

La “historia con memoria” como herramienta de futuro

Ramón López Facal

Artículo recibido el 29 de marzo y aceptado el 16 de junio de 2016.

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Se comenta la obra de Raimundo Cuesta “La venganza de la memoria y las paradojas de la historia”. Se pretende ir más allá de la mera recensión, tratando de promover un diálogo entre las aportaciones teóricas de Cuesta y la necesaria renovación de la didáctica crítica. El concepto de “historia con memoria” puede ser de enorme utilidad, pero también parece necesario incorporar reflexiones didácticas, teóricas y prácticas que no siempre se tienen en cuenta.

PALABRAS CLAVE: Memoria e historia; Educación crítica; Dimensión ética; Educación histórica; Uso público de la historia.

ABSTRACT

“History with Memory” as a tool for future

The work of Raimundo Cuesta “La venganza de la memoria y las paradojas de la historia” is discussed. It is intended to go beyond mere recession, trying to promote a dialogue between the theoretical contributions of Cuesta and the necessary renewal of critical education. The concept of “History with Memory” can be extremely useful, but it also seems necessary to incorporate educational, theoretical and practical considerations that are not always taken into account.

KEYWORDS: Capital; Memory and History; Critical Education; Ethical Dimension; Historical Education; Public use of History.

“En un país gana el futuro quien llene el recuerdo, acuñe los conceptos y explique el pasado.” (Michael Stürmer; citado por Reyes Mate en el prólogo del libro de Noufuri, 1999)

La lectura de la reciente obra de Raimundo Cuesta *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia* (2015) me ha traído a la cabeza la cita de Michael Stürmer, formulada durante la conocida disputa de los historiadores alemanes (*Historikerstreit*) y que Reyes Mate ha reproducido en diversas ocasiones. Para construir el futuro que se desea es necesario ser capaces de explicar el pasado, de manera que permita acuñar conceptos,

construir imágenes mentales, que nos ayuden a interpretar el mundo que nos rodea.

Hace muchos años que conozco y admiro la ácida lucidez de Raimundo Cuesta y sus análisis, poco complacientes, sobre prácticas y colectivos que suelen serlo en exceso. Sus escritos a veces me han deslumbrado, otras me han hecho dudar y alguna vez me han suscitado incomodidad o desaprobación. Pero nunca me han dejado indiferente. Entre sus aportaciones más recientes me han interesado especialmente las referidas a memoria e historia.¹ Esta perspectiva en la investigación y análisis del uso público del

¹ Raimundo Cuesta se ha ocupado de este tema en trabajos anteriores: Cuesta 2007, 2011a, 2011b y 2014. Merece la pena destacar el último apartado del artículo publicado en 2014, en el que vincula la “memoria con historia” con la didáctica crítica, y que no desarrolla ahora en esta obra.

pasado constituye un paso adelante y, en cierta medida, una nueva y fértil línea respecto al camino iniciado hace ya años sobre la genealogía de la historia como disciplina escolar, un campo en el que sus aportaciones han sido y son fundamentales. La facilidad de acceder a la mayor parte de sus publicaciones, que están disponibles en abierto, me exime de detallar aquí la extensa bibliografía de la que es autor.

La venganza de la memoria y las paradojas de la historia se estructura en 14 capítulos breves. En la primera mitad se realiza una genealogía de la memoria (*De potencia del alma a facultad psíquica*) excelentemente documentada, incluso erudita, que sirve de preámbulo a las complejas relaciones entre historia y memoria a partir del siglo XX. La segunda parte de la obra es, en mi opinión, la más interesante. Tras resumir, en el capítulo 7, la resistencia a la irrupción de la memoria por parte de historiadores tan prestigiosos como Pierre Nora, Tony Judt y Margaret MacMillan, que "se han erigido en defensores corporativos del territorio y jurisdicción de la memoria para tratar el pasado" (p. 60) y de contraponerlos a un uso público de la historia, que supere la posición gremial de los historiadores (posición de Habermas durante la polémica de los historiadores alemanes), recurre a Burke quien, desde la historia cultural, supera las concepciones gremialistas y abre nuevos caminos para una *historia con memoria*:

"Tanto la historia como la memoria parecen cada vez más problemáticas. Recordar el pasado y escribir sobre él ya no se consideran actividades inocentes. Ni los recuerdos ni las historias parecen ya objetivos. En ambos casos los historiadores están aprendiendo a tener en cuenta la selección consciente o inconsciente, la interpretación y la deformación. En ambos casos están empezando a ver la selección, la interpretación y la deformación como un proceso condicionado por grupos sociales o, al menos, influidos por ellos. No es obra de individuos únicamente." (Burke, 2000, p. 66).²

Se realiza un seguimiento esclarecedor de los orígenes de la recuperación de la memoria como instrumento necesario para ex-

plicar el pasado, desde Halbwachs a Habermas y Traverso, pasando por Walter Benjamin y Horkheimer y, en España, Reyes Mate o Emilio Lledó.

"Hasta cierto punto se diría que el nuevo imperativo categórico enunciado por Adorno ('la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas la que hay que plantear a la educación') se trasmuta y convierte en una guía para educar contra la barbarie y por la emancipación, lo que conduce a cultivar y propugnar unos determinados deberes de memoria." (p. 80).

La filosofía de la memoria emerge de, y asume, la solidaridad con las víctimas, con el dolor ajeno, con el rechazo de la razón instrumental: "la razón [que] encuentra en la ciencia y en el beneficio material una *ultima ratio* por encima del ideal de un justo bienestar humano" (p. 79). La memoria así considerada no es solo, ni fundamentalmente, un instrumento de conocer lo que ha sucedido en el pasado sino que es un proyecto de futuro: la herramienta de liberación para construirlo que necesita comprender cómo se percibieron los sufrimientos y el dolor de las víctimas.

La aportación más relevante de la obra es un nuevo concepto para desarrollar una historia con memoria:

"La combinación de 'exactitud positivista' y atención al sufrimiento debe ser motivo principal de nueva alianza de memoria e historia bajo el signo del pensamiento crítico. Rigor 'científico' e interés emancipatorio son estrictamente necesarios y quedan soldados a los supuestos de una historia con memoria, tal como la que defendemos en este ensayo. Esto es, se propone una pesquisa genealógica de nuestros problemas sociales de hoy." (p. 100).

La venganza de la memoria y las paradojas de la historia es un libro necesario que deja al lector, al menos al lector preocupado por construir una didáctica crítica, con ganas de más, porque...

"(...) los acontecimientos más brutales de la civilización moderna (desde el genocidio colonialista hasta la destrucción masiva de los campos de exterminio de la Segunda Guerra Mundial) tienen dificultad de enca-

² Citado por Cuesta, p. 61.

jar en la estrecha horma perceptiva de la historiografía convencional, porque no cabe concebirlas neutralmente como distantes acontecimientos observables con fría objetividad. El acercamiento a esos fenómenos de violencia extrema hace inevitable un cierto compromiso ético desde el presente hacia el pasado, lo que conlleva una evocación difícilmente neutral o meramente 'científica'." (pp. 126-127).

Partiendo de una concepción más amplia del uso público habermasiano "que extienda el concepto, por ejemplo, al mundo de la educación escolar y de las instituciones culturales no formales, en tanto que espacios civiles deliberativos donde se confrontan memorias sociales" (p. 103), hubiera deseado, al menos, un epílogo en esta dirección. Aunque espero que Raimundo Cuesta aborde esta tarea en el futuro.

El conocimiento histórico, y el uso público que se haga de él, constituyen una preocupación de primer orden para quienes pretendemos promover una educación orientada a la comprensión de los problemas sociales como base o herramienta para construir un futuro mejor. Por ejemplo, María Auxiliadora Schmidt (2015), quien asume las tesis de Jörn Rüsen sobre la didáctica de la historia, explica por qué la preocupación por un conocimiento del pasado que sea de utilidad para construir un futuro, desde el conocimiento informado, ha sido excluida de las reflexiones de los historiadores sobre su propia profesión, siendo sustituida por la metodología de la investigación histórica (Rüsen, 2010, p. 27). El resultado ha sido un divorcio entre enseñanza e investigación. La educación histórica se ha considerado una actividad menor, secundaria, sin estatus "científico", limitada a la mera reproducción del saber académico para contribuir a las finalidades que, desde el poder, se esperaba de la escolarización: fundamentalmente la de formar patriotas.

Esa separación, continúa Schmidt, acabó dejando un vacío en el conocimiento histórico académico, el vacío de su función, pues desde el siglo diecinueve, "cuando los historiadores constituyeron su disciplina, empezaron a perder de vista un principio importante, como es que la historia necesita estar conectada con la necesidad social de orientar para la vida dentro de una estructura temporal" (Rüsen, 2010, p. 31). Se ha jus-

tificado la existencia del conocimiento histórico erudito como base para la enseñanza, pero no se justificaba la enseñanza de la historia, porque su función para la vida práctica se había perdido. Esa desconexión de la asignatura de historia y el sentido práctico, si por una parte ofreció a la historia el *status* de disciplina erudita, por otro generó un vacío sobre su función en la escuela. Este punto de vista llegó al culmen a mediados del siglo XX, momento en el que la historia formal no se orientó directamente a la esencia del conocimiento histórico escolar. Los historiadores consideraron que su disciplina podía legitimarse por su mera existencia. Los estudios históricos y su producción serían como un árbol que produce hojas: "El árbol vive con tal que tenga hojas, es su destino vivir y tener hojas. Se prescindió de dar a la historia cualquier uso práctico o función real en las áreas culturales donde puede servir como un medio para suministrar explícitamente una identidad colectiva y una orientación para la vida" (Rüsen, 2010, p. 34).

En este contexto es en el que, en mi opinión, adquiere especial relevancia la reconceptualización de la memoria para un nuevo uso social de la historia realizada por Raimundo Cuesta. Se trata de una apuesta muy enriquecedora para un debate necesario en el que tan solo echo de menos que no se ocupe explícitamente de la dimensión didáctica en este libro. Es cierto que sobre eso ha escrito ya en numerosas ocasiones (por ejemplo, en esta misma revista: Cuesta, 2011b y Cuesta *et al.* 2005, entre otros) proponiendo una didáctica crítica basada en la crítica de la didáctica, no solo de aquella asentada en rutinas y tradiciones profesionales sino también de las propuestas alternativas a las que no reconoce su dimensión crítica. Este enfoque es el que más dudas me plantea en las posiciones que viene manteniendo Raimundo Cuesta (y Fedicaria), que, como indico, no están presentes en esta obra al no ocuparse específicamente de la dimensión educativa. Coincido con Cuesta en que "la didáctica crítica que sugerimos implica una crítica de la didáctica (de la enseñanza escolar en su estado actual) y postula, a modo de principios de procedimiento, 'problematizar el presente' y 'pensar históricamente', ambos enunciados

consustanciales a esa mirada de tinte genealógico (...). De donde se puede inferir que la enseñanza de la historia debe estar orientada hacia el estudio de problemas sociales de nuestro tiempo” (Cuesta, 2014, p. 21). Por eso considero que la nueva perspectiva emergente o en construcción de una didáctica crítica tiene que dialogar y tener en cuenta otras líneas de trabajo, como la desarrollada en Estados Unidos por K. C. Barton y L. Levstik (2004), Levstik y Barton (2008) y Barton (2009); en Canadá por Peter Seixas en su *Historical Thinking Project* (2013) o en Alemania por Jörn Rüsen (2004 y 2005). Pero también las iniciativas didácticas, mejor o peor fundamentadas, que pretenden explorar este camino. Todos ellos tienen en cuenta esos mismos postulados. Tanto en las reflexiones y análisis teóricos, especialmente los de Rüsen, como en las propuestas didácticas prácticas (Seixas, Barton) plantean una enseñanza de la historia en la que el conocimiento del pasado se utiliza como una herramienta para explicar problemas, limitaciones e injusticias del presente y proporcionar herramientas intelectuales para pensar, desear y construir un futuro basado en la equidad, la justicia y la solidaridad. Rüsen, por ejemplo, considera que la enseñanza de la historia tiene que incorporar una dimensión ética que constituya una orientación para la vida y el futuro, para lo que es necesario problematizar el presente y utilizar el conocimiento del pasado para proporcionar pautas que lo expliquen y ayuden a tomar decisiones informadas. Y son similares los principios que informan proyectos para el aula en algunos países, como el que ha impulsado Seixas en Canadá:

“¿Estamos obligados a recordar a los soldados caídos en la I Guerra Mundial? ¿[En Canadá] debemos compensar a las víctimas de los países colonizadores por las residencias escolares construidas para los aborígenes, o a los descendientes de quienes pagaron el impuesto como inmigrantes chinos? En otras palabras ¿qué responsabilidades nos imponen hoy los crímenes y sacrificios de la historia?

Estos interrogantes son una parte de la dimensión ética de la historia. La otra parte tiene que ver con los juicios éticos que hacemos de las acciones históricas. Ello nos crea una difícil paradoja. Adoptar una perspectiva histórica implica que comprendemos las diferencias entre nuestro universo ético y el de las sociedades pretéritas. No queremos imponer anacrónicamente

nuestros criterios sobre el pasado. Al mismo tiempo, la disciplina histórica más valiosa no trata neutralmente a los brutales esclavistas, a los entusiastas nazis y a los voraces conquistadores. Los historiadores tratan de contener los juicios éticos explícitos sobre actores en el contexto de sus putos de vista, pero cuando todo se ha dicho y hecho, si el relato es realmente valioso entonces recurrirán a un juicio ético. Debemos esperar aprender algo del pasado que nos ayude a afrontar las cuestiones éticas del presente.” (<<http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project>>; consultado el 20 de enero de 2016).

En nuestro país contamos con algunas iniciativas didácticas que caben ser incluidas en esta categoría de *historia con memoria*, aunque sea *avant la lettre*, y partiendo más habitualmente de un cierto compromiso moral de reconocimiento de las víctimas de cualquier opresión (colonial, racial, política, religiosa, sea pasada o actual) que de una profunda reflexión teórica o filosófica, aunque esta también suele estar presente. Me refiero a experiencias como las del colectivo de profesores asturianos “Eleuterio Quintanilla”³, ocupado en elaborar materiales educativos alternativos a los discursos escolares tradicionales sobre problemas como las migraciones, la diversidad cultural, el racismo o el Holocausto, rompiendo las absurdas fronteras disciplinares que parcelan el conocimiento escolar. O, en otro sentido, experiencias de formación de profesorado (que trasladan posteriormente a escolares de Educación Primaria) en las que las víctimas de la guerra civil se hacen visibles frente a un pasado ocultado o invisible, y que resulta insólito ver en este nivel educativo –Educación Primaria– cuando lo insólito debería ser su exclusión (Domínguez Almansa y López Facal, 2015). Son solo dos referencias entre otras posibles.

Considero que una didáctica crítica de los conocimientos sociales, junto a la necesaria reflexión (y rigurosa fundamentación) teórica, como la que nos ofrece Raimundo Cuesta, debe tener en cuenta las experiencias de aula, porque solo será eficaz si aquella llega a la práctica escolar. Tenemos por delante un largo y difícil camino en el que será necesario sumar el rigor científico con el deseo de construir otro futuro. Voluntad y razón que solo tendrán sentido si compartimos una misma dimensión ética.

REFERENCIA PRINCIPAL

CUESTA, RAIMUNDO (2015). *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Lulu.com. 136 pp.

REFERENCIAS

BARTON, K.C. (2009). The denial of desire: How to make history education meaningless. En Symcox, L. y Wilschut, A. (Eds.). *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 265-282.

BARTON, K.C.; LEVSTIK, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Nueva York-Londres: Routledge.

BURKE, P. (2000). La historia como memoria colectiva. Cap. 3 de Burke, P. *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza, pp. 65-85.

CUESTA, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.

CUESTA, R. (2011a). Memoria historia y educación. Genealogía de una singular alianza. En Lomas, C. (coord.). *Lecciones contra el olvido: memoria de la educación y educación de la memoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp.163-195.

CUESTA, R. (2011b). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, 15, 85-92.

CUESTA, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual: Educación, historia y memoria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, pdf 23. <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/1527/1226>>. (Consultado el 15 de enero de 2016).

CUESTA, R.; MAINER, J.; MATEOS, J.; MERCHÁN, F.J. (2015). Didáctica crítica: allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54.

DOMÍNGUEZ ALMANSA, A. y LÓPEZ FACAL, R. (2015). Paisajes invisibles, patrimonios en conflicto: experiencias en la formación del profesorado y la educación primaria. En Hernández Carretero, A.M., García Ruiz, C R., De la Montaña Conchiña, J.L. (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS, pp 713-720. <<http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/07/2015-caceresR.pdf>>. (Consultado el 11 de noviembre de 2015).

LEVSTIK, L.; BARTON, K.C. (2008). *Researching History Education: Theory, Method, and Context*. Nueva York- Londres: Routledge.

NOUFURI, H. (1999). *Tinieblas del crisol de razas*. Buenos Aires: Cálamo.

RÜSEN, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En Seixas, P. (Ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, pp.63-85.

RÜSEN, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn.

RÜSEN, J. (2010). Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. En Schmidt, M.A., Barca, I., Martins, E.R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, pp. 23-40.

SCHMIDT, M.A. (2015). Globalización y la política de formación del profesor de historia en Brasil. *Revista Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55 (1), 38-50. <<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/357>>. (Consultado el 5 de noviembre de 2015).

SEIXAS, P. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Boston: Cengage Learning.

³ <<http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/es/content/grupo-eleuterio-quintanilla>>; o también <<http://educacion.gijon.es/page/13152-grupo-eleuterio-quintanilla>> (Consultado el 20 de enero de 2016).