

Historia con memoria y didáctica crítica

Raimundo Cuesta
Fedicaria-Salamanca

RESUMEN

pp. 15-30

En este artículo se defiende una ruptura con la tradicional escisión entre historia y memoria. Se explica el nuevo papel de la memoria como consecuencia de los trágicos sucesos del siglo XX y se propone emplear una renovada racionalidad anamnética para asentar una enseñanza crítica de la historia, donde se tengan presentes las ricas y múltiples dimensiones educativas de la memoria. A esa pretensión se le da el nombre de historia con memoria.

PALABRAS CLAVE: Memoria; Historia; Historia con memoria; Razón anamnética; Esfera pública; Didáctica crítica.

ABSTRACT

History with Memory and Critical Teaching

This paper proposes a break with the traditional division between history and memory. The new role of memory, as a consequence of the tragic events of the 20th century, is explained. It also intends to use a renewed anamnestic rationality to set up a critical teaching of history where the multiple educational dimensions of memory are taken into account. This approach is named of history with memory.

KEYWORDS: Memory; History; History with Memory; Anamnestic Reason; Public Sphere; Critical Teaching.

Introducción

A menudo ocurre que la cumbre del éxito es la etapa anterior al fracaso. Algo de eso sucedió en las relaciones entre historia (la explicación del pasado a cargo de los historiadores) y memoria (la experiencia recordada y narrada). Aquella, 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 “progre-

sistas” 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 aquella 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. En este artículo se defenderá precisamente, como sustancia inseparable de una didáctica crítica una nueva forma de conciliación, en el terreno de la educación, entre la historia y la memoria. A esa suerte de nueva aleación, muy diferente a la de antaño, le llamaremos *historia con memoria*.

Cambio conceptual, pensamiento crítico y razón anamnética

En efecto, se diría que el surgimiento, en el curso del siglo XX, de los nuevos usos (los críticos) de la memoria es fenómeno que se inscribe dentro de la producción de algunos de los discursos impugnadores de la razón moderna, de ese metarrelato que, fundado en la Ilustración, había dominado el mundo capitalista occidental entre los siglos XVIII y XX. 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. A tal fin, convendrá, pues, efectuar una breve incursión genealógica en los rastros que orlan ese itinerario que eleva la memoria desde una existencia técnico-mecánica y prudencial hasta las cumbres de un horizonte de pensamiento crítico.

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). En España esa expansión empieza a brotar en la década siguiente y ha tenido un crecimiento exponencial en relación a los estudios sobre la guerra civil y la transición a la democracia, siendo la obra de P. Aguilar, en 1996, un hito extraordinariamente significativo. Incluso un tipo de historiografía y de ocupación como la de J. Aróstegui (2004), con su *historia vivida*, ha merecido la creación de una cátedra de *Memoria del siglo XX* en la Universidad Complutense de Madrid, y a todo ello ha de añadirse la proliferación de publicaciones periódicas sobre el tema y el surgimiento, desde finales del siglo XX, de un movimiento asociativo por la recuperación de la memoria histórica, vinculado a la excavación de las fosas de las víctimas del franquismo. 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. En cierto modo, en Nora (1998) sería una forma de completar los intentos de hacer una historia nacional de Francia y, por consiguiente, de apresar “lo francés” dentro de un nuevo régimen de verdad de profunda raíz idealista. 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.

No obstante, todavía hoy muchos cultivadores hispanos de la historiografía muestran abundantes escrúpulos y copiosas resistencias a dejar que la memoria, hija pequeña de la historia, al decir de S Juliá (2007), traspase las puertas de las impolutas estancias donde habita Clío. El mismo E. Traverso (2007) da noticia de la indiferencia que la ciencia histórica en particular y los científicos sociales en general, han mostrado respecto a la memoria hasta hace poco, recordando que, aún en los años 60 el concepto *memoria* no aparecía en la edición de la norteamericana *International Encyclopedia of the Social Sciences* de 1968. Sin embargo, transcurridas dos décadas más desde entonces, en las bases de datos de información bibliográfica la situación se torna totalmente distinta, haciéndose desbordante el volumen de menciones en los dos últimos decenios del siglo pasado, tiempo coincidente con una suerte de *take off* de la presencia de la memoria en la filosofía y las distintas ciencias sociales.

En todo caso, poco a poco, antes en la sociología y en la antropología, y luego en la

historia, ya apunta y comparece tempranamente un papel de la memoria, como objeto de estudio y como método de indagación, cada vez más destacado de la memoria. En un principio, sin embargo, sólo en los márgenes de la historiografía oral y popular es donde se asienta su primer cultivo. Pero, tras la crisis de los paradigmas estructurales en los años setenta, y en el contexto del debate sobre la modernidad y dentro del giro subjetivista y culturalista de los modelos explicativos dominantes en las ciencias sociales, es cuando asistimos a la forja de prácticas discursivas impregnadas de una nueva lógica anamnética que reclama la experiencia y el recuerdo como parte insoslayable del mismo acto de pensar y entender el mundo. Ello ha supuesto una reordenación de las fronteras epistemológicas entre memoria e historia, volviéndose cada vez más borrosas al punto de que historiadores culturales como R. Chartier (2005) consideran tales delimitaciones territoriales como falsos dilemas del pasado incompatibles con las nuevas orientaciones de la historiografía. Desde el campo filosófico, donde la recuperación del instrumental cognitivo de la memoria ha colonizado los espacios del pensar antipositivista, también se han hecho incursiones en el discernimiento y diferenciación entre historia y memoria. Autores como R. Mate (2009, p. 21), sin embargo, prefieren no afrontar directamente la contraposición entre ambas y dan en practicar una suerte de “entrada irónica” en este asunto, un mirada, siguiendo a Benjamin, atenta al “pasado ausente del presente” (el de los vencidos de ayer y los olvidados de hoy), de modo que ahí el espacio entre historia y memoria queda como el de una borrosa superposición¹.

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

¹ En la obra de R. Mate, empero, se juega con una ambigüedad calculada al referirse a las relaciones entre memoria e historia. Si bien él no tiene empacho en denunciar el déficit de utilización del instrumental cognitivo de la memoria de los historiadores españoles, como indica en la entrevista concedida a *Con-Ciencia Social*, n° 12 (2008), no obstante tiende a establecer una diferenciación entre ambas: “La ciencia y la memoria se comportan respecto al pasado de una manera diametralmente distinta. La que aquélla da por cancelado; ésta lo entiende como pendiente” (Mate, 2008, p. 210).

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). En cambio, H. Bergson, en su obra *Materia y memoria*, la dibujaba como un depósito individual de imágenes acumulado en el curso de la vida de cada persona, de modo que recordar consistía en buscar en lo recóndito de la conciencia individual esas imágenes preexistentes. Frente a esta “memoria pura” bergsoniana, idealista, individualista y platónica, y frente al recuerdo propio del psicoanálisis, motivo también de su atención, Halbwachs afirmaba que la memoria individual y la colectiva comparten los mismos marcos sociales, hasta el punto de que el acto de recordar era una construcción que siempre va desde el presente hacia el pasado: “el pasado, en realidad, no se manifiesta tal cual es, sino que era reconstruido desde el presente (2004a, p. 10), y añade, en su obra póstuma *La memoria colectiva*, subrayando las diferencias con Bergson, que “lo que queda en la galería subterránea de nuestro pensamiento, no son imágenes hechas, sino todas las indicaciones necesarias de la sociedad para reconstruir nuestro pasado” (2004b, p. 77).

A pesar de todo, esta decisiva aportación del sociólogo francés seguía distinguiendo, como hacían los guardianes y cultivadores oficiales de Clío, entre la historia (que es fría como la ciencia) y la memoria (que es cálida como la conciencia), pero, además de las evidentes consecuencias epistemológicas que comporta la idea de memoria como construcción social, 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*). Tal horizonte de progreso, si bien se mira, se integra dentro de un proyecto intelectual imperante, desde el último cuarto del siglo XIX, en los maestros de la sociología y de la historia de la III República francesa, la armada intelectual presidida por E. Durkheim, que miraba el presente republicano como un perfeccionamiento del pasado y como un trampolín hacia una mayor y mejor grado de racionalidad y de eticidad. Una memoria racional, ética y de progreso que negaba el valor de la memoria como añoranza y nostalgia de los moldes políticos legitimistas inspirados en las formas de vida y las mentalidades de la tradición conservadora, y ponía el acento en la faceta colectiva del vivir y convivir en sociedad. Una memoria colectiva que era condición necesaria de socialización democrática bajo las alas paternas del Estado laico y republicano.

Por otra parte, 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 el sociólogo francés, a la hora de pensar los vínculos entre ambas, quedaba apresado en las redes del marco positivista y funcionalista conforme al cual ubicaba la historia en el reino de lo objetivo, es decir, allí donde terminaba la memoria (lo subjetivo y vivido), tratando de no confundir historia con memoria colectiva (Halbwachs, 2004b, 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”.

La memoria, en efecto, no es un pasivo y mero recordar el pretérito, es un acto que conmueve y mueve, es, siguiendo la distinción aristotélica entre *mneme* (acordarse pasivamente) y *anamnesis* (poner la intención de recordar), un ir a buscar el recuerdo. De donde se infiere que esa búsqueda, que implica un despertar, queda atada a una labor hermenéutica en tanto en cuanto el pasado deviene en texto susceptible de interpretación cambiante. Un texto, sin embargo, que no posee un argumento preestablecido o un destino oculto, sino que, por el contrario, requiere un cepillado a contrapelo, que permita hacer emerger, el relato del pasado ausente en las habituales narrativas de la historia. “Hay que 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 mirada desolada del ángel comprende una cierta obligación de memoria situada, de recuerdo comprometido a mil leguas de los supuestos objetivistas e historicistas de la ciencia normalizada académicamente. Y lo peor, añadiríamos, es que, bajo las apariencias del escaparate de la idea de progreso, se produzca el olvido de que hemos olvidado.

Ahora bien, existe una permanente dialéctica memoria/olvido. A escala social, a diferencia de las patologías individuales, la desmemoria es siempre inducida y generada dentro de un campo de fuerzas en el que,

como gustaba decir W. Benjamin, pugnan, desde y en el presente, el pasado y el futuro, entre la historia previa y la historia posterior, entre el pasado y el futuro. La memoria colectiva (o mejor las memorias sociales) se configuran en ese campo de fuerzas dentro de una economía política del recuerdo y de una lógica de gestión del pasado. La historiografía y la educación histórica escolar constituyen puntos de apoyo, no exclusivos, del campo donde se juega el recuerdo del pasado. La ruptura benjaminiana con la visión historicista del pasado significa una reconciliación entre historia y memoria como indisociable par interactivo, una concertación, no obstante, muy alejada de sus primigenias vinculaciones y al servicio de nuevos proyectos de futuro. Esa aleación de nuevo tipo es lo que, trasladado al mundo de la educación, concebimos como proposición y práctica de una *historia con memoria*.

A menudo se juzga a F. Nietzsche como un exponente del pensamiento contrario a la memoria y a la historia. Con ello se confunden sus cargas de profundidad contra el empacho de historia y el exceso de recuerdo, que según él, significarían una desvitalización, una separación de la vida, con el menosprecio de la memoria. Pero en su célebre opúsculo de 1874, *De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida* (Nietzsche, 1932), existe una denuncia, más que razonable de las patologías de lo histórico, cuando al mirar con delectación hacia el pasado se corrompe la vitalidad y se paralizan las tareas del ser humano en el presente. De la triple distinción de las caras de Clío (monumental, anticuaria y crítica) efectuada por él, la última, la historia crítica, comporta para nosotros una *historia con memoria*. Esa memoria, como categoría emergente, contiene, siguiendo el pensamiento de R. Mate, una triple carga: cognitiva, hermenéutica y ético-política. Nos permite, pues, conocer, interpretar y valorar el mundo (no sólo el pasado). De la última dimensión de la *historia con memoria* que defendemos se desprende el valor educativo inherente a un cierto imperativo o deber de recordar determinados momentos y situaciones del pasado. De algún modo la subjetividad humana posee una vertiente constitutivamente valorativa

y la relación educativa sólo puede ser genuinamente educativa a partir de la ética (Mèlich, 2000, p. 88). Hasta cierto punto se diría que el nuevo imperativo categórico enunciado por Adorno (que Auschwitz no se repita) se trasmuta y convierte en una guía para educar contra la barbarie, lo que conduce a cultivar y propugnar unos determinados deberes de la memoria.

Hoy los nuevos usos de la memoria se sitúan, por añadidura, dentro de la labor más amplia de la crítica a la razón moderna desde la razón, un proyecto pendiente y vigente tras el siglo de las catástrofes, mientras, parafraseando a Z. Bauman, el Holocausto siga siendo una posibilidad de la modernidad. La comparación 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). El término fue inventado en dos artículos escritos entre 1988 y 1989; este último, elaborado con motivo del sesenta aniversario de J. Habermas, polemizaba brillantemente con su compatriota y defendía, frente a la razón comunicativa, una forma superior: la razón anamnética².

Pero, antes de descubrir el nombre, su significado ya estaba vigente dentro de la mejor tradición crítica que se opuso a los desmanes realizados en nombre de la diosa Razón, de esa razón en abstracto, idealista e instrumental, que amparó bajo sus alas un fallido desencantamiento del mito y una pretendida liberación de la inmadurez humana mediante la kantiana apelación al *sapere aude!* En efecto, mucho antes que el teólogo bávaro acuñara el término, en 1944, en su *Dialéctica de la Ilustración*, M. Horkheimer y T. W. Adorno (1998) señalaron magistral y radicalmente los límites de una racionalidad instrumental, y más tarde la tradición de la Escuela de Frankfurt, reencarnada en la figura de J. Habermas, retomó, desde una perspectiva menos ácida y más procedimental, la crítica de la razón moderna. Pero el hilo de revalorización de la memoria como principio emancipador tiene que ver, según nuestro parecer, con una doble fuente 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

² Para breve pero expresiva noticia de ese debate, véase M. Tafalla (2003, 202). La trascendencia y significado de la obra de Metz puede rastrearse en dos de sus obras en castellano (1999 y 2007). En mi opinión, el teólogo bávaro efectúa una explotación lúcida y sistemática de un pensamiento revolucionario y progresista con el fin último de restaurar la idea de Dios y de la religión en una sociedad, como la nuestra, a la que se denomina como postsecular. En el fondo, la crítica de la razón moderna se pone al servicio de la reparación de la erosionada y achacosa razón religiosa bajo la forma de razón anamnética.

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 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” (Adorno, 1998, p. 29).

Didáctica crítica: las dimensiones educativas de la memoria

Las causas de la barbarie, como los mismos errores humanos, se manifiestan históricamente como resistentes y tenaces obstáculos que, una y otra vez, frustran los mejores sueños hacia un mundo mejor. ¿Qué didáctica interesa defender y proponer mientras prosigan vivas y actantes las razones de la sinrazón? ¿Qué lugar corresponde a la memoria dentro de una educación crítica?

Algunos fedecarianos hemos venido sosteniendo la idea de considerar la didáctica crítica como actividad teórico-práctica en el marco de las pugnas por la hegemonía en el terreno de las relaciones de saber-poder que se despliegan dentro del espacio de apuestas y posibilidades que llamamos política de la cultura (Cuesta, 1999; Cuesta *et al.*, 2005). Tal consideración aleja 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. El concepto de es-

fera pública, nacido en el siglo XVIII como oposición al monopolio de producción de ideas del absolutismo, fue acuñado por J. Habermas (2004) para designar los lugares de ejercicio de la libertad civil en donde es factible el intercambio, comunicación y confrontación de ideas. En esa misma dirección, el concepto de *uso público de la historia*, pergeñado por el mismo autor dentro del debate de los años ochenta del siglo pasado sobre las dimensiones del nazismo y la autoconciencia histórica de la nación alemana, encierra la idea de que el saber histórico ha de poseer un dimensión deliberativa y comunicativa más allá del gremio de historiadores profesionales. En estas grandes coordenadas, además, se inscribe nuestra consideración de la función de los profesores como *intelectuales específicos*, o sea, en tanto en cuanto portadores de un saber especializado susceptible de ser reconvertido, dentro de las instituciones como la escuela, en práctica contrahegemónica rompiendo, al introducir momentos de nueva conciencia social, la racionalidad de la dominación que impera en el mundo de la educación y lugares adyacentes.

Bajo el punto de vista de la didáctica crítica, la historia no puede dejar de aspirar a ser un conocimiento público, al que hay que otorgar un uso social dentro de la institución escolar, uno de los baluartes de construcción y transmisión de las memorias colectivas. En verdad, empero, habría que tratar de no confundir, como a menudo se hace tocante a temas educativos, “público” con “estatal”, y, asimismo convendría distinguir entre esos dos niveles y el privado. Por otra parte, lo público alude a una realidad dinámica, en perpetuo fluir y en constante construcción. La esfera pública, la *Öffentlichkeit*, nuevo espacio de relaciones sociales nacido en el siglo XVIII, posibilita, en opinión de Habermas (2004), la formación de una opinión civil independiente (en los salones, la prensa y los emergentes espacios de circulación de las ideas) del poder estatal radicado en las cortes reales y se va convirtiendo en el punto de partida de una configuración ciudadana del saber y el poder. La escuela debe ocupar un lugar en ese espacio deliberativo y formativo donde se ventila la hegemonía.

R. Williams (1997, p. 131) consideraba la hegemonía como una cuestión de “prácticas y expectativas” y las pedagogías críticas han venido reflexionando sobre este concepto que tan lúcidamente desarrollara A. Gramsci para explicar cómo, en la vida social, la dominación se ejerce mediante una mezcla de violencia más consenso. 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*. Como es bien sabido, este concepto se utilizó por primera vez en 1986, con motivo de la llamada disputa de los historiadores alemanes (la *Historikertreit*). En esas circunstancias de controversia abierta, Habermas plantea que más allá del debate académico, existe una nueva cualidad de la historia: la dimensión pública en la formación de la identidad democrática de los ciudadanos. Y así acude a la idea de *uso público de la historia*, que es término descriptivo de lo que estaba pasando: la historia al hablar de las relaciones entre el hoy y el ayer, y el futuro, devino asunto de interés común, pasó a la esfera donde se forja la opinión pública. Además, el concepto servía a su mentor para sostener algo así como que la historia era un asunto demasiado serio para dejarlo sólo en manos de historiadores. En su célebre artículo *Sobre el uso público de la historia* (Habermas, 2000), distinguía dos destinatarios de la historiografía: el gremio de historiadores y el público en general, sujetos y beneficiarios que, además, con distinta intensidad y profesionalidad, coadyuvan a la fabricación, rememoración y representación del pasado.

Sin embargo, siendo de innegable valor este uso público de la historia, no parece condición suficiente que el debate de los his-

toriadores alcance solamente a los medios de difusión, porque, siendo éstos parte de la esfera pública, no obstante, se encuentran atravesados por posiciones de poder desiguales y nada democráticas. Es, pues, deseable y defendible una concepción más amplia del uso público (que no hay que confundir con lo publicado), y de esta suerte extender el concepto, por ejemplo, al mundo de la educación escolar, en tanto que espacio civil deliberativo donde se confrontan memorias sociales. De donde se infiere que 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 educativos³, en polos de la esfera pública de la democracia donde se practican usos educativos de carácter alternativo.

Existe ya en España y otros países toda una tradición investigadora acerca de la memoria, fronteriza entre la filosofía, la pedagogía y la historia, que se inspira en un vasto abanico de tradiciones intelectuales, especialmente las que beben en la hermenéutica y el pensamiento crítico-dialéctico. El más importante programa de investigación sobre la memoria en España ofrece un perfil marcadamente filosófico y ético. Se trata del proyecto titulado *La filosofía des-*

³ Principalmente en el IES Fray Luis de León de Salamanca y el IES Ramón y Cajal de Huesca, a cargo de R. Cuesta y J. Mainer, respectivamente.

pués del Holocausto, del Instituto de Filosofía del CSIC, cuyo investigador principal es M. Reyes Mate, programa del que, en sus casi ya veinte años de vida, se han ocasionado frutos muy importantes. La seminal obra de R. Mate, *La razón de los vencidos*, que ya cuenta con dos ediciones (1991 y 2008), abrió el campo a una cultura de la memoria en España que entonces no existía y que alcanza, desde diversas ciencias humanas y plataformas sociales, una auténtica eclosión en los años finales del siglo anterior. El año 2006, setenta aniversario del comienzo de la guerra civil, conoció la declaración parlamentaria de “año de la memoria”⁴. En buena parte, las *pedagogías de la memoria* están aquejadas de una fuerte proclividad hacia una inane embriaguez discursiva en virtud de la cual cualquiera puede decir cualquier cosa sin sonrojarse, dado que en el terreno del idealismo pedagógico la moralina y los consejos *ad usum magistri* contribuyen a espantar el *horror vacui*. Tras ello se suele cobijar la presunción de que existe una “buena memoria” frente a una “mala memoria”, convirtiendo así la tarea del educador en descubrir la primera y desterrar de las mentes la segunda. Esta concepción cosificada de la memoria, a menudo una mezcla de dogmatismo histórico-político y de ingenuo idealismo pedagógico, suele conllevar, como corolario, la intención de confeccionar una memoria común y consensuada, un suerte de emplasto bienintencionado (o malintencionado) con virtudes taumatúrgicas y terapéuticas capaces de superar las heridas (las miradas situadas hacia el pasado) que deja la división clasista en el tejido social.

Si embargo, una pedagogía crítica ha de erigirse a partir de una crítica de la pedagogía y no montarse en el vacío de la circulación y rotación de las palabras. Las ideas, especialmente las buenas ideas, si no se refieren a las bases materiales e institucionales donde se pretenden aplicar, conducen ineluctablemente al idealismo. La escuela de la era del capitalismo no es un espacio vacío de significados y funciones sociales a la espera del príncipe valiente que escancie en su seno buenas iniciativas “críticas”. La enseñabilidad del pasado reciente y más conflictivo, y la gama de recuerdos de los que se nutre, depende de factores y variables no voluntarios, que tienen que ver con los códigos disciplinares del conocimiento escolar y con la gramática de una cultura institucional que constriñen y marcan el campo de juego dialéctico entre la necesidad y el deseo. Sin estos prenotandos difícilmente se puede conceder el beneficio de la confianza a cualquier propuesta educativa que se formule.

Habitualmente las pedagogías de la memoria olvidan la caja negra de la escuela y la misma complejidad de los mecanismos que sirven para ir construyendo las memorias sociales. Desde luego, no es suficiente que la historiografía académica haya ido descubriendo y conquistando territorios nuevos como la historia reciente, del presente o inmediata⁵, o que los pedagogos profesionales, proclives a cultivar con generosidad digna de mejor causa la ética y el razonamiento fenomenológico, hayan encontrado en la memoria un filón inagotable de sugerencias para que las pongan en práctica los docentes, los cuales, por su parte, como

⁴ La tarea divulgadora de la editorial y la revista *Anthropos* ha resultado especialmente relevante. Otros estudiosos de esta temática, procedentes de la filosofía de la educación y colaboradores del mismo proyecto, como, por ejemplo, F. Bárcena (2001) o J. C. Mèlich (2004), han aportado ideas de interés. Las obras de P. Ricoeur o T. Todorov han tenido un notable influjo en los tratadistas hispanos de estos asuntos. En la historiografía y la ciencia política también se ha apreciado un vuelco hacia la memoria, como por ejemplo, en J. Aróstegui (2004), J. Cuesta Bustillo (2008) o P. Aguilar (2008).

⁵ En el caso español quien más lejos, historiográficamente hablando, ha llevado la reflexión teórica sobre esta corriente es el profesor J. Aróstegui (2004). Pues bien, esa historia del presente que propone Aróstegui posee, sin duda, previa decantación de sus ingredientes más valiosos, un gran interés pedagógico, pero es mucho mayor, en nuestra opinión, el poder educativo y crítico de una *historia del presente* entendida al modo Nietzsche-Foucault, como genealogía de los problemas que nos afectan. Véase un desarrollo amplio de esta argumentación en Cuesta, Mainer y Mateos (2008).

demuestra la investigación empírica, no se suelen entregar con pasión a las nuevas exigencias historiográficas y pedagógicas.

Por lo demás, la didáctica crítica no tiene por qué excluir el pasado no reciente de la formación ciudadana, ya que los problemas que nos atañen y su recuerdo social no tienen etiqueta de caducidad ni fronteras temporales *a priori*. Las memorias sociales no sólo son consecuencia de experiencias vividas, sino también de situaciones históricas, que, aunque no vividas, acaban recordadas colectivamente y, transmitidas de generación en generación, se encarnan en las vivencias de los individuos. De modo que la relación entre *historia con memoria* y nuestro postulado de “pensar históricamente”, no predetermina la escala temporal de lo que interesa estudiar. Dependiendo del problema que abordemos (otro de los postulados críticos consiste en “problematizar el presente”), así deberá ser el horizonte temporal considerado. Es razonable que si el tema elegido son los crímenes contra la humanidad de la dictadura chilena⁶ haya de predominar el tiempo corto y el testimonio oral de los testigos, pero si el problema estudiado se refiere a las formas de explotación y desigualdad de clase de nuestro tiempo, o a las relaciones de dependencia colonial, el procedimiento de acceso no sería el tiempo corto o reciente, y la memoria de esos fenómenos, muy larga, iría mucho más allá del testigo inmediato. En definitiva, dentro de la concepción de didáctica crítica que propugnamos, la cuestión no estriba tanto en considerar la temporalidad como un problema como en entender que la crítica supone una negación o problematización del presente y que la explicación de cualquier problema social no se puede realizar de espaldas a su

dimensión histórica. Y en esa problematización e historización la memoria adquiere la virtualidad de devenir en una herramienta cognitiva, interpretativa y política de primera magnitud, que en España ha generado un campo de estudio e interés, lo que también se ha reflejado en el seno de Fedicaria⁷.

No obstante, a la hora de plantear una educación crítica de y a partir de la memoria, conviene pararse a analizar, evitando al máximo planteamientos idealistas, aquellas facetas o dimensiones de la memoria que son susceptibles de desplegar su potencial en una perspectiva de carácter crítico. En un obligado ejercicio de simplificación podríamos señalar, desde el punto de vista formativo, cinco aspectos interactuantes y estratégicos de la memoria, a saber: el individual, el social, el histórico, el conflictivo y el selectivo.

La primera posibilidad es la de contemplar la memoria desde su *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* instan-

⁶ Que ha sido uno de los objetos preferentes de esta oleada memorialista, acaecida después de la caída de las dictaduras del cono Sur. Al respecto, la tesis doctoral de G. Rubio (2010), autora que colabora en este número de *Con-Ciencia Social*, es una muestra muy cualificada de ese renacido interés, y de muchas de las virtudes y algunos de los defectos de esa nueva y emergente pedagogía de la memoria.

⁷ La reciente reaparición del libro, pionero en 1996, de Paloma Aguilar Fernández (2008) o el de Josefina Cuesta Bustillo (2008) dejan huella notable de esa realidad. En Fedicaria también se aprecia ese interés, especialmente en los números 12 (2008) y 13 (2009) de *Con-Ciencia Social*. En el siguiente (Nº 14) D. Seiz escribió una reseña valorativa de algunas novedades historiográficas y educativas sobre el tema. Véase también el libro colectivo coordinado por C. Lomas (2011).

táneo 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. En su momento, L. S. Vygotski, en un memorable artículo publicado en 1934, acertó a expresar magistralmente la dialéctica, en el nivel de la conciencia y en el curso del desarrollo humano, entre lo inter e intrapsíquico: "todas las funciones intelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones intersíquicas; la segunda en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas" (Vygotski, 1984, p. 114). La educación anamnética, consciente de ese binomio irreductible entre lo social y lo individual, también ha de trabajar para situar la tareas de enseñanza y aprendizaje algo más allá de lo que ya saben los estudiantes ("la única buena enseñanza, decía el psicólogo soviético, es la que se adelanta al desarrollo"), engendrando ese óptimo desfase entre lo que se sabe y lo que se puede saber, situando la enseñanza en la *zona de desarrollo próximo*.

La expresión narrativa de la memoria ofrece grandes posibilidades de ubicar

los aprendizajes en la zona de desarrollo próximo, generando desarrollo 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". Siguiendo la tradición de los estudios culturales y de las pedagogías críticas, al estilo de H. Giroux (1990 y 1996), la relevante y pertinente posibilidad de trabajar educativamente con la rememoración del pasado nos faculta para poner 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 razón anamnética, como no se cansa de repetir Metz (1999 y 2007), posee una estructura esencialmente narrativa, pues toda rememoración aboca a un relato. Desde luego, 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", construidos e interiorizados por cada uno. Más allá de toda pretensión

terapéutica, la experiencia mnemónica y su expresión narrativa puede disparar el deseo hacia un conocer, un sentir y un relatar mejor nuestros propios estados de conciencia. 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 críticos⁸.

Ahora bien, como ya mencionamos, la gran aportación de M. Halbwachs en los años veinte del siglo pasado fue descubrir 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 el sociólogo francés 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 reminisciente 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. A la par, la memoria sufría una metamorfosis política, pues dejaba de estar subordinada a las maneras de veneración del pasado y a la tradición entendida como modo de esencializar los valores y las instituciones de un pretérito inalterable. Recordar, socialmente hablando, ya no equivaldrá a conservar. Se fragua así

una ruptura irreparable entre memoria y tradición reaccionaria, de modo que, la nueva concepción de la memoria, en tanto que representación colectiva, comparece como un factor de cohesión y socialización progresista de las sociedades avanzadas (como lo era la de la III República francesa).

Desde entonces, pues, se abre una nueva ruta en la historia y el valor de la memoria. Ahora la memoria deviene una construcción social, producto de una elaboración colectiva. Y esta característica de proceso no predeterminedo abre las puertas de par en par al horizonte educativo de la memoria como forma de representación social, en virtud de la cual se hace factible trabajar con ella en sentido progresivo y transformativo. 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.

Pero, además, otra faceta complementaria, es el hecho de que la memoria posea una “dimensión histórica”, como no podría ser

⁸ *La educación del deseo* es uno de los postulados centrales de una didáctica crítica (Cuesta, 1999). En Fedicaria, la vertiente narrativa fue tratada en ese mismo trabajo y más recientemente en las aportaciones de J. Mateos al XIII Encuentro de Fedicaria (2010). Así queda abierto un camino que puede beneficiarse de conceptos como “imaginación moral”, que vinculan cultivo literario de la subjetividad a sus implicaciones cognitivas y éticas. Por su parte, P. Gimeno (2009), ha ilustrado y defendido un “aprender dialogando” mediante el método dialéctico-negativo, que estaría en la raíz de una educación fundada en la tradición de la Escuela de Frankfurt y de la razón comunicativa promovida por J. Habermas.

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. Imposible, pues, bañarse en el mismo texto pues, parafraseando a Borges, la idea de texto definitivo no es sino fruto de la religión o del cansancio (Manguel, 2010, p. 139). 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. 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. Al respecto, el estudio escolar de la memoria de los momentos traumáticos, lo que llama J. Aróstegui (2004) los “momentos matriciales de la historia de un país” (en España la guerra civil, el franquismo y la transición), implica un cierto deber de memoria ya que favorece el despertar de una conciencia histórica y una educación para la democracia dentro del espacio público escolar⁹. 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.

Otra de las vertientes de esta enunciación casi tipológica de la memoria es 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 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 que está dividida socialmente está también escindida en el ámbito

⁹ Precisamente estos momentos matriciales han servido, en buena parte, para trazar el programa de *Los deberes de la memoria*, programa de enseñanza que he venido practicando en los últimos ocho años con mis alumnos de Historia de España de segundo de bachillerato en el IES Fray Luis de León. El desarrollo de estas experiencias en Cuesta (2007).

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.

Finalmente, la quinta dimensión de la memoria radica en su carácter selectivo. 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 borgesiano *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. No puede comenzar su propia tarea antes de despojarse de toda veneración supersticiosa por el pasado. Invita y recomienda 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 preconiza 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 imparabla 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 el otro, la mirada hacia atrás, si se fija en los vencidos y en sus intentos de superar su opresión, es redentora y emancipadora.

Mas 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. La finalidad del recuerdo voluntario y nacido de la razón no puede residir en una finalidad fetichista, desvinculada de las necesidades humanas de la colectividad, que comporte simplemente una ofrenda a la nostalgia, a ese azúcar de la memoria que es el recordar aquello que fue nuestra juventud y nuestra infancia. Todo ese endulzamiento y cosificación del pasado está impregnado de un almíbar empalagoso y peligroso. Decía Nietzsche: *exijo ante todo que el hombre aprenda a vivir*, y efectuaba esa apelación a la vida porque la memoria y la historia no pueden quedar desvalorizadas. La memoria y la racionalidad anamnética deben convertirse en un instrumento de vida, de recoger aquello que nos importa más como seres humanos que estamos viviendo en una determinada sociedad. Y ello nos obliga a postular criterios de selección y más aún en la educación. Por definición, la educación crítica contiene también una voluntad de discernir y discriminar. 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.

REFERENCIAS

ADORNO, T.W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
 AGUILAR, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza (1ª edición de 1996).
 AROSTÉGUI, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.
 BÁRCENA, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.

BAUMAN, Z. (1997). *Modernidad y Holocausto*. Salamanca: Sequitur.
 BENJAMIN, W. (1973). Tesis de filosofía de la historia. En Benjamin, W. *Discursos interrumpidos*. Madrid: Taurus, pp. 175-191.
 BENJAMIN, W. (2006). *Sobre el concepto de historia*. En versión de R. Mate. *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de W. Benjamin "Sobre el concepto de historia"*. Madrid: Trotta.
 BENJAMIN, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
 CHARTIER, R. (2005). *El presente pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana.
 CUESTA, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
 CUESTA, R. (2011). Memoria, historia y educación: genealogía de una singular alianza. En Lomas, C. (coord.). *Lecciones contra el olvido*. Barcelona: Octaedro, pp. 161-195.
 CUESTA, R. et al. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54.
 CUESTA, R, MAINER, J. y MATEOS, J. (2008). Genealogía, historia del presente y didáctica crítica. En Mainer, J. (coord.). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Prentas 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.
 ECHEVERRÍA, B. (2005). *La mirada del ángel. En torno a las tesis sobre la historia de Walter Benjamin*. México: Era.
 GIMENO, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro.
 GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
 GIROUX, H. (1996). *Placeres Inquietantes*. Barcelona: Paidós.
 GURPEGUI, J. (2004). A propósito del centenario de de T. W. Adorno. *Con-Ciencia Social*, 8, 119-124.
 HABERMAS, J. (2000). Sobre el uso público de la historia. En Habermas, J. *La constelación postnacional*. Barcelona: Paidós, pp. 43-55.
 HABERMAS, J. (2004). *Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.

- HALBAWCHS, M. (2004 a). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- HALBAWCHS, M. (2004 b). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- HORKHEIMER, M. y ADORNO, T.W. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- JULIÁ, S. (2007). De nuestras memorias y nuestras miserias. *Hispania Nova*, 7, 779-798. Disponible en: <<http://hispanianova.rediris.es/7/HISPANIANOVA-2007.pdf>>. (Consultado el 10 de abril de 2011).
- LOZANO, A. (2010). *El Holocausto y la cultura de masas*. Sta. Cruz de Tenerife: Melusina.
- MANGUEL, A. (2010). *El legado de Homero*. Barcelona: Debate.
- MARX, C. (1968). *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. Barcelona: Ariel
- MATE, R. (2003). *Memoria de Auschwitz. Actualidad y moral política*. Madrid: Trotta.
- MATE, R. (2006). *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de W. Benjamin "Sobre el concepto de historia"*. Madrid: Trotta.
- MATE, R. (2008 a). *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 Reyes Mate. *Con-Ciencia Social*, 12, 101-120.
- MATE, R. (2008c). *La razón de los vencidos*. Barcelona: Anthropos, 2ª edición.
- MATE, R. (2009). Historia y memoria. Dos lecturas del pasado. En Olmos, I. y Külholz, N. *La cultura de la memoria. La memoria histórica en Alemania y España*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, pp. 19-32.
- MATEOS, J. (2010). Didáctica crítica. Mapa y continuación de intentos fedecarianos. XIII Encuentro de Fedecaria, Madrid, julio 2010. Edición en cd.
- MAYORGA, J. *Revolución conservadora y conservación revolucionaria. Política y memoria en Walter Benjamin*. Barcelona: Anthropos.
- MÈLICH, J.C. (2004). *Lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- METZ, J.B. (1999). La Razón anamnética. Anotaciones de un teólogo sobre la crisis de las ciencias del espíritu. En Metz, J.B. *Por una cultura de la memoria*. Barcelona: Anthropos, pp. 73-78.
- METZ, J.B. (2007). *Memoria passionis. Una evocación provocadora en una sociedad pluralista*. Santander: Sal Terrae.
- MOULIAN, T. (1998). *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago: LOM Ediciones.
- NIETZSCHE, F. (1932). De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida. *Consideraciones intempestivas II. Obras completas*. Madrid: Aguilar, pp. 71-153.
- NORA, P. (1978). Mémoire collective. En Le Goff, J., Chartier, R. et Revel, J. (dir.). *La nouvelle histoire. Les encyclopédies du savoir moderne*. Paris : CEPL, pp. 398-401.
- NORA, P. (1998). La aventura de *Les lieux de mémoire*. *Ayer*, 32, 17-34.
- PASAMAR, G. (2003). Los historiadores y el uso público de la historia: viejo problema y desafío reciente. *Ayer*, 49, 221-248.
- PEIRÓ, I. (2004). La consagración de la memoria: una mirada panorámica a la historiografía contemporánea. *Ayer*, 53, 179-205.
- RUBIO, G. (2010) *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria*. Tesis doctoral, dirigida por Juan Bautista Martínez Rodríguez. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- TAFALLA, M. (2003). *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria*. Barcelona: Herder.
- TRAVERSO, E. (2001). *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Barcelona: Herder.
- TRAVERSO, E. (2007). *El pasado. Instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Pons.
- VYGOTSKI, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 105-118.
- VV. AA. (2009). Walter Benjamin. La experiencia de una voz crítica. *Anthropos*, 225.
- WILLIAMS, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.