y la emergencia de una razón anamnética.

La comparecencia de una razón rememorante atraviesa, con diversos énfasis, el pensamiento crítico desde mediados del siglo XX. Fue J. B. Metz (1993), padre fundador de la “teología política” y maestro de R. Mate, quien, ya hace algo más de dos décadas, acuñó el término de “razón anamnética” (*Anamnetische Vernunft*) como nueva vía de salvación de la razón ante las limitaciones y horrores de la razón de la modernidad, y como alternativa a la razón comunicativa habermasiana. En efecto, Johann Baptist Metz funda una nueva teología postidealista, que denomina “política”, a mediados de los años sesenta del siglo XX. Bajo el impacto principalmente de la filosofía de E. Bloch trata de teologizar, desde su creencia católica, el profundo legado filosófico de este pensador marxista y el de la primera generación de la Escuela de Frankfurt (Benjamin, Horkheimer, Adorno). Todo ello mezclado con las aportaciones religiosas y filosóficas de otros intelectuales inscritos en la tradición judeocristiana. A Metz corresponde el mérito, por el procedimiento de amalgama y síntesis de las fuentes citadas, de haber acuñado el concepto de *razón anamnética* como saber añorante, como razón determinada por la memoria, como razón fundada en el recuerdo del sufrimiento humano (“dejar que el sufrimiento hable con elocuencia” en una suerte de “solidaridad rememorativa” con los vencidos). Su pensamiento se resumiría en la idea de *Denken als Andenken, als geschichtliches* (pensar como recordar, como memoria histórica).

Las huellas del **cambio conceptual del término memoria**, mutación estratégica en la revisión de la modernidad, implica indagar cómo una facultad individual (una potencia del alma al servicio de la prudencia), y una artificiosa tecnología del recuerdo cada vez más desvinculada de la ciencia de la historia, deviene en herramienta cognitiva y política de primer orden con vistas a debelar la racionalidad del mundo social del capitalismo y sus justificaciones históricas.

Desde luego, este renacimiento, iniciado en el periodo de entreguerras del siglo XX, no ha sido fruto de un día y ha contado con fuertes resistencias por parte del gremio de los historiadores, que hasta avanzados los años setenta (como pronto) no empieza, por parte de su sector más avanzado, a prestar atención a los nuevos enfoques sobre las relaciones entre la memoria y la historia. Por ejemplo, la idea de memoria colectiva sostenida en la obra de M. Halbwachs, excepto un primerizo interés de M. Bloch, no mereció la atención de la Escuela francesa de los Annales hasta su tercera generación, cuando en el curso 1977-1978, P. Nora la introduce, de la mano de la historia del presente, en su seminario de la parisina Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Todavía en 1978, ese mismo historiador, en un artículo emblemático sobre *mémoire collective*, que en cierto modo sirvió de carta de presentación del concepto en sociedad, publicado dentro del muy relevante diccionario enciclopédico del saber histórico (*La nouvelle histoire*, CELP, Paris, 1978) comenta cómo el uso de *mémoire collective* está encontrando las mismas dificultades y desafíos que treinta años antes tuvo que afrontar la entrada en el vocabulario historiográfico de la palabra *mentalité*, pero augura, como

así fue, un fecundo futuro al término (Nora, 1978, p. 398). En Francia, bajo el impulso de P. Nora y de otros historiadores próximos a la historia reciente, historia inmediata o historia del tiempo presente, los estudios sobre la memoria colectiva logran una gran expansión en los años ochenta, en los que se registra la publicación de la monumental *Les Lieux de la mémoire* (1984-1992).

No obstante, en el estricto campo académico, los trabajos historiográficos sobre la memoria están lejos de ser algo parecido a lo que nosotros reclamamos. Para P. Nora y los que siguen sus huella, la memoria se ha convertido en un objeto de conocimiento, sucedáneo del ya manido término de *mentalidades*, nuevo vocablo que permitiría hacer un renovado tipo de historia simbólica o de las representaciones imaginarias de las naciones u otras colectividades más restringidas. Este restringido propósito nada tiene que ver con nuestra idea de *historia del presente*, tal como lo expusimos con algún detalle (Cuesta, Mainer y Mateos, 2008), cuya razón de ser estriba **no tanto en convertir la memoria en objeto de estudio, sino concebirla como método crítico-político de aproximación a la realidad.**

Los precedentes de este viraje crítico hacia la memoria están en la obra de Halbwachs y Benjamin.

20. Imagen. Halbwachs

Debemos a la magnífica obra de M. Halbwachs, pensador francés que acabó sus días en 1945 en el campo de concentración de Buchenwald, un replanteamiento radical de la concepción de la memoria. Este discípulo de H. Bergson, rebelándose contra su maestro, impugnó la vieja y tradicional concepción idealista e individualista de la memoria que hasta entonces reinaba. En su libro *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925) refutó a su maestro y explicó, siguiendo los imperativos de su formación durkheimiana que la memoria era un fenómeno social, una forma de representación colectiva de la conciencia individual: “el individuo recuerda cuando asume el punto de vista del grupo y la memoria del grupo se manifiesta y se realiza en las memorias individuales” (2004 a, p. 11). Halbwachs afirmaba que la memoria individual y la colectiva comparten los mismos marcos sociales, hasta el punto de que el acto de recordar era una construcción que siempre va desde el presente hacia el pasado: “el pasado, en realidad, no se manifiesta tal cual es, sino que era reconstruido desde el presente (2004a, p. 10), y, añade, en su obra póstuma *La memoria colectiva* que “lo que queda en la galería subterránea de nuestro pensamiento, no son imágenes hechas, sino todas las indicaciones necesarias de la sociedad para reconstruir nuestro pasado” (2004 b, p. 77).

El discurso de Halbwachs arrebató el valor de la tradición y del pasado de las manos del pensamiento contrarrevolucionario y contrailustrado, y sitúa a la memoria, al decir de Reyes Mate (2008a), en una perspectiva “progresista”, tal como también hará W. Benjamin: “en cada época hay que esforzarse por arrancar de nuevo la tradición del conformismo que pretende avasallarla” (tesis VI *Sobre el concepto de historia*).

21. Imagen. Benjamin

La obra de Walter Benjamin, aunque coetánea, se sitúa en otra galaxia y completa, enriquece y, en buena parte, enmienda las aportaciones de M. Halbwachs. Sin duda, sus tesis *Sobre la historia* (1940) destilan un nuevo régimen verdad y una diferente perspectiva desde donde contemplar las relaciones entre historia y memoria. Mientras Halbwachs trata de no confundir historia con memoria colectiva (Halbwachs, 2004b, p. 80), el pensador alemán, ajeno a las constricciones académicas, fue capaz, siguiendo la tradición rememorante judía, de hacer indistinguibles la memoria de la historia, otorgando a ambas una nueva dimensión revolucionaria y rompiendo abruptamente con el modelo epistemológico y la idea de progreso inherentes a la ciencia social de raigambre positivista. Ciertamente, en el sociólogo francés y el pensador alemán la memoria se presenta como realidad social dinámica y fluyente, porque la memoria, además de constituirse como realidad social, se construye históricamente. Pero en W. Benjamin el modelo de la memoria, confundida a propósito con la historia, es el del despertar, el de una conciencia crítica que rescata el pasado ausente, el pasado ignorado de los vencidos, de modo que el pasado deja de ser un depósito inerte de experiencias y hechos y se convierte en un objeto de confrontación dialéctica con el presente. De ahí que, como señala, se pueda afirmar que “la política ostenta el primado sobre la historia”. El relato del pasado ausente en las habituales narrativas de la historia requiere “basar el concepto de progreso en la idea de catástrofe” (Benjamin Tesis IX y 2005, p. 476), como se verifica en esa alegoría del ángel de la historia que al volver su vista atrás sólo podía distinguir desolación y ruinas.

Esa aleación de nuevo tipo es lo que, trasladado al mundo de la educación, concebimos como proposición y práctica de una *historia con memoria*.

22. Portada. Pensar después del Holocausto

La *razón anamnética* como saber añorante, como razón determinada por la memoria, como razón fundada en el recuerdo del sufrimiento humano (“dejar que el sufrimiento hable con elocuencia” en una suerte de “solidaridad rememorativa” con los vencidos). Su pensamiento se resumiría en la idea de *Denken als Andenken, als geschichtliches* (pensar como recordar, como memoria histórica).

Pero el hilo de revalorización de la memoria como principio emancipador tiene que ver, según nuestro parecer, con una **doble fuente nutriente** de la *razón anamnética*: 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, que ha de ser traída a la conciencia en el presente para que no se repita. Esta apelación comporta la obligación de recordar y no separar la verdad del sufrimiento humano, rompiendo así con la racionalidad científicista y tecnocrática que sitúa la objetividad y la neutralidad valorativa en el núcleo del discurso de la modernidad.

Esta suerte de abrupta irrupción de la memoria en el terreno de la filosofía alcanza también, qué duda cabe, a los saberes y quehaceres relacionados con la educación. Una didáctica crítica no puede permanecer ignorante del nuevo y nada idealista **imperativo moral adorniano de educar contra la barbarie**, porque llevamos sobre nosotros, cual código genético de la especie humana, el peso del acontecer pretérito y por ello cualquier acción educativa no puede ignorar que “el pasado sólo habrá sido superado el día en que las causas de lo ocurrido hayan sido eliminadas. Y si su hechizo todavía no se ha roto hasta hoy es porque las causas siguen vivas”

Razón anamnética: crítica de la razón

La memoria como *anamnesis* (poner la intención de recordar), como un ir a buscar el recuerdo. Pensar como recordar. El pasado deviene en texto susceptible de interpretación cambiante, que permita hacer emerger, el relato del “pasado ausente” en las habituales narrativas de la historia.

23 Gráfico: las tres caras de la memoria (cognitiva, hermenéutica y ética)

24. Texto. Historia con memoria

Esta historia con memoria se caracteriza además por ser una historia del presente, crítica y genealógica. Es una historia del presente porque, por encima de la asepsia habitual, parte de la actualidad; es una historia genealógica porque sospecha del presente, lo problematiza y busca en el pasado las causas de los problemas que nos afectan; es, finalmente, crítica porque niega el objetivismo y el criterio de verdad imperante en las ciencias sociales de orientación científicista. Efectivamente, este tipo de historia con memoria efectúa un desenmascaramiento de los valores dominantes tenidos por esenciales en virtud de su deshistorización y naturalización. Es, por tanto, una crítica del presente; no es sólo una historia desde el presente

No obstante, nos tenemos que remontar muy atrás para escudriñar las primeras miradas y aportaciones que rompen con el uso convencional de la memoria.

-reconciliación memoria/historia

Para comprender la nueva relación de complementariedad, la aleación entre historia y memoria que proponemos, es preciso entender la totalidad social como un conjunto que requiere para su existencia la transmisión de un recuerdo intergeneracional y transgeneracional. En tal sentido, el *dispositivo de rememoración* en la vida social comportaría una práctica individual y colectiva que se desplegaría y manifestaría en una densa trama de “memorias” sociales, individuales y colectivas, de clase, territoriales, de género, etc.

26-31 Diagramas dimensiones educativas

¿Qué didáctica crítica interesa defender y proponer mientras prosigan vivas y actuantes las razones de la sinrazón? ¿Qué lugar corresponde a la memoria dentro de una educación crítica? ¿Qué *dispositivos de rememoración* convienen a la educación?

La consideración fedicariana leja la didáctica de un mero territorio de conocimiento academizado y oficiado por su correspondiente campo profesional. Así, pues, dentro de esta perspectiva, la educación escolar y la enseñanza de la historia, se conciben como una tarea propia de aquellas que, en la esfera pública, contribuyen a modificar las asimetrías de poder que reinan en los espacios públicos de la vida democrática.

Hegemonía (momento de condensación cultural de las relaciones de poder), **esfera pública** (espacio, como la escuela, abierto a la deliberación) y **didáctica crítica** (actividad teórico-práctica con interés emancipador) dibujan los tres vértices de un triángulo interactivo dentro del que se ha de mover la práctica y el pensamiento del docente. Dentro de este dúctil y dinámico trípode fuerzas la *historia con memoria* reclama como idea central el *uso público de la historia*.

Sin embargo, siendo de innegable valor este uso público de la historia, no parece condición suficiente que el debate de los historiadores alcance solamente a los medios. Una didáctica crítica que se fundamenta en la problematización del presente y en pensar históricamente el pasado, deba acudir a la memoria (a la *historia con memoria*) y a su uso público con vistas al ejercicio pleno de la ciudadanía. En ese sentido, la didáctica crítica asume con todas las consecuencias las presuposiciones filosóficas y éticas de la razón anamnética (la memoria como método de conocer, de interpretar y de valorar) y el hecho de que la memoria sea, como vimos, una construcción social colectiva que se genera en el espacio social, de modo y manera que la acción educativa asuma la autoconciencia de esa realidad y se arroge la tarea subsiguiente de contribuir voluntariamente a la formación de las memorias sociales. Ahí cabría situar hoy, la dimensión teórico-práctica de esa didáctica crítica que propende a convertir los centros, merced a programas como *Los deberes de la memoria*, que algunos fedicarianos hemos seguido en varios establecimientos educativos, en polos de la esfera pública de la democracia donde se practican usos educativos de carácter alternativo.

A tal fin es factible hacer uso de las dimensiones educativas de la memoria.

Cinco dimensiones educativas de la memoria:

1. Individual,
2. social,
3. histórica,

4. conflictiva
5. selectiva.

1.-La *dimensión individual*, al punto de que suele establecerse una equiparación entre la dotación cerebral de cada individuo para producir, almacenar y gestionar sus recuerdos y la memoria. Para quienes extreman este supuesto, la memoria, por tanto, sólo podría ser individual y términos como *memoria histórica* serían un oxímoron, una auténtica contradicción en los términos. Es bien cierto que la memoria es un flujo inagotable, por decirlo así, que abarca y comprende al sujeto, a través de la cual se descifra e interpreta a sí mismo, interpela a los demás, se explica el mundo, y por lo tanto, contribuye de manera sustancial a la acción constituyente de la subjetividad de cada individuo, lo que no quita para que entendamos la memoria como algo que trasciende a la mera capacidad y arbitrio del sujeto, porque “el sujeto no es el *ego* instantáneo de una suerte de *cogito* singular, sino la huella individual de toda una historia colectiva” (Bourdieu, 1996, p. 112).

Claro que la dimensión individual (voluntaria e involuntaria) del acto de recordar incorpora una importante carga pedagógica, pues la memoria subjetiva es el punto de arranque de toda experiencia de educación crítica. El sujeto es un sistema resultante, en un momento dado, de la suma de un amplísimo abanico de yos construidos en contextos muy variados, entre ellos las situaciones de aprendizaje escolar. La “experiencia vivida” y el “mundo vivido”, tan empleados en la tradición fenomenológica, componen los filtros que modelan la subjetividad y la memoria del mundo externo y la identidad del yo. De modo que la consideración de *la memoria individual es prerequisite pedagógico y su escrutinio plasma, a modo de síntoma, cómo las relaciones de hegemonía se interiorizan subjetivamente y se materializan en las estructuras del sentir individual que ordenan la vida social*. Pero también la memoria individual indica una precondition del aprendizaje.

La expresión narrativa de la memoria ofrece grandes posibilidades de ubicar los aprendizajes en el área de desarrollo potencial, generando crecimiento cognitivo y favoreciendo pensamiento crítico. Una pedagogía crítica debería insistir en la dimensión narrativa de la memoria del sujeto, en el relato espontáneo y no espontáneo de los modos de recordar el pasado vivido y el pasado “aprendido”. Poner así en práctica una “*pedagogía de la representación*”, a saber, *una acción que facilite la confrontación del estudiante con su propia memoria y con la de los demás (con la memoria viva de testimonios personales o con la memoria inerte registrada en los textos de la industria cultural)*. En esta línea, la tarea educativa consistiría en generar un conjunto de situaciones de aprendizaje que permitieran, a través de la producción narrativa del alumnado (relatos progresivamente más complejos en diversos soportes escritos, verbales e icónicos) y desembocaran en contranarrativas capaces de poner en cuestión el discurso dominante y la propia identidad rememorativa de los sujetos. La elaboración y confrontación de autobiografías, y, recurriendo a las entrevistas, el análisis de historias de vida se presentan como dos procedimientos de aunar la narratividad y la

memoria crítica (y la crítica de la memoria). De esta suerte, la reflexión sobre la propia memoria individual y sobre la de otros individuos se erige en un procedimiento adecuado para distanciarse de lo subjetivo desde la subjetividad y entrar en la comprensión de lo que las memorias individuales tienen de fijación cosificada e ideológica de la vida social. En suma, tal expediente nos permite alcanzar a divisar la propia vertiente social de la memoria y de nosotros mismos. Y ello nos ayuda a desentrañar la falsa transparencia y “naturalidad” de los recuerdos normalmente “recibidos”, contruidos e interiorizados por cada uno.

De esta suerte memoria, narratividad y educación del deseo se alimentan entre sí y comparecen, en la didáctica crítica, como un recordar, como un expresar y como un desear más y mejor en un contexto de relación dialógica con los otros agentes que intervienen en el espacio público escolar. La misma voluntad estética, deseable en la narración de nosotros mismos y los demás, alberga, como alcanzó a ver la tradición que preconiza lo que Nietzsche llamaba la “alegría del conocimiento”, un fuerte potencial y contenido críticos.

2.-La dimensión social de la memoria. Con ello se abría y se abre un nuevo horizonte filosófico, político y educativo. En el terreno epistemológico, el giro marcado por M. Halbwachs implicaba romper amarras con las valetudinarias ataduras entre memoria e idealismo individualista, que, como poco se remontaban a la idea platónica de conocer como acción reminiscente de ideas innatas. Gracias al sociólogo francés, la memoria se trasmutaba en un ente social construido en el curso y las modalidades de interacción de los grupos, cuya gestación y expresión eran susceptibles de ser conocidas con los métodos de las nuevas ciencias sociales.

Frente a la concepción bergsoniana de la memoria como depósito individual o las más recientes resistencias ultraliberales, como las de Koselleck (2006, p. 6), a aceptar su sustrato social, la memoria y su ejercicio deja de ser una ocupación meramente individual, y, por el contrario, nuestros recuerdos adquieren inevitablemente la categoría de **fragmentos de la vida social, representaciones sociales, elaboraciones vinculadas a la clase, género, etnia, y a un conjunto de prácticas determinadas social e históricamente. La disección de las formas de recordar individual y socialmente, la economía política de la memoria en cada momento histórico, impulsa y conduce a una tarea educativa muy valiosa**, pues a través de ella una didáctica que se pretenda crítica puede poner de relieve la complejidad de percibir desde lo subjetivo e individual los marcos sociales que objetivan la vida de las instituciones y la acción humana dentro de ellas.

3.-La dimensión histórica, como no podría ser de otra manera. El valor educativo de este supuesto es altamente interesante. La memoria discurre como un flujo en constante devenir, susceptible de interpretación y, por tanto, las memorias sociales-individuales configuran un texto cambiante, un *fluir* sin descanso en el que nosotros podemos y debemos introducir la labor hermenéutica. El postulado de didáctica crítica “pensar históricamente” se enriquece al entrar en contacto con la hermenéutica de la memoria entendida como análisis de los discursos sobre las formas de recordar el

pasado desde el presente. Por consiguiente, no sólo se trata de estudiar el pasado como tal, como un depósito inerte y como un tiempo continuo y vacío, sino de comprender las formas en que ese pasado ha sido traído hasta nosotros por diversas generaciones, por diversas clases, por diversos componentes de género, cultura, etc.

La “memoria histórica” (término acuñado por Maurice Halbwachs frente a “memoria autobiográfico”, y hoy tan puesto en cuestión por algunos) ha de entenderse, según creo, como el conjunto de representaciones sociales sobre el pasado (más o menos subjetivas, más o menos directa y metódicamente producidas) que concurren, a través de múltiples mediaciones, a la formación de conciencia histórica en una determinada comunidad política². Ni más ni menos. Naturalmente, esas representaciones son hijas de la historia fraguada en una compleja interacción entre los individuos y la colectividad en la que viven. Son, pues, construcciones sociales y colectivas, pero al mismo tiempo expresan experiencias individuales y manifiestan siempre una dimensión conflictiva inexcusable.

Este es un componente fundamental para problematizar el presente. El pasado no es un objeto o cosa disponible *ahí*, que está *ahí* y que solamente hay que capturar, el pasado es algo que construimos cada vez que lo evocamos desde el presente. Esta dimensión histórica y variable de la memoria conlleva una cuestión capital porque la genealogía del recuerdo social nos permite analizar la mitogénesis de los valores dominantes en la actualidad. En el estudio y rememoración de esos momentos cruciales se encienden y resplandecen esas imágenes dialécticas que, al decir de W. Benjamin, funden el pasado ausente con el presente para imaginar y alumbrar el futuro.

4.-La dimensión conflictiva. El recuerdo del pasado no es unívoco, el recuerdo del pasado siempre se da en un campo de fuerzas. Otra vez W. Benjamin nos ayuda a comprender la memoria como un espacio de tensiones contrapuestas en el que están actuando siempre de una forma u otra, no solo el presente y el pasado, que se puede decir que son los dos elementos con los que se construye la memoria, sino también el futuro; el futuro, el tercero en discordia, es el otro elemento que juega, de modo que lo que queremos nosotros que sea el futuro está interviniendo sobre aquella manera en que problematizamos el presente y miramos al pasado. **Ese campo de fuerzas del presente, entre pasado y futuro, no permite ni aconseja buscar o desear una memoria consensuada. La finalidad educativa de la enseñanza de la historia no es llegar, tras el diálogo y la deliberación habermasiana, a un consenso basado en la fuerza del mejor**

² No obstante, el propio sociólogo francés veía su expresión “memoria histórica” como poco afortunada. Para él “la historia comienza en el punto donde termina la tradición, momento en que se apaga o descompone la memoria social” (*La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004, p. 80). Para una estimación del valor y los límites de su aportación, véase el capítulo 8 de nuestro libro *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Salamanca, 2015.

argumento, sino que, desde una posición crítica (como la reivindicada por Benjamin) el papel heurístico y pedagógico de la memoria reside en su imposible concertación. En verdad, es posible erigir una memoria oficialista del Estado, es factible intentar, como se hizo con la España de la transición, una memoria política armonizadora conforme al modelo del consenso constitucional, pero el futuro de tales operaciones tiene fecha de caducidad, como puede verse a poco que se consulte la bibliografía especializada. El actual derrumbe de la memoria feliz de la transición española a la democracia representa un inmejorable ejemplo de los límites de la memoria consensuada, porque el consenso, parafraseando a Moulian (1998), suele ser la fase superior del olvido.

Una sociedad está dividida socialmente está también escindida en el ámbito de la memoria. Además la dimensión educativa de la historia no reside en enseñar a los alumnos una historia que sea la media de todas las interpretaciones, una “buena memoria” que sea el fruto de una conformidad uniforme, sino justamente lo más pertinente y formativo de la educación histórica es la exploración de la diversidad de estas representaciones y autoexplicaciones de la realidad social, la comprensión, la interpretación de la memoria como conflicto, como problema sin *happy end*. Ahí reside el principal potencial del uso público de la historia, en el contexto de una didáctica crítica, en una sociedad que aspire a encontrar lugar y espacios para la realización de prácticas democráticas más allá de la lógica funcional de la actual democracia de mercado. Justamente aquello que a veces más se evita en las instituciones escolares, el conflicto de ideas sobre el pasado, el presente y el futuro, me parece que, sin embargo, significa un sobresaliente e inevitable elemento de la educación crítica.

5.- La dimensión selectiva nos lleva a considerar que la memoria es siempre, por definición, un fenómeno que implica elegir información. La memoria es selectiva. Un acto de memoria individual implica inmediatamente un acto de olvido. Lo mismo ocurre en la vida social. Fernando Pessoa decía que “recordar es olvidar”. Efectivamente, cuando recordamos algo estamos omitiendo otra cosa, porque el ser humano se rige por una delicada economía del olvido y del recuerdo. Esta economía de la memoria la trata excelentemente Nietzsche (1932) en su *De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*, un opúsculo escrito en 1874, donde alerta sobre las patologías del abuso de memoria. Estas intempestivas consideraciones nietzscheanas, como ya señalamos, no invitan al olvido, más bien avisan de los estragos de algún émulo del borgeseiano *Funes, el memorioso*, de las patologías, individuales o sociales, de los cultivadores de una hipermemoria imposible.

El tema de la memoria voluntaria, la que proyecta, desde el presente, el deseo de conocer hacia el pasado, se rige por criterios que deben actuar a la hora de cribar lo que debe ser recordado del pretérito. **Reducir un pasado oceánico a un pasado relevante** y educativamente manejable no es cuestión de poca monta ni de fácil solución. Ciertamente, en la misma tradición marxista se han confrontado ideas sobre qué y cómo recordar la historia, lo que, en última instancia, llevaba a debatir sobre el peso del pasado en la revolución social que mira hacia el futuro. C. Marx en *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte (1852)* y W. Benjamin en sus tesis *Sobre el concepto de*

historia (1940) expresan dos concepciones difícilmente reconciliables de la memoria. Para Marx “la revolución proletaria no puede sacar su poesía del pasado, sino solamente del porvenir. Benjamin, por el contrario, apela a la actualidad revolucionaria del pasado, al interés de traer a la memoria un pasado cargado de actualidad.

Más allá del significado de las antiguas maldiciones sobre los que miran atrás y se convierten en piedra, estatua de sal o sufren otros terribles castigos, en realidad, hay que tener mucho cuidado acerca de cómo se recuerda y qué se recuerda voluntariamente, y sobre todo, en la finalidad que queremos otorgar al recuerdo. Dentro de los supuestos de una razón anamnética, educar en la memoria es ir al encuentro y no sólo esperar que llegue el recuerdo (anamnesis), no sólo aguardar a que venga, como el olor y sabor de la magdalena de Proust, *tout d'un coup*, como un disparador sensorial que desencadena la memoria.

32. Texto final: didáctica crítica y educación histórica del deseo

Por tanto, siempre y en todo lugar es pertinente practicar el cuidadoso arte de separar, elegir y seleccionar, de modo que ayudemos a comprender al alumnado que todo recuerdo consciente implica una búsqueda de algo que previamente hemos pre-sentido, intuido y deseado saber. En suma, la didáctica crítica es selectiva y educa el deseo a través de la memoria. De tal esmerado cultivo trata la *historia con memoria*, o sea, del deseo de futuro y del futuro del deseo.