



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

# CON-CIENCIA SOCIAL

Número 15. Año 2011

## EL LUGAR DE LA MEMORIA EN LA EDUCACIÓN

Coordinador del presente número:  
Raimundo CUESTA FERNÁNDEZ

PUBLICACIÓN PROMOVIDA POR:

### FEDICARIA

FEDICARIA es una federación de personas y grupos interesados en la renovación pedagógica desde perspectivas críticas. Se constituyó por iniciativa de los siguientes colectivos: Asklepios de Cantabria, Aula Sete de Galicia, Clío de Canarias, Cronos de Salamanca, Gea-Clío de Valencia, Ínsula Barataria de Aragón, IRES de Andalucía y Pagadi de Navarra. Actualmente los integrantes de la federación forman diversas secciones territoriales de Fedicaria, representadas en el Consejo de Redacción de Con-Ciencia Social. Para contactar con Fedicaria pueden dirigirse a su página web: <http://www.fedicaria.org>

#### PRESENCIA DE LA REVISTA EN CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y BASES DE DATOS

REBIUN. Red de Bibliotecas Universitarias.

DIALNET. Catálogo colectivo de la Universidad de la Rioja.

IEDCYT. Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología del CSIC  
(Consejo Superior de Investigaciones Científicas).

AERES. Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.

ERIH. European Reference Index for the Humanities

## CONSEJO DE REDACCIÓN

RAIMUNDO CUESTA. *Fedecaria-Salamanca*  
*Catedrático de Geografía e Historia de E. S. IES Fray Luis de León, Salamanca*

FRANCISCO F. GARCÍA. *Fedecaria-Sevilla*  
*Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Sevilla*

JAVIER GURPEGUI. *Fedecaria-Aragón*  
*Catedrático de Lengua y Literatura de E. S. IES Pirámide, Huesca.*

CARLOS LÓPEZ. *Fedecaria-Asturias*  
*Profesor de Geografía e Historia de E. S.*

JUAN MAINER. *Fedecaria-Aragón*  
*Catedrático de Geografía e Historia de E. S. IES Ramón y Cajal, Huesca*

JULIO MATEOS. *Fedecaria-Salamanca*  
*Maestro de Educación Primaria*

F. JAVIER MERCHÁN. *Fedecaria-Sevilla*  
*Catedrático de Geografía e Historia de E. S. IES Murillo, Sevilla*

DAVID SEIZ. *Fedecaria-Madrid*  
*Profesor de Geografía e Historia de E. S.*

## CONSEJO CIENTÍFICO

MICHAEL W. APPLE. *University of Wisconsin-Madison (USA)*

BEATRIZ AREYUNA. *Universidad Academia del Humanismo Cristiano, Santiago de Chile*

ARACELI BRONCANO. *Profesora de E. Secundaria (Fedecaria-Salamanca)*

PILAR CANCER. *Profesora de E. Secundaria (Fedecaria-Zaragoza)*

HORACIO CAPEL. *Universidad de Barcelona*

JAUME CARBONELL. *Director de Cuadernos de Pedagogía*

HONORIO CARDOSO. *Profesor de E. Secundaria (Fedecaria-Salamanca)*

HELENA COPETTI CALLAI. *Universidad de Ijuí (Brasil)*

SOFÍA CORRAL. *Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)*

JUAN DELVAL. *Universidad Autónoma de Madrid*

AGUSTÍN ESCOLANO. *Universidad de Valladolid*

AGUSTÍN GARCÍA LASO. *Universidad de Salamanca*

PAZ GIMENO. *Pedagoga (Fedecaria-Zaragoza)*

IVOR GOODSON. *Universidad de Brighton (Reino Unido)*

RAFAEL HUERTAS. *Instituto de Historia del CSIC*

ALBERTO LUIS GÓMEZ. *Universidad de Cantabria (Fedecaria-Cantabria)*

FRANCISCO DE LUIS MARTÍN. *Universidad de Salamanca*

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ. *Universidad de Valencia*

MANUEL-REYES MATE. *Instituto de Filosofía del CSIC*

LUIS-CARLOS ORTIZ. *Universidad Distrital de Bogotá (Colombia)*

JUAN-SISINIO PÉREZ GARZÓN. *Universidad de Castilla-La Mancha*

THOMAS S. POPKEWITZ. *University of Wisconsin-Madison (USA)*

JAVIER RODRIGO. *Universidad Autónoma de Barcelona*

JESÚS ROMERO. *Universidad de Cantabria (Fedecaria-Cantabria)*

JOSÉ MARÍA ROZADA. *Pedagogo (Fedecaria-Asturias)*

JESÚS-ÁNGEL SÁNCHEZ MORENO. *Profesor de E. Secundaria (Fedecaria-Zaragoza)*

AÍDA TERRÓN. *Universidad de Oviedo*

RAFAEL VALLS. *Universidad de Valencia*

FRANCISCO VÁZQUEZ. *Universidad de Cádiz*

MARÍA VIEJO. *Profesora de E. Secundaria (Fedecaria-Asturias)*

ANTONIO VIÑAO. *Universidad de Murcia*

# ÍNDICE

## EDITORIAL

Sobre la evaluación de la crisis y la crisis de la evaluación ..... 7

## I. TEMA DEL AÑO: EL LUGAR DE LA MEMORIA EN LA EDUCACIÓN ..... 13

Historia con memoria y didáctica crítica

*Raimundo Cuesta* ..... 15

Los teatros de la memoria. Recuerdo, imagen y esfera pública

*Javier Gurpegui Vidal* ..... 31

La fotografía, el espejo con memoria

*Jesús-Ángel Sánchez Moreno* ..... 37

La construcción del pasado reciente en la experiencia chilena.

Reflexiones para una pedagogía de la memoria

*Graciela Rubio* ..... 47

## II. PENSANDO SOBRE...

### LA OBRA DE CARLOS LERENA. UNA DEUDA PENDIENTE ..... 59

Memoria y olvido de Carlos Lerena

*Julio Mateos Montero y Vicente M. Pérez Guerrero* ..... 61

Conversaciones, entrevistas y recuerdos sobre Carlos Lerena

*Julio Mateos Montero y Vicente M. Pérez Guerrero* ..... 83

## III. LECTURAS Y TEXTOS ..... 107

Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión

*Fernando Bárcena* ..... 109

La posmemoria

*Manuel Reyes Mate* ..... 119

Acosada y desprestigiada: la "historia" vista desde la "memoria"

*Javier Rodrigo* ..... 133

El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio

*Antonio Viñao* ..... 141

La memoria se mueve. Algunas publicaciones recientes sobre memoria e imagen

*Javier Gurpegui Vidal* ..... 149

La utilidad del concepto de campo para el análisis sociológico de la educación

*Enrique Martín Criado* ..... 157

Enseñanzas y reflexiones en torno a una estupenda profesora de Historia

*Eloy Fernández Clemente* ..... 165



# EDITORIAL

## *Sobre la evaluación de la crisis y la crisis de la evaluación*

---

La lógica implacable de la actual crisis económica está sacudiendo de manera violenta los sacrosantos fundamentos keynesianos del Estado de bienestar erigido en Europa merced al pacto interclasista que acompañó y sigue a la Segunda Guerra Mundial. Pese a las respuestas y movilizaciones de indignación social que acaecen por aquí y por allá, la actual crisis del capitalismo, de momento, hace reinar una rara y desgraciada paradoja: el hundimiento de un sistema económico concita un retroceso de las clásicas posiciones ideológicas anticapitalistas, dando lugar a un renacido impulso de las políticas neoliberales y de las actitudes mentales reaccionarias que relegitan la nefasta razón del capital. Por más que ya en Marx y la tradición crítica posterior se apuntara la relación insoslayable entre capitalismo y crisis (y, por ende, la historicidad y caducidad de tal sistema económico), la actual situación económica y social plantea graves dudas acerca de la capacidad de la teoría social crítica y del pensamiento de izquierdas para adelantarse con éxito al futuro y hacer frente con radicalidad y eficacia al presente. Frente a las recetas neoliberales, antes y más ahora, las fuerzas políticas de izquierda se han refugiado en una desesperada defensa de los restos del Estado social, hoy amenazado por las políticas anticrisis fundadas en el ajuste fiscal y presupuestario, argumentando y recordando para ello los efectos perversos y depresores que produjeron las primeras medidas económicas tomadas con motivo de la crisis de 1929, precedente por su alcance, en verdad, de la grave situación de nuestros días. En aquellos años de hierro los "avisadores del fuego" (intelectuales, como W. Benjamin) fueron capaces de pensar más allá de la lógica dominante y adelantar al-

gunas claves para comprender el vendaval de desolación que traería, en plena depresión económica, el fascismo. Hoy no conviene olvidar esa experiencia como tampoco es recomendable ignorar que las políticas anticrisis más eficaces fueron aquellas que llevaron a la guerra o que se practicaron en su transcurso. De modo que la defensa del actual Estado de bienestar, siendo razonable y adecuada, no debe enarbolarse como la solución de izquierdas (la redistribución vía impuestos de la riqueza social) a un problema de derechas (la desarticulación del Estado social). Las perspectivas críticas han de abundar en una reflexión que, sin despreciar las conquistas sociales de las clases populares, extiendan su mirada hacia un horizonte de transformación más amplio, capaz de impugnar las bases argumentativas de la racionalidad capitalista y del modelo económico y social consecuente. Es exigible un pensar antisistema pero también un pensamiento complejo, capaz de ofrecer al malestar social de los humillados e indignados de todo el mundo esperanzas razonables de emancipación. Para ello ha de reclamarse una capacidad reflexiva sensible, sin dogmatismo de ninguna especie, a la inherente complejidad del mundo, a las contradicciones históricas y frustraciones de las experiencias pasadas y presentes de "socialismo real" (desde el comunismo de estirpe soviética a la socialdemocracia europea), lo que obliga a poner nuestra atención en las nuevas fuerzas sociales, tecnológicas e ideológicas que comparecen en la escena internacional.

Por lo tanto, nuestra evaluación de la crisis postula la conveniencia de contemplar las políticas educativas (y dentro de ellas la ingeniería social de la evaluación) en un contexto de reacomodación y arrolladora ex-

tensión mundial del *totalcapitalismo*, esto es, de un sistema que reduce la vida social de los seres humanos a la categoría de mercancía. Esta progresiva metamorfosis de todo lo existente en valores de cambio posee, en la coyuntura actual, dos dimensiones: por una parte, la progresiva interiorización normativa e institucional por las escuelas y profesorado de la razón instrumental y eficientista del capital, por otra, la contención de los costes de los procesos de escolarización gratuita y universal anejos a la implantación del *modo de educación tecnocrático de masas*. Aquí y ahora la pretendida forja de un sujeto escolar sumiso y resignado con su destino se acompaña de una disminución selectiva del gasto social en educación.

En efecto, existe una relación íntima entre la crisis social y económica y la crisis de la educación o de otros pilares del Estado de bienestar. Este es el punto de partida de todo análisis medianamente informado y no fragmentario, que, sin embargo, ha pretendido hurtarse al profesorado gracias a que la gobernación liberal canonizó y difundió, para la buena marcha de sus negocios, la idea de la escuela como oasis social, concepción ya existente en la tradición progresista (la *escuela como redención social*). Este divorcio entre escuela y sociedad llevaba a pensar que la educación nada tenía que ver con lo global porque tenía su propia ruta, el maestro, en definitiva, debía "mirar hacia adentro".

En los actuales contextos neoliberales, la educación ha sido colocada en el centro de los debates e incluso en muchos discursos sociológicos informados ha sido vista no tanto como causa pero sí como remedio de la crisis. El ilusionismo de la eficacia, del control, de la rendición de cuentas, de las nuevas tecnologías, de la evaluación como estrategia global de mejora y, sobre todo, el nuevo modelo de sujeto emprendedor (empresario, en palabras llanas) que persiguen las actuales leyes educativas han pasado a integrar la nueva ortodoxia de los reformadores sociales, ante la que las racionalidades y discursos pedagógicos contracorriente apenas han podido ofrecer resistencia, más allá de la producción de utopías de alcance medio para el consumo escolar.

En todo caso, la evaluación pasa a ser pregonada como técnica omnipotente de control y mejora del sistema, previa destrucción de las formas democráticas y participativas que el profesorado pueda haber desarrollado en su vida profesional. En este juego, el nuevo papel de gestores exclusivos del invento se asigna a las agencias externas al centro, perpetradoras de estándares, a los saberes-poderes académicos y a los dispositivos de coerción inmediata, como la inspección.

En números anteriores de *Con-Ciencia Social*, hemos razonado las claves de nuestra crítica y de nuestra mirada. En primer lugar, la identidad sustancial del ciclo reformista educativo, que implicó la prolongación de la escolaridad en el inevitable *modo de educación tecnocrático de masas*. La asignaturización del currículo y la desactivación real de los conocimientos útiles y críticos se vio sazónada y encubierta por juegos abstrusos de ingeniería pedagógica, tales como los consabidos discursos sobre capacidades, competencias, habilidades, destrezas, contenidos, procedimientos, actitudes, que devinieron en elementos de un consenso "reformista", a veces implícito, y transpartidario que permeabilizó las políticas de los gobiernos del consiguiente turno bipartidista. En segundo lugar, y no en menor medida, la burocratización de la escuela frente al contexto social y la lucha por la clientela ha desactivado su dimensión sociopolítica, mediante la parcelación de lo público en tres redes de escolarización y la privatización y externalización de servicios pedagógicos y apoyos docentes. En diversos trabajos de *Con-Ciencia Social* se ha desvelado, a más abundamiento, cómo bajo las prácticas de la renovación pedagógica idealista y de los discursos del adanismo pedagógico se ha "naturalizado" entre el profesorado la racionalidad instrumental y burocrática iniciada en la Ley General de Educación de 1970.

Tras la consumación del ciclo reformista (1970-1990), con los pactos educativos y consensos respectivos, escritos o no, parecía natural el desenlace orientado a institucionalizar alguna metodología correctiva bajo el disfraz del autocontrol y la autonomía. Concluido el ciclo de las grandes reformas, llega

el momento de la rendición de cuentas, de la excelencia, ahora mediante el despliegue de nuevos dispositivos de la evaluación aplicada al profesorado y al centro escolar, presentada por las agencias internacionales como el mejor de los caminos posibles de perfección del sistema educativo. La invasión de las estadísticas de PISA y otras, forzando la comparación de realidades totalmente diferentes (que en un primer momento hicieron abstracción de las variables sociales básicas), creó el campo para el despliegue de la evaluación. La rendición de cuentas se puso de moda, edulcorada, ciertamente, respecto a las prácticas iniciales del thatcherismo salvaje. Se propagó además que, como la "educación está en crisis", este camino de perfeccionamiento debía ser permanente, lo cual resultaba ser un fiel reflejo de las estrategias básicas de la hegemonía neoliberal, para las que no sólo todo está en cambio permanente, en fluidez, no hay valores consolidados, sino que incluso lo más sólido, como la educación, la sanidad y otras conquistas sociales, se pueden desvanecer.

Para extender su hegemonía planetaria, la modernización neoliberal ha diseminado mediante sus agencias y dispositivos, como la OCDE, el FMI, la OEI y el Consejo de Europa, su nueva visión de la educación como herramienta milagrosa de la competitividad, de modo que usando las estrategias adecuadas se han puesto en práctica mecanismos de problematización y mejora (*es precisa una nueva reforma educativa y la mejora de la escuela*), de difusión y propaganda de buenas prácticas y de asesoramiento de programas y metodologías de evaluación y rendición de cuentas. Todo ello acompañado de propuestas de un nuevo tipo ideal de profesorado, lo que incluye la crítica generalizada a sus condiciones de trabajo: vacaciones excesivas, jornada diaria escasa o simplemente deslegitimación de la condición laboral estable derivada de su carácter funcional.

Los nuevos discursos normativos sobre el profesorado y la evaluación se han plasmado en la nueva legislación de la Ley Orgánica de Educación (2006) y en la imposición en algunas autonomías de las legislaciones adecuadas a tales fines, vinculadas, bien a

la fiscalización personal, bien a la colectiva del centro escolar, asunto en el que han ejercido de abanderados nuestros políticos socioliberales como vanguardia del disparate. Desde luego estas iniciativas han ocasionado contestaciones radicales. Pero para mantener esta amalgama ideológica sobre la evaluación no se requiere sólo la difusión o imposición de los mecanismos derivados de los estándares europeos, sino también la convicción e interiorización que provocan los buenos resultados del alumnado tomados ahora como mecanismo de toda medida o de autorregulación del sistema. Por tales razones, el acto final del ciclo reformista puede ser exitoso, si los mecanismos de control y de autorregulación son percibidos con levedad por los sujetos, que sujetos a lo normativo, puedan ver natural el ser protagonistas y registradores de los cambios sustanciales en los procesos de aprendizaje y éxito del alumnado como indicadores de calidad. Es decir, una vez que los mecanismos de expropiación y autorregulación pasen a ser interiorización biopolítica de los sujetos en el proceso de educación-producción, y más si esta interiorización se mide en euros. Ello supone apartar la vista de otros indicadores educativos como la tasa de abandono escolar (28,4%) o el descenso al 4,79% del PIB del gasto público en educación.

Pero hemos de advertir, en primer lugar, que los nuevos rumbos que las agencias evaluadoras quieren imprimir a la educación suponen un salto cualitativo sustancial al orillar los indicadores tradicionales por los que podemos decir que un sistema educativo es adecuado o funciona. La nueva mirada que preside estos rumbos y los indicadores usados ya no son educativos, sino empresariales, como puede apreciarse en el caso de la evaluación que desde un enfoque basado en la eficacia y la mejora ha evolucionado para presentarse como un mecanismo de rentabilización y productividad de todo el centro escolar y de la práctica docente individualizada. Esto ha sido posible en parte por la adaptación al campo educativo de algunos mecanismos de gestión empresarial (el modelo de EFQM y otros varios), pensados, como todos los modelos de calidad, para ejercer en primer lugar un control



rígido sobre la variabilidad de la producción fabril (atacando el 20% de causas que pueden provocar el 80% de errores, según los argumentos de Pareto) y después para la gestión de los elementos empresariales (misión, visión, proyecto, recursos humanos, etc.) En el caso educativo, es obvio que los resultados, los productos del nuevo modelo educativo-empresarial no pueden ser las mercancías, los tornillos, etc., ni tampoco las personas o los sujetos egresados del sistema con sus aprendizajes y saberes complejos, sino lisa y llanamente las calificaciones del alumnado. Hecha su descontextualización radical (personal y colectiva) éstas ya pueden tratarse como productos numéricos masivos y ser sometidas a todo tipo de medidas y comparativas. Las pruebas y exámenes innumerables se convierten así en el referente fundamental de lo bueno y de lo malo en el sistema educativo. Si aquellas son satisfactorias, las cosas van bien. Si no, como ha sucedido en el Estado de Washington, se debe despedir a un buen número de maestros, acción juzgada modélica en algún periódico español.

De esta manera, la actuación de las diversas instancias de la administración, empezando por las agencias de evaluación, los cuerpos de inspectores, los directores, el personal de apoyo y docentes, tienen como objetivo la expansión burocrática de la "cultura de la evaluación", que persigue buenos resultados, en detrimento de lo que realmente es importante en la relación enseñanza/aprendizaje, lo que empieza a quedar fuera del interés institucional. Desde este punto de vista, la educación ya no será un proceso de construcción de la personalidad, sino un listado de resultados.

Por otra parte, resulta notorio que las nuevas estrategias de evaluación y mejora no se difunden solas, y que requieren su interiorización en el *habitus* del profesorado a través de dispositivos variados, internos pero también y especialmente externos. La necesidad de asesoramiento y autoayuda flota en los ambientes y en las culturas del "cuidado de sí" (entrenadores, psicólogos, psiquiatras, asesores de todo tipo, etc.) y se nos expenden recetas, en unos casos como remedios para no llorar y tapan el dolor por

la muerte de un ser querido o por una catástrofe, en otros para la reconstrucción y "renacimiento" personal que nos convierten en dioses o princesas, o como terapias de perfeccionamiento o de deconstrucción lacaniana, posibilitando ver la formación y la evaluación como ascesis y mejora. En todo caso, estas estrategias son presentadas directamente a los sujetos para reforzar su *empowerment*, evitando siempre a los intermediarios sindicales o colectivos, como mecanismos interlocutores, y desde luego eliminando toda posible negociación. Este esquema se quiere trasladar al campo profesional educativo, aplicando condiciones de extrema individualización. En algún caso ya se ha efectuado con resultados catastróficos y conviene ver las consecuencias conocidas en otros sectores laborales.

En definitiva, en este marco importa resaltar cómo los poderes educativos asumen la crisis social y económica para potenciar la metamorfosis del uso y sentido de algunas herramientas clásicas de la enseñanza-aprendizaje; pero debe señalarse, no sin dolor, que esta metamorfosis dirigida por el poder político se efectúa mediante una imposición de los mecanismos de control y de gobernación que han contado con el beneplácito del sindicalismo de régimen, originando fenómenos peculiares como la "evaluación clientelar" que supone manipular los resortes organizativos de los centros, dando todo el poder a la dirección, para que el invento funcione en determinado sentido.

No obstante la hegemonía del pensamiento único de la modernización y la eficacia, se constata cierta pluralidad de discursos y una complejidad de matices en el campo del profesorado. Desde luego debe recordarse que el pensamiento crítico ha sido el más interesado en la práctica de una evaluación democrática, social y participativa. Visto desde un análisis genealógico interesado en el presente, entendemos que los sujetos docentes de hoy se siguen moviendo en contextos de posibilidades e ilusiones cercanas, en poder hacer mejor sus tareas diarias, pero también con cierta prevención a tomar como referencias los proyectos más totalizadores de algunas generaciones anteriores. En todo caso, y aunque los protagonistas no sean



conscientes, nos situamos con las luces que tenemos en el campo de la incertidumbre de las luchas políticas. Y es en este campo de lo relativo y lo contingente donde tales luchas sectoriales cobran sentido para los sujetos participantes, aunque desde nuestro punto de vista es el proyecto cultural crítico el que explica las relaciones entre lo macro y lo micro, lo colectivo y lo personal, en un campo cruzado por las tensiones y posiciones entre la innovación y la evaluación.

A la denuncia indignada de las terapias evaluadoras, vestidas con las galas de una

supuesta modernización, Fedicaria nos convoca sin excusas al ejercicio del pensamiento crítico que pretende una recomposición de la profesionalidad en un marco político democrático. Y a este afán cabe añadir la necesidad, en plena política de reajuste presupuestario (recientemente constitucionalizado por los dos partidos turnantes), de un combate sin concesiones a favor de la educación como servicio público. A tal fin debemos poner en crisis la evaluación, lo que, por añadidura, contribuye a poner en cuestión las razones de la actual crisis.

\* \* \* \* \*

Por último cabe hacer algunas consideraciones sobre el contenido de este número 15, que el lector o lectora tiene ante su vista. Como fácilmente puede apreciarse, hemos introducido diversos cambios formales que desde hace tiempo veníamos preparando. En primer lugar, la portada ha quedado diseñada (gracias a la desinteresada amabilidad de Eduardo Anievas Cortines, pintor cántabro afincado en Nueva York) conforme a los tiempos que corren: tiempos de paseantes que deambulan por el incierto desamparo de la gran ciudad más que momentos de consejos obreros dispuestos a la toma del poder. El reloj del pensamiento crítico no ha de pararse y la crítica de la crítica (la reflexión sobre las tradiciones impugnadoras de la sociedad capitalista) ha de ser un motivo de futuras andaduras fedicarianas. Por lo demás, también nos hemos incorporado a algunas de las convenciones que rigen en el mundo de las revistas impresas, dando cabida a un prestigioso Consejo Científico, haciendo resúmenes bilingües de las colaboraciones y atendiendo a otras normas que amplían el eco potencial sin dañar el fondo de nuestra revista.

En cuanto a éste, hemos vertido, en la sección *Tema del año*, parte de las colaboraciones que tuvieron lugar en el XIV Encuentro de Fedicaria, celebrado en Madrid durante los primeros días de julio de 2011. *El lugar de la memoria en la educación*, rúbrica que amparó esa reunión, nos sirve ahora como título de

este número de *Con-Ciencia Social*. Esta reunión fedicariana aportó, como siempre, el vínculo deseable entre el departir amistoso y la reflexión intelectual. Allí se expusieron investigaciones y experiencias, que tomaron la memoria, en tanto que instrumento cognitivo, interpretativo y ético, como tema principal, aunque no exclusivo. En nuestra página web ([www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org)), que está en pleno proceso de modificación y realimentación, se pueden consultar el conjunto de los materiales resultantes de nuestro singular simposio. La próxima cita fedicariana será en 2013 (y así volveremos a la cadencia bianual de los encuentros). La de este año ha demostrado que la ya veterana nave de los viajeros de Fedicaria, pese a sus limitaciones, tiene todavía muchos mares y puertos que visitar. El próximo se llama *crítica de la crítica*, o sea, reactualización y revisión de las tradiciones de las teorías sociales críticas de las que nos hemos nutrido.

Los cuatro primeros artículos de este número versan, pues, sobre la pedagogía de la memoria, aunque vista desde distintos ángulos. Raimundo Cuesta (Fedicaria-Salamanca) aborda las relaciones entre memoria y didáctica crítica, mientras que otros dos fedicarianos, Javier Gurpegui y Jesús Ángel Sánchez (ambos de Fedicaria-Aragón) tratan de las relaciones entre memoria y registro visual. A ellos se suma el trabajo de Graciela Rubio, profesora chilena, que toca las formas de construcción del pasado reciente, la

dictadura de Pinochet, en su país. Por cierto, en agosto de este año se daba la noticia de la entrega al presidente Piñera de las conclusiones de la Comisión Valech sobre las matanzas y desapariciones de la gobernación pinochetista (40.000 víctimas y 3.065 muertos y desaparecidos). Y mientras... en España se discute, sin perspectivas de final feliz, qué hacer con la tumba de Franco y el Valle de los Caídos. Los previsibles resultados electorales de noviembre vaticinan malos tiempos para la memoria del reciente y más traumático pasado español.

En este número la sección *Pensando sobre...* está dedicada a la figura impar del sociólogo Carlos Lerena Alesón, en cuya producción intelectual tantos fedecarianos aprendimos a mirar críticamente el mundo de la educación. En cierto modo, el muy original e interesante trabajo de Julio Mateos y Vicente Rodríguez Guerrero es un ejercicio de recuperación de la memoria de una de las obras de creación teórica más importantes de los últimos cuarenta años, un tanto olvidada por el perfil crítico radical de sus postulados, poco asimilables por la sociología de la educación al uso.

Finalmente, la sección *Lecturas y textos* tiene como tema central, aunque no exclusivo, la memoria, vista desde plurales campos del saber (historia de la educación, historia contemporánea, filosofía, pedagogía). Allí podrá leer la persona interesada agudas, enjundiosas y valiosas consideraciones de pro-

fesores como Antonio Viñao, Javier Rodrigo, Enrique Martín Criado, Fernando Bárcena, Reyes Mate y Javier Gurpegui. A todo ello se suma un texto de Eloy Fernández Clemente que comenta el libro de recuerdos escrito en homenaje a nuestra amiga Isabel Mainer (*Vivir la historia para enseñarla*).

Esperamos contar con la complicidad y la lectura exigente de quienes se acerquen a este número de la revista. Por lo demás, queremos insistir en la idea de que es precisa una tarea colectiva de repensar las tradiciones críticas desde el pensamiento crítico. Confiamos en que este ejemplar de nuestra publicación contribuya y nos ayude a ello. En el último libro de E. Hobsbawm (*¿Cómo cambiar el mundo?* Barcelona: Crítica, 2011), se termina así: "El liberalismo político y económico, por separado o en combinación, no pueden proporcionar la solución a los problemas del siglo XXI. Una vez más ha llegado la hora de tomar en serio a Marx". Claro que el Marx al que hay que tomar en serio, como reconoce el historiador británico en otros pasajes de su obra, será muy distinto al que se tomó en serio en el siglo XX. Y lo que decimos del teórico social alemán podemos trasladarlo al conjunto de los autores de las tradiciones críticas de las que nos hemos nutrido a lo largo de nuestro itinerario. Las debemos reconsiderar, reexaminar y reactualizar, volver al ayer y regresar al hoy, como si de un camino de ida y vuelta se tratara.

# I

## TEMA DEL AÑO

### *El lugar de la memoria en la educación*

*Historia con memoria y didáctica crítica*

Raimundo Cuesta

*Los teatros de la memoria. Recuerdo, imagen y esfera pública*

Javier Gurpegui Vidal

*La fotografía, el espejo con memoria*

Jesús Ángel Sánchez Moreno

*La construcción del pasado reciente en la experiencia chilena.*

*Reflexiones para una pedagogía de la memoria*

Graciela Rubio



# 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 superposición<sup>1</sup>.

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

<sup>1</sup> 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 anamnética<sup>2</sup>.

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

<sup>2</sup> 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 actuantes 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 educativos<sup>3</sup>, 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-*

<sup>3</sup> 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”<sup>4</sup>. 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 inmediata<sup>5</sup>, 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

<sup>4</sup> 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).

<sup>5</sup> 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 chilena<sup>6</sup> 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 Fedicaria<sup>7</sup>.

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-

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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 críticos<sup>8</sup>.

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 trasmataba 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

<sup>8</sup> *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 escolar<sup>9</sup>. 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

<sup>9</sup> 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 predetermined. En Marx la historia es una epopeya hacia la sociedad sin clases; en Benjamin es una rotación de momentos relampagueantes. En uno no conviene perder el tiempo mirando hacia atrás; en 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.

# Los teatros de la memoria. Recuerdo, imagen y esfera pública

Javier Gurpegui Vidal  
Feticaria-Aragón

## RESUMEN

pp. 31-36

La concepción moderna de la memoria visual se basa en la preexistencia, respecto al acto de recordar, del pasado recordado y del sujeto que lo visualiza. Cuestionar este punto de partida nos lleva a sospechar del fundamento institucional y académico de la historia y de la crítica cinematográficas. Las implicaciones de todo ello sitúan a la esfera pública, y no al campo académico, como ámbito prioritario de tensiones ideológicas; y a los medios de la cultura de masas como el cauce para los discursos de la memoria visual colectiva.

**PALABRAS CLAVE:** Memoria; Historia; Crítica; Imagen; Cine; Esfera pública.

## ABSTRACT

*Theatres of Memory. Memory, Image and Public Sphere*

The modern conception of visual memory is based on preexistence, in relation to the process of remembering, of the remembered past and the individual that visualizes it. The questioning of this starting point has shaken the institutional and academic foundations of History and film criticism. The implications of these ideas place the public sphere, and not the academic field, as the most important domain of ideological tensions; and the mass media as the channel for the discourses of collective visual memory.

**KEYWORDS:** Memory; History; Criticism; Image; Cinema; Public Sphere.

## El viaje de la memoria hacia la modernidad

Nos falta una visión panorámica de cómo era la *memoria visual colectiva* antes de la cultura de masas. Si rastreáramos algunos hitos, pondríamos sobre la mesa, por ejemplo, las imágenes bíblicas de los frescos y capiteles románicos, que conmemoran un pasado congelado en el tiempo, invocado a través de la eucaristía. Aquí, más que improvisar una perspectiva coherente que nos falta, seguiremos un hilo posible, que nos lleva al momento en el que la imagen se sitúa en el origen mismo del concepto de memoria, en su paso de ser elemento integrante de la retórica a convertirse en virtud cristiana (R. de la Flor, 1996).

A lo largo de la antigüedad grecolatina, la memoria forma parte de la institución retórica, junto a las *pronuntiatio*, *dispositio*, *inventio* y *elocutio*, como podemos comprobar en los principales referentes de este género, como son el anónimo *Ad Herennium*, *De Oratore* de Cicerón o la *Institutio Oratoria* de Quintiliano. Hay que aclarar que la *retórica* constituye un importante dispositivo para la articulación de la vida psíquica. La memoria, como “tesorera de lo inventado” –en palabras de Cicerón–, se estructura a través de *imagines* (“imágenes”) que se insertan en *loci* (“lugares”) conformando un sistema de organización del conocimiento que no solo tiene la función mnemotécnica de facilitar el recuerdo; se trata también de plasmar didácticamente los conceptos abstractos en fi-



guras emblemáticas de aspecto concreto, así como de procurar, entremezclándose con la argumentación, no solo convencer al oyente, sino sojuzgarlo.

Sin embargo, a partir de la antigüedad tardía asistimos a la “reconversión de la memoria retórica hacia una Memoria que, junto al Entendimiento y la Voluntad, forme parte de la superior virtud de la Prudencia” (R. de la Flor, ob.cit., pp. 29-30). Las *Confesiones* de San Agustín será el primer hito en este sentido, al que seguirán durante la Edad Media los comentarios de Santo Tomás a Aristóteles o la obra de Alberto Magno. El trabajo de la memoria tiene un fuerte componente platónico; San Agustín se dirigirá a Dios diciendo: “desde que te conocí, no me he olvidado de ti”, pero la búsqueda no tiene lugar en un pasado, sino en el interior del ser humano, en el seno oscuro de la memoria. Progresivamente, se configura un método de meditación a través de imágenes y lugares, que adquiriría su máximo esplendor con la Contrarreforma y el Barroco, denominado *compositio loci* (“composición de lugar”), cuya forma más acabada viene propuesta por Ignacio de Loyola, que establece en sus *Ejercicios* la “contemplación para alcanzar amor” de la pasión de Cristo o de las penas del infierno.

A mediados del siglo XVII, estos usos se habían extendido no solo a los tratados espirituales, sino también a la práctica devocional de los fieles y a los talleres de imaginería religiosa. La teatralidad y artificiosidad de los retablos barrocos se corresponde con ese interior abstracto de la memoria individual, donde residen las imágenes de todas las cosas procedentes de los sentidos o expresadas con palabras. Estamos ante una memoria artificial, de carácter mnemotécnico, que pasa de ayudar al orador en su ejercicio retórico a ser un instrumento devocional, que se posiciona en contra de la estética iconoclasta del protestantismo, basada precisamente en el vacío de imágenes.

Se trata también de una memoria no experiencial –en el sentido autobiográfico que hoy le daríamos– que no busca el recuerdo en el tiempo, sino en el espacio de la interioridad, semejante a un templo o a un escenario teatral –de ahí la expresión “teatro

de la memoria”; Teresa de Jesús se referiría a “las moradas” para aludir a la interioridad-. A pesar de que el siglo XVIII volvería a contemplar intentos de organización del conocimiento almacenado a través de imágenes, los embates del método científico clausuraron su vigencia. No obstante, habría que esperar al ascenso de la burguesía para percibir una mayor conciencia de historicidad, no solo basada en la existencia de un tiempo pasado, sino en la inserción biográfica del individuo en él.

Será el romanticismo el que rompa con las formas clásicas vigentes hasta la Ilustración neoclásica, y el que genere, muchas veces impulsado por ideologías nacionalistas, la idea del “color local” de lugares y épocas lejanas, en cuyo contexto nacen la novela histórica o la pintura historicista. En ese momento la sede de la memoria ya no será el espacio interior, sino *la línea del tiempo pasado*. La vertiente más optimista de todos estos cambios se vertebrará alrededor de la idea de progreso. Por ello no es de extrañar que Walter Benjamin pretenda romper con esta narratividad lineal del progreso profundizando precisamente en el teatro barroco y en un recurso característico como es la alegoría. ¿Qué son, si no, para Benjamin, tanto el Ángel de la Historia, como los pasajes parisinos, sino una especie de emblemas barrocos que pretenden generar significados desde el tiempo detenido?

La perspectiva consolidada por San Agustín de una interioridad, sede de la memoria, donde el alma (re)encuentra a Dios no desaparecerá, pues, sustancialmente con la Ilustración o el Romanticismo. La memoria visual colectiva seguirá constando de unas imágenes que pasarán ahora de habitar un espacio a insertarse en un tiempo pasado que las narrativiza, constituyéndose en imágenes vinculadas a un relato. El “sentido común” derivado del romanticismo así como el enfoque historiográfico tradicional insistirán en la autonomía del sujeto y del pasado respecto al acto de recordar; habrá una cierta resistencia a reconocer que *tanto el sujeto que recuerda como el mismo pasado recordado se construyen precisamente a través del acto de recordar* (o, en su caso, a través de la reconstrucción historiográfica).

Esta autonomía tanto del sujeto como del objeto del recuerdo se encuentra en plena consonancia con el concepto dominante de *comunicación*, derivado tanto de la teoría matemática de Shannon como del esquema establecido por Jakobson, en el cual los sujetos de la comunicación ocupan posiciones fijas y objetivables, y el mundo al que se alude es independiente del lenguaje. Este planteamiento facilita tanto la pertinencia científica exigida por el positivismo como la eficiencia económica en términos mercantilistas (Alonso, 2008, pp. 155-57). Esta escisión entre sujeto y objeto, a la manera de las ciencias naturales, facilita la colonización de la praxis social por parte de la disciplina histórica. Si hacemos del pasado un objeto formalizable y preexistente al recuerdo, los sujetos de la memoria, ciudadanos autónomos para tomar decisiones democráticas, deberán reconstruirlo recurriendo a mecanismos que remiten a la disciplina histórica; la memoria como praxis social se confunde así con el objeto de estudio de la disciplina. Lo que implica situar la memoria bajo la tutela de la historia. Pasamos a continuación a precisar cómo ha ocurrido esto en el ámbito visual del cine.

### Las batallas por la memoria

“Que un político analfabeto, sea del partido que sea, que no ha leído un libro en su vida, me hable de memoria histórica porque le contó su abuelo algo, no me vale para nada. Yo quiero a alguien culto que me diga que el 36 se explica en Asturias, y se explica en la I República, y se explica en el liberalismo y en el conservadurismo del XIX... Porque el español es históricamente un hijo de puta, ¿comprendes?”. Estas palabras de Arturo Pérez-Reverte (2010) reproducen a la perfección –pero a la contra– el concepto de memoria colectiva del pasado histórico. En efecto, siendo analfabeto perfectamente se puede tener una representación intuitiva del pasado colectivo, vivido o no. Estas declaraciones también reproducen las reticencias que respecto al concepto de memoria mantienen los que llamaremos *saberes expertos*; en el caso de la imagen cinematográfica, los

saberes reguladores de la mirada son principalmente la historia y la crítica de cine, dos discursos que abordan, respectivamente, el pasado y la comprensión del medio.

Comencemos con la *historia del cine*. Algunas panorámicas actuales (Alonso García, 1999, p. 19; Díez Puertas, 2003, pp. 13-16, para el caso español) nos señalan un origen vinculado a la biografía de los pioneros del cine, que como testigos implicados dejaron constancia de su experiencia para la posteridad. Posteriormente, críticos y periodistas tomaron conciencia escrita de los cambios producidos en el medio con el paso del tiempo, pero haría falta la llegada de autores que aportaran un rigor académico de rango universitario y desarrollaran los grandes proyectos enciclopédicos con pretensiones de totalidad. Esta generación, procedente en muchos casos del mundo de la crítica y surgida entre 1940 y 1970, llevó la historia del cine a la docencia universitaria y produjo las primeras tesis doctorales. Posteriormente, una última hornada ostentará un punto de partida directamente académico, sin el paso previo por la crítica.

Así pues, la institucionalización académica de la historia del cine es el final de un proceso que arranca en el ámbito indiferenciado de la esfera pública, con géneros “a ras de tierra” como la crónica, la autobiografía o la crítica. Quizá por ello son frecuentes las reticencias a ese caos originario, llegándose a decir que “que existan alérgicos a la teoría en las filas de los estudios cinematográficos es algo a lo que estamos acostumbrados, sobre todo si consideramos que este campo ha estado en manos de cinéfilos, periodistas y críticos de actualidad durante muchos años” (Sánchez-Biosca, 1998, p. 115). Esta desconfianza respecto a los discursos no formalizados de la esfera pública se hace doblemente significativa si en lugar de hablar de memoria *a secas*, nos referimos a la *memoria visual colectiva*, ya que es ámbito en el cual circulan las imágenes y los discursos que las incorporan.

Situados en esa jerarquía, en la que la institución académica pretende dominar a los discursos informales, se penaliza cualquier rastro explícito de deseo incorporado al conocimiento; por ello será cuestionado

otro elemento presente en la esfera pública, la *cinefilia*, ese conocimiento intuitivo y asistemático “cuyo fruto es la construcción de un discurso repetitivo y autoalimentado que impide «otras formas de pensar el cine»” (Alonso García, 1999, p. 17). Sin embargo, también es verdad que ni siquiera los expertos escapan a la peste de la cinefilia, ya que muchos siguen “la tradición de los anticuarios y los arqueólogos enamorados de los «hermosos objetos del pasado»”. La excesiva cercanía, la filia cegadora del estudioso por su objeto de estudio le lleva a obviar la reflexión teórica sobre los objetos y conceptos en cada momento y cultura. Vemos así cómo la misma praxis académica, que se pretende desinteresada, también se encuentra salpicada por los mismos vicios que ella cuestiona.

Pero tomemos el pulso a la genealogía de la *crítica de cine*, como género híbrido, al que se otorga la autoridad del saber experto, pero que se difunde en la esfera pública, con los rasgos temático-formales que ello conlleva. Alguna de las panorámicas disponibles (Maldonado, 2006, pp. 133-38) sitúa su nacimiento en el fin de siglo, momento en el que se difunden anuncios publicitarios, crónicas, noticias sobre el nuevo medio (estrenos, contratos, adelantos técnicos, etc...), así como las llamadas *protocríticas*, que describen las imágenes exhibidas, resaltando su espectacularidad o fidelidad fotográfica. La *crítica primitiva* surge con la consolidación del cine como lenguaje y narración, y en ella se articulan juicios de valor sobre cuestiones como la actuación, el argumento y la fotografía. La crítica propiamente dicha surge con la profesionalización del trabajo de crítico y la individualización en autores públicamente reconocidos, a los que se otorga credibilidad. Su germen está en las revistas especializadas, y desde allí se difunde al resto de la crítica generalista.

Sin embargo, el imaginario dominante en la crítica prioriza un discurso argumentativo (y no de simple afirmación del gusto personal) y *se fundamenta en preceptivas de carácter teórico*. Por ello tiene lugar una queja recurrente entre los expertos sobre la baja calidad de la crítica, “si se la comprende como un metadiscurso privilegiado del

lenguaje cinematográfico en general” (Maldonado, 2006, p. 8), ya que predomina la proyección del gusto personal de cada crítico, carente de fundamentación racional. A pesar de este reproche, sin carecer de razón, pareciera que se sitúa en una jerarquía superior la teoría del cine, de la cual la crítica sería una mera derivación. Lo que vendría a establecer una falsa equivalencia, entre *crítica de cine* y *análisis fílmico*. Mientras éste constituye la aplicación, en el ámbito académico, de categorías teóricas e históricas a un determinado texto cinematográfico, la crítica vendría a ser “una actividad palpitante, pegada al orden del día, que se solventa en caliente (a la estela, valga la expresión, de la puesta de largo comercial de la película de marras) y a bote pronto (plasmado en textos de media o corta extensión, a veces telegráficos) *sin grandes apoyaturas metodológicas ni aparato teórico*” (Zumalde, 2008, p. 84; la cursiva es nuestra).

La crítica propone un juicio de valor razonado sobre la calidad ética y estética de la película, dirigido a aportar una hoja de ruta al espectador, un criterio selectivo con el que orientarse en la oferta audiovisual, pero sin por ello obturar el gusto subjetivo o la intuición del crítico, al que se le otorga una autoridad muchas veces reconocida. Por ello su profesionalización viene acompañada de un conocimiento público de su individualidad, pues los lectores habituales “se fían” —o no— de él. El gusto personal no es suficiente, claro está, pero también es necesaria la intuición estética del crítico así como su capacidad para “crear opinión” a través de textos que provoquen la reflexión, el debate polémico, la mirada crítica y, a la larga, prácticas alternativas de comunicación. En el terreno en el que estamos, de configuración mediática de la memoria colectiva, todas estas virtudes son necesarias.

En la praxis de la *memoria visual colectiva* pueden llegar a tener un importante papel tanto la historia como la crítica (más o menos teóricamente fundamentada). Aunque la memoria entendida como práctica social es otra cosa. En el artículo que se incluye en esta misma publicación, en la sección “Lecturas y textos”, llamamos la atención sobre las distintas vertientes de las que puede

constar esta práctica memorística así como de la bibliografía que las aborda. Sin embargo, ahora queremos llamar la atención sobre su naturaleza, y su relación, siempre dialéctica, con la esfera pública y los medios de comunicación.

## Contra una memoria ingenua

Cuando hablamos de *memoria colectiva* (o de memoria *visual colectiva*) se corre el peligro de elaborar una imagen idealizada del ejercicio del recuerdo, remitiendo la memoria a la "intrahistoria", que es -según Unamuno en *En torno al casticismo* (1895)- ese ámbito donde "millones de hombres sin historia" desarrollan "la oscura y silenciosa labor cotidiana y eterna, esa labor que como la de las madréporas suboceánicas echa las bases sobre las que se alzan islotes de la historia". Discurso éste que, como se puede ver, resulta difícilmente objetivable. Sea como narración o mediante otras formas genéricas, la memoria colectiva está condenada a articularse como discurso comunicativo que se produce y difunde en sociedad. Si idealizamos el ejercicio de la memoria, asimilándolo a la manifestación inefable, asocial y ahistórica del *espíritu de un pueblo* o de un colectivo oprimido, no solo estamos falseando su funcionamiento social: también nos estamos situando en la misma lógica jerarquizadora que antes cuestionamos, despojando los discursos de la memoria de su tangibilidad y de su textura inequívocamente ideológica. Como ocurre con otros asuntos, idealizar la memoria es una buena manera de frivolarla y de restarle potencial.

En lo que estamos llamando *memoria visual colectiva* tiene un protagonismo innegable la *esfera pública*, entendida por Habermas, en su raíz burguesa, como "la esfera en la que las personas privadas se reúnen en calidad de público" (1981, p. 65). En ella circulan los discursos y las imágenes que contribuyen a construir el pasado, que configuran el entramado de la memoria, cuya entidad textual resulta enormemente heterogénea, ya que entremezcla lo icónico y lo verbal, lo intuitivo y lo racional, con una coherencia variable según los medios, y las

fuerzas sociales en conflicto. Y no podría ser de otra manera, ya que la esfera pública no ostenta la armonía interclasista que los ilustrados soñaron para ella, sino que más bien se configura como el escenario de distintos conflictos, que enfrentan a fuerzas que en rara ocasión resultan ser simétricas.

Esta realidad conflictiva ha llevado a algunos autores a buscar culpables, a señalar que la *esfera pública* se ha visto prostituida por su caricatura, la *cultura de masas*, que se apropió de los discursos de la experiencia social para dispersar a los sujetos a los que iba dirigida, homogeneizando las articulaciones colectivas que éstos producían (Eagleton, 1999, pp. 136-37). Desde este punto de vista, la memoria colectiva debería rescatarse de la nefasta influencia de la cultura de masas, para ser devuelta a la ciudadanía en un contexto público no alienante. En cualquier caso, este planteamiento presenta varios problemas; uno es que se ha decidido, *a priori*, connotar negativamente el concepto de *cultura de masas*, y positivamente el de *esfera pública*, cuando ambos resultan problemáticos. Otro, más medular, es que parecería que la memoria colectiva equivale a un discurso ancestral preexistente a su difusión por los medios de comunicación, cuando en realidad son éstos los que hoy la constituyen. En el caso de las imágenes, su naturaleza no exclusivamente verbal (aunque sí mixta: las palabras suelen circular entremezcladas con las imágenes) incrementa todas estas contradicciones.

Según señala un autor referente en la reflexión crítica sobre la memoria, como es Andreas Huyssen, "[n]o existe un espacio puro, exterior a la cultura de la mercancía, por mucho que deseemos que exista. Por lo tanto, es mucho lo que depende de las estrategias específicas de representación y mercantilización y del contexto en que ambas son puestas en escena" (citado en Feld, 2009, p. 106). La articulación de un discurso crítico con la cultura de masas debe trascender la queja recurrente por el mero hecho de que ésta existe. Por el contrario, se debe asumir su existencia y su papel en el seno de la esfera pública. Si bien la memoria visual colectiva se despliega a través de discursos mediáticos en una esfera pública alienante,

ése es su medio real, y en ese campo de lucha hay que realizar críticas y propuestas.

En la articulación de ese discurso, la institución de la crítica no deja de tener un importante papel. Según señala Eagleton, en el siglo XIX, la preocupación de la crítica literaria era la moralidad pública, mientras que en el momento actual es tan sólo cuestión de "literatura". Salvando las distancias, podríamos decir que el papel que queremos para la crítica, en la línea antes señalada, no se reduce a la difusión de las investigaciones académicas ni al reclutamiento de una élite de iniciados. Antes bien se podrían recuperar algunos planteamientos ilustrados, convenientemente corregidos por la crítica, "volviendo a conectar lo simbólico con lo político, comprometiéndose a través del discurso y de la práctica con el proceso mediante el cual las necesidades, intereses y deseos reprimidos puedan asumir las formas culturales que podrían unificarlos en una nueva política colectiva" (Eagleton, ob.cit., p. 139).

Lo dicho hasta aquí sobre la consistencia mediática de la memoria tiene una contrapartida: la historia académica también forma parte de la esfera pública, haciéndose presente en la conciencia de la ciudadanía fuera del campo académico. Un ejemplo bien reciente de ello lo tenemos en las batallas por la memoria desarrolladas en nuestro entorno hispano, en las que hemos contemplado a los historiadores tomar partido público por un bando u otro. El fenómeno pudiera parecer una novedad a simple vista, pero siempre ha existido una forma de presencia pública: si contemplamos, por ejemplo, el pasado del franquismo, esta toma de partido se encontraba tan institucionalizada que la esfera pública se limitaba a escenificar una aparentemente perfecta correlación entre los estudios históricos y la visión del pasado ofrecida por los medios. Con inde-

pendencia de la utilidad pública de las investigaciones históricas, es precisamente la presencia pública de la historia la que la convierte de hecho en un agente de memoria colectiva, pero no como ámbito de saber contrastado y objetivable, vigilante de los devaneos poco rigurosos de los periodistas, sino como participante -¡quién se lo iba a decir a ella!- de la esfera pública, un ámbito del que la academia sistemáticamente desconfía.

## REFERENCIAS

- ALONSO GARCÍA, L. (1999). *El extraño caso de la historia universal del cine*. Valencia: Ediciones Episteme.
- ALONSO GARCÍA, L. (2008). *Historia y praxis de los media: elementos para una historia general de la comunicación*. Madrid: Ed. Laberinto.
- EAGLETON, T. (1999). *La función de la crítica*. Barcelona: Paidós.
- FELD, C. (2009). "Aquellos ojos que contemplaron el límite": la puesta en escena televisiva de testimonios sobre la desaparición. En Feld, C. y Stites Mor, J. (comps.). *El pasado que miramos. Memoria e imagen ante el pasado reciente*. Buenos Aires, Paidós, pp. 77-109.
- MALDONADO, L. (2006). *Surgimiento y configuración de la crítica cinematográfica en la prensa argentina (1896-1920)*. Buenos Aires: iRojo Ediciones.
- R. DE LA FLOR, F. (1996). *Teatro de la memoria. Siete ensayos sobre mnemotecnía española de los siglos XVII y XVIII*. Salamanca: Junta de Castilla y León.
- SÁNCHEZ-BIOSCA, V. (1998). En torno a algunos problemas de historiografía del cine. *Archivos de la Filmoteca*, 29, 89-115.
- ZUMALDE, I. (2008). El extraño caso del análisis-Jekyll y la crítica-Hyde. *Cahiers du Cinéma-España*, 24, 84-85.



# La fotografía, el espejo con memoria

Jesús Ángel Sánchez Moreno  
Feducaria-Aragón

## RESUMEN

pp. 37-45

*La fotografía como máquina de construcción de la memoria. Un tema que acompaña a la evolución de las sociedades modernas. En el artículo proponemos una visión crítica de esta relación entre la fotografía y la memoria como medio para ir hacia un cuestionamiento, desde la didáctica crítica, de lo que significa pensar históricamente, qué se puede entender por memoria y cuál es el papel real que juega la fotografía en todo este proceso de construcción del recuerdo.*

**PALABRAS CLAVE:** Fotografía; Memoria; Pensamiento crítico; Pensar históricamente; Didáctica crítica.

## ABSTRACT

*Photography, the mirror with memory*

*Photography as a memory's construction machine. A theme that accompanies the evolution of modern societies. In the article we propose a critical view of relationship between photography and memory as a way to go to question, from a critical teaching, what means to think historically, what can be understood by memory and what is the real role played by photography throughout the process of building remembrance.*

**KEYWORDS:** Photography; Memory; Critical Knowledge; Historical Thinking; Critical Teaching.

## Prueba de ser

En el filme *Blade Runner*, uno de sus personajes, Rachel, no acepta su condición de androide y reclama la autenticidad de su humanidad. Como argumento de fuerza se sirve del siguiente encadenado de ideas: soy humana porque tengo un pasado; sé que tengo un pasado porque guardo memoria de él; y la prueba de esa memoria, los recuerdos vívidos, reside en este puñado de fotos. Es mi historia, memoria encarnada. Luego no puedo ser una máquina, ni siquiera una máquina perfecta. Soy un ser humano. Un argumento que no nos es extraño, pues al fin y al cabo una de las primeras dimensiones de la fotografía es su condición de memoria, de testimonio de historia. Antes de descalificar el argumento de Rachel por simplista pensemos en las palabras de alguien con más significación: "la fotografía no dice (for-

zosamente) lo que ya no es, sino tan sólo y sin duda alguna lo que ha sido" (Barthes, 1990, p. 149). Casi como si se tratara de un slogan de la defenestrada CNN+, para Barthes toda fotografía "es el testimonio de que lo que veo ha sido" (Barthes, 1990, p. 145). Testimonio irrefutable porque, a diferencia del lenguaje, que es ficcional por naturaleza, "la Fotografía (sic) es indiferente a todo añadido: no inventa nada; es la autenticación misma" (Barthes, 1990, p. 150). Dos versiones de una misma afirmación: la intelectualizada, vía Barthes, y la que podríamos denominar común, expuesta en este caso por un personaje de ficción que, como muchos de ellos, acaban por decir lo que el común de los humanos haría suyo. Víctor Burgin (1997) señala que el poder de la fotografía, como vehículo ideológico y en su dimensión de elemento de mediación social de primer orden, se basa precisamente en "su aparen-

te ingenuidad". Y al abordar en el presente artículo la problematización de la relación entre fotografía y memoria resultaba indispensable partir de un argumento, aparentemente ingenuo, que sin embargo no cesa de reproducirse desde los mismos orígenes de la fotografía hasta nuestros días.

## Espejo con memoria

La fotografía, que irrumpe en la vida social en un momento histórico decisivo<sup>1</sup>, lo hace marcada por dos pilares desde los que edificará todo su potencial retórico. En primer lugar, la condición de "lápiz de la naturaleza" que apuntala el valor de documento-prueba-testimonio veraz (y no sólo verosímil, como podría ser cualquiera de las representaciones de lo real realizadas por un ser humano hasta el advenimiento de esta máquina de visión) que se atribuye a la fotografía. En segundo lugar, la consideración de la fotografía como un "espejo con memoria" la vincula de forma ya indisoluble con su papel social en cuanto que memoria objetiva de todo cuanto merece la pena ser recordado. Documento, testimonio, huella, recuerdo... todo apunta en una misma dirección y, lo que es más importante, todo esto cala hondamente tanto en los sectores sociales más cultivados como en el común de los mortales, que, una vez superado el asombro (y miedo) ante las virtudes de ese espejo, no dejará de aspirar a recopilar recuerdos visuales como prueba de que lo que ha sido sigue vivo en un presente etéreo, pero innegable. Al posar ante ese espejo con memoria, una memoria mecánica sin las patologías o afecciones que aquejan a la memoria humana, toda persona, todo acontecimiento queda fijado<sup>2</sup> para siempre. Se convierte en historia, bien sea historia personal, familiar, nacional... Sin duda una de las grandes contribuciones

de la fotografía al proceso de construcción de las sociedades liberales y sus sistemas económico-políticos radica en su condición de máquina de memoria. Toda sociedad en un proceso de transformación que parte de la anulación del sistema vigente y de la imposición de nuevos modelos o patrones, ha de cuajar una identidad colectiva, y, como bien sabemos, gran parte del período que iría desde los años 30 del siglo XIX hasta finales de esa centuria se invierte en la tarea de construir la identidad colectiva llamada pueblo o nación. Sin memoria no existe la identidad. Para que ésta sea es necesario que eso que llamaremos ciudadanos o pueblo compartan una memoria. De forma harlo simplista podríamos decir que el proceso de desarrollo de las sociedades de la modernidad liberal-mercantil en todas sus advocaciones han ido a la par que el desarrollo experimentado por las máquinas de visión de las que la fotografía es el primer gran paso. Una de las primeras tareas de la fotografía se situará, precisamente, en el ámbito de la construcción de identidades, en la forja de memorias. Al mismo tiempo que otras manifestaciones creativas como las artes plásticas o la música y la literatura se dedican a crear la memoria inventada de un pasado que nunca existió de esa manera, la fotografía decimonónica se embarca en la labor de alimentar la memoria que será, el pasado que aún no es, pero que habrá de ser. "El conocimiento y la verdad de los que la fotografía se convirtió en guardián eran inseparables del poder y control que engendraban" (Tagg, 2005, p. 106). Quien domina la memoria de alguien, le posee, le controla, le maneja. De ahí que a la hora de dar forma a un régimen de verdad dominante que representara los intereses de las nuevas clases hegemónicas en los tiempos de la construcción de las sociedades liberales, la fotografía fuera utilizada como espejo fabricante de memorias.

<sup>1</sup> Tal y como apuntábamos en el artículo publicado en *Con-Ciencia Social* n° 11 (Sánchez Moreno, 2007) y en la reseña sobre la obra de Jhon Tagg en el mismo número.

<sup>2</sup> Los términos distan mucho de ser inocentes y no en vano si al ojo de la cámara se le llama objetivo, al líquido que permitía consolidar la imagen sobre el papel se le denominaba fijador. Ciertamente, fijaba, pero no sólo en un sentido técnico.



## Fabricantes de espejos productores de memoria

En el marco de un artículo como éste hemos de acotar necesariamente la reflexión sobre un tema harto complejo y en el que intervienen numerosos factores. Las sociedades de la modernidad han caminado a la par que el proceso de evolución de las máquinas de visión. Si hasta finales del XIX la fotografía está construyéndose tanto en lo relativo a fundamentos técnicos como en lo que afecta a su poder retórico, a partir de entonces se abre a otros momentos que compartirá con el resto de máquinas de visión que van siendo. En el tramo final del siglo XIX la fotografía inicia la conquista del mercado doméstico en algo que es más que una gran operación mercantil. Por un lado configuramos a los individuos en un nuevo modelo de control basado en la progresiva colonización de las miradas. Por otro, y en estrecha relación con lo anterior, sentamos las bases y elevamos el imponente edificio que hoy conocemos como sociedad del espectáculo, último devenir (por ahora) del proceso histórico denominado modernidad. La fotografía va a ser el arma sutil que nos conforma como perfectos individuos acomodados a los requerimientos de una sociedad del espectáculo basada en la mercantilización de todo cuanto existe y en el uso de la imagen como mediadora incontestable en el juego de las relaciones sociales<sup>3</sup>. En el campo del control de las memorias la operación, como todo lo que acontece con la fotografía, se va a basar en lo que V. Burguín señala como núcleo del poderío de la retórica fotográfica: “su aparente ingenuidad” (1997). La fotografía, al inventar el instante, lo convierte en algo material, objetivado, objetivable. Toda fotografía es, antes que nada, una instantánea. Bazin, citado por P. Sorlin, señalaba que la fotografía de una persona “antes de ser

un retrato, es una huella, inmoviliza un instante y lo hace durar” (2004, p. 59). Instantes perdurables. Porque todo instante es, en sí mismo, un momento paradójico, una operación aparentemente imposible en la que todos los tiempos del tiempo se superponen: cuando tomo una foto lo hago siempre en un presente que se detiene en fragmentos que se nos presentan como un todo<sup>4</sup> en sí mismos; en el momento mismo de la toma ese instante construido pasa a ser pasado en un futuro que ya intuimos. Tomo una foto y dentro de veinte años volveré a esa toma y negando a García Márquez cuando señalaba que la memoria no tenía caminos de regreso, retornaré a lo que fue. Casi a la par se va produciendo una evolución tecnológica que no sólo facilitará la apertura de la fotografía a todo un amplio abanico de usos (del estatismo al fotorreportaje; del álbum y el marco a la página de la prensa diaria o de las revistas gráficas) sino, sobre todo, su accesibilidad para el gran público<sup>5</sup>; y la construcción de la retórica de la fotografía, esa retórica que no deja de ser, como es natural, el exponente de los intereses creados en torno a los usos admisibles y deseables de la fotografía. En esa retórica la fotografía emerge como una máquina del tiempo que nos permite superar las limitaciones de la memoria en todo el proceso evolutivo de la cultura humana hasta entonces. La memoria oral, la memoria escrita o la memoria basada en las ejecuciones artísticas aparecen como poco creíbles, demasiado mediatizadas por lo humano. La memoria fotográfica se convierte en la memoria exacta, precisa; no en vano en castellano usamos la expresión memoria fotográfica para caracterizar a una persona de rápida, fiable y gran retentiva. Memoria de un tiempo. Memoria de un reinado. Memoria de un individuo. Memoria de un grupo. Memoria, por lo demás, portable, transportable, algo de gran valor en un

<sup>3</sup> Débord: En: <http://www.sindominio.net/ash/espect.htm>.

<sup>4</sup> Sólo cuando quiera que ese instante se convierta en una sucesión, es decir, en movimiento, transformaré las fotos en fotogramas que desfilarán a una velocidad determinada delante de los ojos de los espectadores.

<sup>5</sup> Accesibilidad en cuestiones de coste económico, pero también en lo que implica el *dominio* del proceso de realización de tomas (“usted apriete el botón, nosotros haremos el resto”, que diría la casa Kodak)

tiempo, como el de la modernidad, abierto a incesantes movimientos de población que entienden que las fotografías les mantienen cerca del grupo del que se han alejado, de la tierra en la que nacieron.

Sí. Espejos con memoria. Pero si en lugar de reírnos de la metáfora jugamos con ella hasta forzarla nos encontraremos en el camino adecuado al pensamiento crítico. Los espejos son productos fabricados. Los espejos no reproducen sin más; reproducen la realidad en función de unas características concretas que los han producido. Así, un espejo de feria, deformante, no es un espejo fallido, es justamente un espejo. Volvamos a *Blade Runner*. Las fotos que muestra Rachel como prueba de su historia, como memoria de su existencia y humanidad, existen; sólo que no le pertenecen a ella. Alguien, el creador de ese androide llamado Rachel, para consolidar su obra le ha forjado un pasado, le ha dado una memoria, le ha provisto de unas fotografías. La fotografía es un medio de gran capacidad para inocular memorias adecuadas a la construcción y sostenimiento de identidades individuales, de clase, nacionales... Cada una resultante de un espejo producido desde el interés concreto de mostrar aquello que queremos que se muestre, de conservar aquello que consideramos debe de ser guardado y de invisibilizar lo que nunca ha de ser mostrado, recordado<sup>6</sup>. No hay que llegar al tándem Stalin-Beria y a sus operaciones de eliminación de la memoria pública de presencias inaceptables. Desde el primer día que alguien toma una foto para conservar un recuerdo ese alguien se toma la molestia de prepararlo todo para que ese recuerdo coincida con lo que él quiere que sea recordado. Toda fotografía es una puesta en escena.

En relación con esto M. Joly (2003, p. 212) nos sitúa en una encrucijada de enorme importancia: "podemos considerar la imagen bien como conformación de la memoria, bien como contenido de la memoria". Pensemos bien en los términos que expresa la autora, pues ellos concretan el campo de la

reflexión sobre el tema que nos ocupa. ¿Qué es lo que hacemos cuando tomamos una foto? ¿Fabricamos un recuerdo que será o captamos-construimos un ahora eternizado? Es evidente que la respuesta oficial y compartida por la mayoría de la población, al menos hasta el advenimiento del universo virtual y sus redes, se sitúa en que cuando tomamos una foto estamos escribiendo la verdad de un contenido de la memoria, es decir, estamos captando un souvenir. Nuestra obligación, desde el pensamiento crítico, va en la dirección opuesta: demostrar que toda fotografía se convierte en un medio para construir, modelar a medida una memoria conveniente. Como demostración posible tenemos esa que Joly denomina fotografías ausentes. O las políticas del archivo que otros autores traen a colación. Dicho de otra manera, la mejor forma de demostrar que las fotografías son medios de conformación de una memoria interesada radica en los procedimientos seguidos para recopilar y compartir esa memoria. Nos adentramos en el territorio de los álbumes fotográficos.

### El álbum fotográfico o la memoria expuesta

Primero fueron las clases dominantes los que atesoraron recuerdos visuales, fotografías que o bien se exponían en marcos de todo tipo (normalmente retratos más o menos oficiales de los miembros de la familia) o bien se organizaban en álbumes que, en ocasiones señaladas, eran ofrecidos a la contemplación de otros. Es importante que pensemos en la función social que cumplían estos álbumes, pues no se limitaban a ser un simple archivo de uso privado. Lo que ellos contenían y ofrecían a la contemplación era el exponente de algo. De ahí que no todas las fotos tomadas llegaran a encontrar su sitio en ese espacio que debía ser público: las fotos ausentes<sup>7</sup> eran esas que se obviaban no tanto por ser fallidas como por no ajustarse

<sup>6</sup> No olvidemos que una de las funciones de la memoria es, precisamente, el olvido intencionado.

<sup>7</sup> Una denominación más que acertada debida a Martine Joly.

a la intencionalidad del dueño-organizador del archivo. La memoria producida por la fotografía se parece más a un archivo perfectamente organizado que a un acto ingenuo. Y todo el mundo es partícipe de esta puesta en escena; nadie osa denunciar al otro por ofrecer una memoria pre-fabricada. El uso de la fotografía en el terreno de la memoria va claramente dirigido a instrumentalizar una herramienta para hacer posible la conformación del pasado y, desde ella, todas las operaciones necesarias para construir individuos o grupos que crean lo que se estime necesario. Si las memorias prefotográficas pecaban de una falta de credibilidad y una acusación de propensión a la literaturización cuando no a la total ficcionalización de los recuerdos, la fotografía ofrece memorias tan engañosas como las imágenes que un espejo pueda dar de cada uno de nosotros, imágenes que nunca serán el fruto de una copia mecánica, sino el efecto de toda una serie de operaciones que tienen detrás, siempre, un interés concreto. Si uno quiere saber de los productos de ese espejo debe preguntar por los intereses de quienes los han fabricado y colocado. El álbum como representación, pero no en el sentido de copia sino de puesta en escena. Puesta en escena de la familia, siempre unida, sólida, raíz y herrumbre de la vida que somos. Puesta en escena de esa historia relatada en una serie de acontecimientos seleccionados para configurar la imagen adecuada de esa otra gran familia, la Nación, el Estado. La memoria como conmemoración más que como acto de justicia. En este sentido la fotografía aporta una poderosa retórica a una operación que no tiene en sí nada de nuevo, a no ser la de extender la construcción de la memoria como espectáculo en el sentido que Debord dio a este término.

## El álbum público

Situándonos ya más próximos a la significación de la fotografía como memoria en el momento actual son relevantes estas palabras: “los rasgos más destacados de

la apodada cultura de la memoria parecen contraseñar un régimen de musealización mediática de la memoria protagonizado por la industria cultural, cuya producción remite “al marketing masivo de la nostalgia [...], a la difusión de las prácticas de la memoria en las artes visuales, con frecuencia centradas en el medio fotográfico y el aumento de los documentales históricos en televisión”<sup>8</sup> (Cossalter, 2002). Asistimos desde hace unos años a la eclosión de las exposiciones que explotan esas llamadas fuentes visuales de la memoria, a la recuperación de archivos fotográficos y su mostración. Cuando nos adentramos en algunas de las numerosas muestras fotográficas que se presentan como la recuperación o el acercamiento a un pasado que se presenta en carne de foto, estamos introduciéndonos en un álbum fotográfico perfectamente estructurado y organizado para servir a un fin concreto, sea éste la conmemoración o la beatificación de un tiempo o, lo más común, la desvitalización de un proceso histórico. Pasear por una de estas exposiciones es convertirnos en el androide de *Blade Runner* que asume que las fotos que le ofrecen, que le dan, son la prueba de algo. Añadamos a esto un factor que no suele aparecer en los álbumes familiares: el texto contextualizador que confina el itinerario de sentido en el que hemos de creer. Porque a la postre se trata de eso: creer. Más aún: sumemos a esta predisposición impuesta el analfabetismo en relación con la lectura crítica del sentido de las imágenes que ya denunciaron Benjamin y Moholy-Nagy. Pasamos delante de iconos-instantáneas-tiempo suspendido-memoria desvitalizada surfando por esas fotos y de la mano de la nostalgia somos conducidos al redil de esa memoria impuesta que ha de recordarse con éste, y no otro, sentido. Publio López Mondéjar, uno de los pilares de la foto-historia en nuestro país, en su discurso de ingreso a la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (Mondéjar, 2008) no dudaba en iniciar sus palabras con este alegato: “A mí siempre me ha cautivado su carácter narrativo, su

<sup>8</sup> Cossalter cita aquí a A. Huyssen y su obra *En busca del futuro perdido*.

cualidad de espejo del pasado, su extraordinaria capacidad para consolarnos de la desconsideración del olvido. Por eso quiero hablar hoy de ese poder evocador que tiene la fotografía que la convierte en el lenguaje más adecuado para recomponer nuestra devastada memoria común". Todos los tópicos decimonónicos siguen en pie en este discurso. Tal y como Adorno y Horkheimer señalaran de la razón ilustrada, también la fotografía, y cómo no, la memoria, se convierten en esas herramientas que acaban sirviendo a cualquier fin. Pero va más allá el citado autor cuando no duda en afirmar "que [todo] lo que escapó a su mirada [de la fotografía], se ha perdido para siempre en el vértice del olvido". Éste es el vértice desde donde hemos de situar el trabajo desde una didáctica crítica que ajuste cuentas con ese tándem peligroso memoria - foto (cine documental) - historia.

## Desmontando el álbum. Crítica de la fotomemoria

"La fotografía no es ya una cita de la realidad sino una historia puesta en escena" (Soulages, 2005, p. 85). A la hora de relacionar fotografía y memoria conviene volver a una imprescindible reflexión crítica sobre el significado mismo de acto fotográfico. Volver a algo que no ha cesado de ser materia de reflexión que acompaña a la fotografía en su devenir como máquina moderna de producción de lo real y su memoria. Detrás de toda foto hay un creador. Los álbumes fotográficos no son sino el relato ordenado, encuadrado, interesado producido por alguien que gestiona adecuadamente qué conviene recordar y qué conviene recluir en el olvido. El álbum como archivo. Gestión interesada de una información que se estructura desde unos parámetros en nada casuales, naturales. Una vez más nos encontramos ante una operación crítica que tiene su campo

de batalla en la impuesta naturalización de determinados procesos sociales. Desvelar al creador. Hacer emerger al otro lado de esa colección de fotos que parecen gajos incuestionables de lo real que ha sido toda la maraña de un proceso de producción nada ingenuo. El que crea la foto. Quien ordena y selecciona para el álbum (o para colgar en la red). Las instituciones que gestionan ese capital-imágenes que se invierte en los procesos sociales de conformación de individuos estabulados. "Desde que la fotografía sembró el convencimiento de que nos hallábamos ante un modo de representación objetivo, los fraudes han acompañado su historia. Al principio, fabricando mundos fantásticos, después fabricando la realidad" (Hispano, 2007, p. 58)<sup>9</sup>. La tarea que se nos abre desde el pensamiento crítico: insistir en la diferencia esencial entre una concepción de la fotografía como simple medio de representación/reproducción objetiva, y la idea del acto fotográfico como un proceso de producción inscrito en un régimen visual, en un régimen de verdad que no es otra cosa que una imposición institucional derivada de la articulación del poder en cada momento histórico y de la instrumentalización que éste hace de los medios técnicos a su alcance. Volvamos a M. Jolie para subrayar que cada vez que hacemos una fotografía estamos construyendo una memoria determinada. Pensar históricamente pasa por interrogar a cada fotografía para ir hasta el otro lado del espejo. Confrontar al creador(es). Y el aula es un terreno privilegiado para abordar esta tarea. Aunque temo que no hemos elegido el camino más adecuado. Nos servimos de las fotos como cromos que afirman lo que nosotros, o quien ha organizado la serie<sup>10</sup>, decide. Mostramos. Pero no se incita a la interrogación. No profundizamos para llegar hasta desvelar el proceso de producción. Sacralización del producto. Olvido del proceso. Pasa con la memoria en una era que se define por su propensión a la conmemo-

<sup>9</sup> En el libro coordinado por A. Monegal (2007).

<sup>10</sup> Una foto aislada tiene el mismo sentido, ninguno, que el que nos da un recuerdo solo, sin filiación con otros.

ración entendida en clave de espectáculo cultural. Pasa con la fotografía como fuente visual de la memoria. Atesoramos fotos. Ignoramos las condiciones sociales de su producción. "Toda fotografía está habitada por la experiencia de otro", escribe S. Tisseron (2000, p. 95). ¿Quién es ese otro? ¿Qué intenciones pudo albergar en el momento de proceder a la producción de esa imagen? Y al final llegar a la constatación de lo obvio: la fotografía es encuadre / la memoria es selección. Ambas, unidas, son un relato, una narrativa sostenida por una red de intereses que son, en última instancia, lo que se ha de desvelar.

Insistamos en la necesidad de enseñar a mirar, en la conveniencia, desde la didáctica crítica de las Ciencias Sociales, de tomar como punto de partida el cuestionamiento radical de ese acto rutinario que es hacer fotos para ir hacia otros cuestionamientos, la memoria, la historia, lo real, la información... Cuando Debord insistía en el papel predominante de la imagen en las sociedades del espectáculo nos estaba lanzando el reto: desmontemos la puesta en escena, cuestionemos el espectáculo. Bien es cierto que en este momento se abren otros interrogantes y campos de actuación derivados de los cambios que se vienen operando en la imagen y sus redes de sentido con la irrupción del todo digital. Contribuir a que el dogma-kodak (usted apriete el botón, nosotros haremos el resto) acabe sucumbiendo ante la emergencia de un sujeto que es consciente de qué hace cada vez que aprieta el botón para, así, hacerlo consciente de qué es lo que debe hacer cada vez que alguien le ofrece una imagen como prueba de, como relato cerrado, como conjunto articulado, pero sin mostrar evidencia del cosido, en un álbum, en una exposición basada en esas llamadas fuentes visuales de la memoria. Cuanto más pienso en esto más seguro estoy de la conveniencia de un uso didáctico, crítico, de la fotografía que nos ayude a formar sujetos capaces de pensar históricamente.

## **Didáctica crítica y foto-historia-memoria**

Pensar históricamente es algo más que un concepto clave en Fedicaria. Nunca como ahora es tan urgente reclamar ese pensar. Recuperar el control del presente es clave para poder albergar proyectos de futuro. Y esa recuperación pasa, entre otras, por ajustar cuentas con la historia-memoria. La fotografía ha servido para eclipsar aún más un sentido de memoria en clave crítica. Para alejarnos de esa memoria entendida tal y como en este mismo número de *Con-Ciencia Social* nos apuntala R. Cuesta. Pura nube de instantaneidad fútil, smog tóxico, fragmentos para alimentar una nostalgia que es siempre grieta por donde se introducen los hilos de quien acabará manejándonos convertidos en marionetas que no saben que lo son. Desde la didáctica crítica de las Ciencias Sociales emerge una tarea atractiva, interesante: empezar por cuestionar el sentido mismo de qué es una foto y qué es el acto fotográfico para avanzar hacia el cuestionamiento de lo que llamamos memoria y memoria histórica y desde allí introducirnos en otra forma de abordar el pensar históricamente la realidad que nos envuelve. Introducir el malestar en unas ciencias demasiado estabuladas, como viene haciendo Joan Fontcuberta<sup>11</sup>, pasa por asumir que "el principal malestar de la cultura contemporánea no proviene de lo que concebimos como ficción sino de aquello que percibimos como verdad". Confrontar a personas, sujetadas a un ocularcentrismo (Jay, 2003) como mecanismo dominante en las proposiciones de verdad, a esa máquina doméstica que nos sirve para producir lo real, el acontecimiento, los recuerdos, para conformar memoria. No se trata tanto de reflexionar sobre el acto fotográfico en abstracto. Tampoco es preciso proceder a una revisión crítica de la historia de la fotografía en sus producciones. Basta con confrontar a cada uno de nosotros con aquello que se ha convertido en acto rutinario en todo el sentido de este término. Basta

<sup>11</sup> En: <http://www.fontcuberta.com>.



con que ante los productos fotográficos creados por nosotros destilemos una secuencia calmada de interrogantes, de preguntas afiladas. La fotografía como medio de producción de tantas cosas, entre ellas la memoria y, desde ella, la historia que deja así de ser lo que ha sido para reafirmarse en el relato que alguien construye sobre lo que ha sido para poder mejor dominar lo que está siendo. La propuesta de actuación sobre ese eje fotografía-memoria-historia tiene mucho que ver con el camino iniciado por Bourdieu en sus trabajos sobre este instrumento en manos de eso que se da en llamar el gran público. Entrometernos en ese mundo aparentemente inocente de apretar el disparador y capturar un momento que mostraremos como momento decisivo, como memoria incuestionable, fragmento de una historia esencializada desde el régimen escópico que ha ido construyendo la modernidad. Es algo frecuente en estos tiempos conmemorativos llevar al alumnado a exposiciones de fotografías que nos desvelan el pasado (¿para adormecer mejor el presente?). Los acompañamos en ese paseo inane por la superficie de viejas fotos sin interperlarlas, surfeando por el espejo sin intentar descifrar el sentido inscrito en su azogue. Hay muchas formas de iniciar en las aulas este proceso de reflexión crítica sobre los caminos que nos llevan desde la fotografía hasta la memoria, la que aquí se indica ([http://web.mac.com/utk1957/iWeb/web\\_utm/A6C2C27E-EF9E-415C-A218-DE47730895E8.html](http://web.mac.com/utk1957/iWeb/web_utm/A6C2C27E-EF9E-415C-A218-DE47730895E8.html)) es tan sólo un principio.

### **Anexo: Fotografía y memoria en la era de la nube de tags**

Es imposible cerrar este sucinto recorrido por un tema que da para mucho más que lo que puede acoger este artículo sin referirnos al momento actual, un tiempo en el que la fotografía, sus productos y sus procesos de difusión, han sufrido notables transformaciones. Hoy el lema “todos somos fotógrafos” tiene un sentido que va más allá del que podía latir en los estudios de Bourdieu y su equipo. El problema es que esa afirmación no se ajusta a la realidad: la capacidad, entre

otras cosas propiciada por la multiplicación de los artefactos técnicos, para convertir el acto fotográfico en una rutina insustancial es evidente, pero no podemos ignorar el hecho de que cuantas más fotografías se hacen, menos consciente es el que las produce del sentido de su acto. Lo mismo ocurre con la mutación del álbum fotográfico en esa proliferación desmesurada de fotos en la red. Álbumes a la vista de todos, archivos que han perdido su condición de narrativa organizada para convertirse en la suprema banalización del instante. La producción de memoria se diluye en una situación que se define por estrategias de control que aún debemos desvelar y por la alienación de unos sujetos que ya no tienen tiempo para otra cosa que para satisfacer una glotonería visual o un pensamiento tan soluble, tan instantáneo que pierde por entero toda su condición. No podemos extendernos en este apartado ante todo porque aún estamos obligados a reflexionar serenamente sobre las nuevas claves de la sociedad del espectáculo derivada de estas nuevas condiciones técnicas de producción.

Sea como sea. En el terreno de la fotografía como acto de producción de realidad y de memoria, el reto que hemos de asumir desde una perspectiva crítica sigue siendo, empero, el ya señalado: demoler la idea de que una foto es la representación de algo, llamémoslo acontecimiento, realidad o memoria, y sí una construcción, una puesta en escena bien cuidada. Pero no hemos de perder de vista las nuevas condiciones: K. Adatto (2010, p. 76) nos cuenta cómo en los medios electrónicos de prensa se sabe que el lector accede al contenido de un artículo sólo si la fotografía que lo abre suscita su interés. “La forma de llegar a la historia es pulsar sobre la imagen”. Es importante que en este momento nos planteemos con Adatto la siguiente pregunta: “Pero si podemos photoshopear nuestro pasado, ¿cómo afecta esta transformación al significado de las fotografías como documentos y portadores de memoria? ¿Cómo se transforma el sentido mismo de memoria?” (Adatto, 2010, p. 58). Ahora, es cierto, estamos más cerca, es más sencillo que cada uno de nosotros sea un androide programado para no asumir que es un androide.



En el momento mismo que seamos capaces de comprender hasta sus últimas consecuencias el sentido que late en las palabras de F. Soulages (2005, p. 109), “la fotografía es más un producto que interroga lo visible que un objeto que lo da” / “La fotografía no es ya una cita de la realidad sino una historia puesta en escena” (2005, p. 85), habremos abierto una vía de acceso crítico al papel de la imagen en los procesos de conformación de la memoria.

## REFERENCIAS

- ADATTO, K. (2010). *Imagen perfecta. Vivir en la era de la foto oportunista*. Torrelavega: Quálea Editorial.
- BARTHES, R. (1990). *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. (2003). *Un arte medio*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BURGUIN, V. (1997). Mirar fotografías. En *Indiferencia i singularitat*. Barcelona: Llibres de la recerca.
- COSSALTER, F. (2002). *Imágenes (y palabras) pese a todo. Notas sobre la representación*. <[www.ucm.es/info/hcontemp/Fabrizio\\_Cossalter.pdf](http://www.ucm.es/info/hcontemp/Fabrizio_Cossalter.pdf)>. (Consultado el 12 de abril de 2011).
- HISPANO, A. (2007). Guerra a la vista. En Monegal, A. (coord.). *Política y (po)ética de las imágenes de guerra*. Barcelona: Paidós.
- JOLY, M. (2003). *La interpretación de la imagen: entre memoria, estereotipo y seducción*. Barcelona: Paidós.
- KOSSOY, B. (2011). *Fotografía e historia*. Buenos Aires: Ed. La Marca.
- LÓPEZ DE MONDÉJAR, P. (2008). *Discurso de ingreso en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando*. <[www.casasimarro.net/imagenes/discursopublico\\_web.pdf](http://www.casasimarro.net/imagenes/discursopublico_web.pdf)>. (Consultado el 16 de abril de 2011).
- ROSSLER, M. (2007). *La función política de las imágenes*. Barcelona: Gustavo Gili.
- SÁNCHEZ MORENO, J.A. (2007). La memoria y la mirada En *Actas de las Segundas Jornadas de Memoria Histórica*. Córdoba.
- SÁNCHEZ MORENO, J.A. (2007). Cautivos en la sociedad del espectáculo. Una aproximación a la didáctica crítica de la mirada. *Con-Ciencia Social*, 11, 15-33.
- SORLIN, P. (2004). *El siglo de la imagen analógica*. Buenos Aires: Ed. La Marca.
- SOULAGES, F. (2005). *Estética de la fotografía*. Buenos Aires: Ed. La Marca.
- TAGG, J. (2005). El peso de la representación. Barcelona: Gustavo Gili.
- TISSERON, S. (2000). *El misterio de la cámara lúcida. Fotografía e inconsciente*. Salamanca: Universidad de Salamanca.



# *La construcción del pasado reciente en la experiencia chilena. Reflexiones para una pedagogía de la memoria*

Graciela Rubio

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile

## **RESUMEN**

pp. 47-58

*La elaboración del pasado reciente dictatorial por los gobiernos de la Concertación en Chile se ha sustentado en una estrategia de gobernabilidad conservadora que ha instalado un marco oligárquico de lo público inhibiendo el desarrollo de una ciudadanía democrática. Se requiere de una pedagogía que fortalezca la memoria crítica para la formación ciudadana.*

**PALABRAS CLAVE:** Memoria/Historia; Verdad; Reconciliación; Pedagogía de la memoria; Políticas de la memoria; Memoria crítica.

## **ABSTRACT**

*The construction of the Recent Past in the Chilean Experience. Reflections for a Pedagogy of Memory*

*The approach that Concertación coalition governments in Chile had about the recent dictatorial past was based on a strategy of conservative governance that set up an oligarchic framework of the public sphere, thus inhibiting the development of a democratic citizenship. A pedagogy that reinforces critical memory is needed to train citizens.*

**KEYWORDS:** Memory/History; Truth; Reconciliation; Pedagogy of Memory; Policies of Memory; Critical Memory.

## **Pasado reciente en la experiencia chilena. La disputa entre la historia y la memoria**

El pasado reciente se ha venido consolidando como un campo específico de la investigación histórica y social. La necesidad de conceptualizar las experiencias de sufrimiento y exterminio, vividas durante el siglo XX con motivo de las guerras mundia-

les, los procesos acelerados de modernización y el terrorismo de estado vigente en las dictaduras del Cono Sur han constituido el recuerdo como un objeto y fuente de conocimiento ordenado a recuperar las voces silenciadas y a confrontar, desde la memoria, la historia nacional tradicionalmente concebida desde los archivos<sup>1</sup>.

Su estudio articulado a través de una relación crítica entre memoria e historia ha abierto reflexiones que vinculan las posi-

<sup>1</sup> En América Latina, en medio del contexto de dictaduras, la Historia oral se articula como una apertura de participación de sectores silenciados por la historia oficial-autoritaria expresando un discurso contra-hegemónico a través de la Historia Oral de los años 80.

ciones teóricas y epistemológicas sobre el estatuto del recuerdo con el poder político, posicionando tematizaciones relacionadas con la objetividad de la investigación histórica *versus* la subjetividad de la memoria (Aróstegui, 1997 y 2006); el rol de la memoria colectiva en la constitución de las identidades y en el desmontaje de discursos sobre el pasado (Ruiz Torres, 2007); los presupuestos éticos implícitos en el trabajo investigativo y su relación con las experiencias de tortura y genocidio ya juzgadas (Mudrovic, 2005), y el rol político de la memoria frente a la historia (Jelin, 2002). Disputas que sitúan este objeto investigativo en un contexto político y en un campo discursivo, el de los usos del pasado. Ricoeur (2004) desde una filosofía narrativista de la historia enfatiza cómo la continuidad entre la configuración narrativa y la experiencia temporal del pasado reciente vuelven un campo problemático la relación entre el discurso histórico, el historiador, la operación historiográfica, la memoria colectiva y las políticas de la memoria. Ruiz Torres (2007) ha destacado cómo la crítica desde la memoria hacia las políticas de olvido desarrolladas en la experiencia española ha producido una imbricación entre memoria y discurso político de la memoria. El propio devenir de las políticas del recuerdo sobre la guerra civil, puede ser considerado como objeto de aprendizaje público sobre las formas de abordar la experiencia traumática<sup>2</sup>. El uso del término “memoria histórica” (memoria viva en los sucesivos presentes) como crítica de la historia, se presenta como contrapunto de una cierta falta de memoria de los hechos<sup>3</sup>.

Nuestro pasado reciente dictatorial (1973-1990) no ha escapado a estas discusiones. Los gobiernos de la Concertación, una vez recuperada la democracia, fundaron su gobernabilidad en una estrategia que procuró alejarse del pasado y apostar al futuro modernizador como fuente de cohesión y sustentabilidad democrática. La llamada “memoria compartida” se ha elaborado en el marco de una visión oligárquica de lo público fortalecida por el imperio del mercado como regulador excluyente de las relaciones sociales y por los bloqueos epistémicos morales provenientes de las Ciencias Sociales y la historia<sup>4</sup>. Y es, precisamente, nuestra experiencia vivida, el quiebre de la convivencia republicana y la instalación de una *política de campo* que promovió el exterminio, el encarcelamiento y la tortura sistemática, las que se abren como un pasado que cuestiona al presente<sup>5</sup>.

Los Informes de Verdad de Rettig (1991) y Valech (2004) han establecido la verdad pública y definido los marcos históricos interpretativos para la elaboración de la memoria histórica. La discusión política ha construido tres tesis históricas explicativas de la crisis de la convivencia republicana. La primera sustenta la inevitabilidad de la violencia, que supone que los hechos de violencia se desarrollaron al margen de las decisiones sociales e individuales. Vistos como una fuerza irreductible habrían ascendido en la escena pública hasta terminar con el Estado republicano. La segunda asume la crisis republicana, sustentada en una visión histórica conservadora que entiende la experiencia

<sup>2</sup> En el caso español, el aprendizaje social de la experiencia del trauma revela que las élites lo resolvieron mediante: una repartición de culpas; una generalización de la contienda y la culpa; una interpretación en clave de locura colectiva para llegar a la lección del “nunca más”.

<sup>3</sup> La designación de *memoria para el pasado reciente* en el caso español contiene la reflexión del pasado traumático franquista y el valor político dado a las víctimas. Por ello, *reivindicación de memoria* no es lo mismo que *conocimiento histórico* del pasado.

<sup>4</sup> Excepciones a la regla son los trabajos de Moulian (1998) y Cárcamo Huechante (2007), ordenados a través de una genealogía histórica del presente.

<sup>5</sup> La narrativa literaria sí ha sido capaz de abrir la discusión entre memorias sobre el pasado reciente. Gran parte de los historiadores en nuestro país cuando abordan el pasado reciente no se consideran a sí mismos como parte de esa memoria. El pasado se ha recuperado desde la verdad y el trauma.

política del siglo XX como un proceso de decadencia del Estado-nación. Ambas se han construido a partir de una convergencia de principios del cristianismo hispano colonial y de nuestra experiencia republicana nacional de arraigo conservador. Y la tesis de la guerra fría, elaborada como una estrategia conciliadora (2003) por la clase política y las Fuerzas Armadas (a partir de aquí, FFAA) para mirar en perspectiva el golpe de estado dado treinta años antes y fundar un nuevo pacto político sustentado en la ausencia de culpas. Caracteriza la instalación de estas tesis la ausencia de una discusión pública y de participación ciudadana<sup>6</sup>.

Prevalece una visión estructurante de la historia reciente (1970-1990) caracterizada por la *naturalización* de la violencia (Lechner, 2006), que obstruye la emergencia de las memorias. Se impone como un recuerdo único la inevitabilidad de la guerra civil situada además, dentro de un marco explicativo más amplio. En efecto, el conflicto civil sería parte de un proceso histórico decadentista que caracterizaría la finalización del siglo XX. La fuerza de la violencia vendría a ratificar el trastocamiento de la nación imaginada, el ente metafísico superior, protector y regulador del orden social (Informe Rettig). Desde este marco es posible representar la crisis política de 1973 como expresión y aceleración de esa decadencia a la vez que causa del golpe de estado<sup>7</sup>. La *naturalización* del curso de la historia se vuelve a recomponer en el 2003-2004 como argumento conciliador

de la sociedad reconstruida. El Presidente Lagos lo incorporaría como fundamento de restitución de la ciudadanía y de la república liberando a la clase política involucrada en violaciones de los Derechos Humanos (desde aquí, DDHH) del juicio público; sus actos se explicarían por las fuerzas movilizadoras de los procesos de guerra fría vividos desde mediados del siglo XX. La ausencia de memoria histórica compartida da cuenta de la subjetividad social que no ha podido construir una expresión temporalizada de sí misma, evidenciando un colectivo débil (Lechner, 1998).

Las nuevas democracias postdictatoriales habrían fracasado en construir una reconciliación en tanto las estrategias desplegadas no han eliminado el *desacuerdo con el pasado* (Lefranc, 2003). Las prescripciones epistemológico-políticas positivistas que rigen el discurso historiográfico enuncian su precariedad al sostener que la complejidad de nuestro pasado reciente demanda *distancia* (objetividad) y que el llamado *deber de memoria* pondría el trabajo historiográfico a expensas de la identificación ideológica del historiador corriendo el riesgo de no someter los relatos a una crítica<sup>8</sup>. La consigna *el deber de la memoria*, con la memoria como objeto de la historia, podría sólo comprenderse en un contexto donde la historia se hizo primero desde la política, pero no podría dar pie a confundir el trabajo crítico de la disciplina: "La historiografía no puede hacer la memoria de los pueblos, debe hacer la historia de

<sup>6</sup> La discusión pública se ha abierto en distintos contextos; hacia el 2004 asistimos a una elaboración del recuerdo del dolor y de la *política de campo* en los testimonios en el Informe Valech (2004) (Comisión de Verdad contra la Prisión y la Tortura ilegítimas presidida por el sacerdote Raúl Valech, validando éstos como argumento para la política de reparación). Hecho cautelado políticamente a través de la Tesis de la guerra fría que vendría a evitar el *desborde de la experiencia de dolor en el presente*. Para el año 2010 fue convocada una reapertura del Informe Valech. Por su parte, el Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos, recientemente abierto, ha propiciado el contacto con un espacio testimonial público altamente valorado, pero no presenta una nueva tesis sobre la experiencia vivida.

<sup>7</sup> La visión conservadora de la historia ve las transformaciones sociales y políticas del siglo XX como una progresiva decadencia del Estado y una corrosión de las bases morales de la nación invisibilizando el mundo social.

<sup>8</sup> El contacto de historiadores con la historia oral anglosajona y su cercanía con los movimientos de DDHH y las víctimas les dotarían de argumentos para la ruptura epistemológica de la historia oral que actuaría como reverso y contrapunto de la historia oficial dictatorial orientando el deber de memoria hacia los excluidos y perseguidos. Véase Garcés y Leiva (2005).

los pueblos" (Palieraki y Torrejón, 2008, p. 43). Esta crítica omite que cuando se trata del pasado reciente, los registros de memoria (historia de vida, memoria colectiva, mediada por la historia oral y el testimonio, la historiografía, las políticas de la memoria y los usos políticos del pasado) se encuentran asociados en un entramado de discursos afectados por el recuerdo. El carácter de los acontecimientos demanda integrar nuevas perspectivas que dimensionen lo vivido y sus efectos. Los enfoques hermenéuticos críticos que consideran los posicionamientos del investigador que actúa desde los efectos de dicho pasado y dialoga críticamente con los diferentes registros del recuerdo presentan orientaciones definidas para su estudio y reflexión (Osorio y Rubio, 2006). Hablar del pasado reciente considerando la memoria como categoría reflexiva exige transparentar la posición ética y política en la cual se funda el relato emergente. Precisamente, porque no se confunden los registros disponibles, se destaca la variedad que éstos pueden alcanzar y los puntos de conexión que es posible establecer cada vez que se recuerdan las experiencias compartidas (Ricoeur, 2004). El pasado reciente puede ser concebido como un campo de discusión abierto en el cual están presentes los posicionamientos políticos del presente y los deseos de futuro.

### **Informes de verdad y políticas de la memoria para la experiencia dictatorial**

#### *El Informe de Verdad y Reconciliación. Informe Rettig (1991)*

El Informe de Verdad y Reconciliación, Informe Rettig (1991), se propuso en un contexto político complejo para el gobierno de Aylwin (1990-1993), determinado por los

siguientes factores: la presencia de Pinochet en la comandancia en jefe del Ejército; la vigencia de la constitución de 1980 con sus artículos restrictivos para la democracia representativa, la existencia de grupos armados aún no integrados al nuevo contexto social y la supervivencia de una derecha dependiente del dictador no dispuesta a trazar sus "logros", a lo que se unía una sociedad llena de esperanzas pero a la vez de miedos heredados (Lechner, 1998). Ante la imposibilidad de consensuar una política de justicia, Aylwin se propuso dar a conocer "una verdad" de violación de DDHH, que, sustentada en los principios de la reconciliación, permitiera afirmar públicamente que hubo personas detenidas, asesinadas y desaparecidas en la dictadura de Pinochet; y conocer el paradero de los cuerpos de las víctimas y recomendar una política de reparación sin amenazar el proyecto de refundación de las bases del Estado-nación republicano<sup>9</sup>. El documento determinó la ejecución de 2.115 asesinatos, de los cuales 1.068 se establecieron como desapariciones forzadas, atribuibles a los militares, ante lo cual el Estado asumió la responsabilidad moral<sup>10</sup>. La interpretación histórica de los hechos recoge las tesis de la inevitabilidad de la violencia y de la decadencia republicana para argumentar cómo el peso del contexto anterior al golpe de estado (la historia política de los 60) habría puesto en riesgo los DDHH. La visión histórica tiende a equiparar la fuerza de los eventos anteriores con los posteriores al 73, a modo de empate moral, dejando a los DDHH al margen de la narración histórica y defendiéndolos desde una prescripción moral. Pretende restituir los valores transgredidos del Estado-nación sin mediar una comprensión histórica de la experiencia social que asistió a esa pérdida. Las Fuerzas Armadas rechazaron el contenido del informe justificando los hechos de desaparición en las tesis vigentes, respon-

<sup>9</sup> La comisión incluyó como atentados a los DDHH no sólo los llevados a cabo por agentes del Estado, sino también las acciones subversivas desarrolladas por los opositores al régimen.

<sup>10</sup> El Informe distingue una responsabilidad legal (penal, civil y administrativa política) y una responsabilidad moral, de carácter histórico político.



sabilizando al gobierno de la Unidad Popular como causante único de la crisis. Ante el debilitamiento relativo de las tesis históricas que justificaban los decretos de Estado de sitio, de emergencia y de guerra, la Armada fundó sus la acciones por *el estado guerra civil*, dada la presencia de “*un significativo número de terroristas*” (sic) y en *la legislación dictada durante el gobierno del general Prieto*<sup>11</sup>. Abierta la disputa por la elaboración del pasado reciente, las FFAA cuestionaron la facultad de la comisión para establecer la verdad y, procurando controlar la memoria, afirmaron que las acciones de reparación simbólica y dignificación de los nombres de las víctimas en monumentos y parques *podrían contradecir esencialmente* los conceptos de reconciliación, perdón y olvido. La derecha optó por responsabilizar a la Unión Popular del quiebre de la democracia y de las violaciones a los DDHH (empate moral) y movilizar los discursos hacia el futuro recomendando no *volver a los odios del pasado* (Lavín, 1991)<sup>12</sup>. Asumiendo potencialmente la posibilidad de verdad de lo acontecido, caracterizó la interpretación histórica como *pretenciosa y superficial* (Guzmán, 1991)<sup>13</sup>.

### *El informe Valech (2004)*

La Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, Comisión Valech, fue creada el 11 de noviembre del 2003 y formó parte de la Propuesta de Derechos Humanos presentada por el gobierno del Presidente Lagos. Ésta fue difundida a la opinión pública el 12 de agosto del 2003, en medio de las

discusiones abiertas por la conmemoración de los 30 años del golpe militar de 1973, que había abierto el pasado silenciado y por las demandas crecientes de las organizaciones de familiares de Detenidos Desaparecidos que cuestionaron las políticas de justicia y memoria de los Gobiernos de la Concertación<sup>14</sup>. La propuesta del Presidente Lagos pretendió profundizar los logros de verdad alcanzados en los diversos hitos de la memoria (Rettig, la Mesa de Diálogo) y de reparación. El conjunto de medidas propuso las siguientes metas: agilizar los procesos de justicia, dotando de jueces de dedicación exclusiva a los casos de DDHH, y legislar para acelerar las acciones judiciales y la entrega de información de quienes participaron de una u otra forma en los atentados a los DDHH, ofreciendo, dependiendo del caso, la conmutación de la pena a cambio de información sobre el paradero de los cuerpos desaparecidos<sup>15</sup>. El informe constituye una vuelta inédita, después de treinta años del golpe, a la revisión del pasado desde la memoria de las víctimas. Su propuesta procura diferenciar la comprensión histórica del quiebre civil (contexto y causa) de la justificación de la violación de DDHH, que se habían conectado a través de la causalidad. El pasado es abierto a través de los testimonios de prisión y tortura desplazando el foco de atención desde la nación hacia las experiencias de las familias afectadas por la persecución de agentes del estado en el contexto de una *política sistemática de represión*. La memoria social de la *política de campo* recuperada a través de los testimonios, evidencia las memorias de *la ruptura del mundo democrático*

<sup>11</sup> Se argumenta la excepción con información de la república oligárquica de J.J. Prieto (1831-1841).

<sup>12</sup> Joaquín Lavín ha sido candidato presidencial dos veces y es uno de los máximos líderes de la coalición de la extrema derecha gobernante. Hoy es el ministro de Educación.

<sup>13</sup> Jaime Guzmán, líder pinochetista. Su asesinato bloquearía la proyección política del informe. Su muerte fue representada en un ritual funerario como el “sacrificio” necesario para la consolidación de la *democracia protegida*.

<sup>14</sup> Véase Zalaquett, 2003.

<sup>15</sup> Modificar normas procesales para mejorar la rapidez para conocer la verdad; mejorar las pensiones de las víctimas, y sus beneficios educacionales, implementar normativas legales para recuperar bienes patrimoniales perdidos, atender los beneficios de salud para las víctimas y sus familiares directos afectados y la difusión activa de los DDHH en el sistema escolar entre otros.

co y de la consistencia ética como resistencia a la dictadura<sup>16</sup>. Ambas recogen el valor de la democracia perdida, la nostalgia de la convivencia del mundo republicano y la lucha contra la represión. La arremetida pública de la ciudadanía desde el testimonio abre trazos de un pasado compartido emergiendo el daño humano como experiencia histórica de la prisión y tortura redefiniendo la verdad<sup>17</sup>. La narrativa histórica ordenada a partir del sufrimiento presenta la tesis de la guerra fría como explicación causal de la institucionalización de la represión (1973-1990), de la cual es posible reconocer dos dimensiones, a saber, *la política de campo* y el trazado histórico institucional de la represión. La primera, instalada progresivamente desde 1973 al constituirse en el poder la Junta Militar, haría desaparecer el cuerpo simbólico de la democracia representativa al disolver el congreso nacional, prohibir el derecho de asociación y reunión y destruir los registros electorales (entre otros). Esto último conduciría a la destitución formal del ciudadano en el Estado<sup>18</sup>. Hacia 1974 Pinochet controlaría la Comandancia en Jefe del Ejército con el monopolio de las funciones administrativas y gubernativas, y presidiría las labores de la Junta de gobierno (el poder legislativo y constituyente)<sup>19</sup>. La doctrina de seguridad nacional en el

marco de la guerra fría en el continente sería determinante para identificar *el enemigo interior* y considerar a las FFAA como *inmunes* a los intereses contingentes (Informe Valech, 2004). La injustificada fuerza de la represión y *el sistemático descuido* de los fiscales permitieron la instalación de la *política de campo*<sup>20</sup>, que develó el mundo oligárquico vencedor.

Había empresarios, latifundistas que sí lo hicieron. No era gente organizada políticamente. Estos mismos grupos que impulsaron a los militares, que colaboraron en las muertes iniciales de muchos campesinos, era el resabio que había generado el odio por la reforma agraria hecha a sangre y fuego. Fue una reforma a golpe de tomas y balas. La UP se tomó los predios e hizo que los propietarios salieran sin nada, y eran esas tierras que sus familias habían explotado por más de 100 años (Madariaga, 2003, pp. 14-15).

*La conciencia única* manifestó la división social de clases y sus prejuicios heredados del orden oligárquico (la represión cayó con más fuerza sobre marxistas, mujeres y analfabetos) sustentado en la subordinación y el paternalismo, fundidos en *la Patria*, el argumento moral del disciplinamiento y la eliminación<sup>21</sup>. La vida republicana comienza a evaporarse para quedar multiplicada en un conjunto de *disecciones* de la experiencia social. Luego de la "improvisación inicial masiva del 73"<sup>22</sup>, la

<sup>16</sup> Las memorias emblemáticas aluden a grupos que poseen (discursos, líderes, rituales e hitos fundantes del recuerdo en el espacio público). Para la experiencia dictatorial, Stern (2000) identifica cuatro memorias emblemáticas hasta 1999. *La memoria de la salvación* (apoyo a la dictadura); *la memoria del quiebre republicano* (memoria civil); *la memoria de consistencia ética* (jóvenes opositores de los 80) y *la memoria como olvido* (emergente en la democracia reconstruida).

<sup>17</sup> El Ejército restituyó su imagen pública calificando su accionar en el pasado reciente como un *episodio extraño* a la historia de la institución. Para abordar la violación, adscribió a la tesis de la guerra fría (Cheyre, 2004).

<sup>18</sup> El estado de sitio se prolongaría hasta 1978 (1973-1978) y se decretaría en dos ocasiones en los años 80.

<sup>19</sup> La salida forzada de la Junta Militar del general de la Aviación Gustavo Leigh en 1978, quien pretendía acelerar el traspaso del poder a los civiles, consolidaría el personalismo dictatorial.

<sup>20</sup> La Junta Militar transgredió diversas disposiciones legales nacionales e internacionales (incluido el Art. 105 del convenio de Ginebra). Una práctica recurrente de los fiscales era reservar un solo día al mes (fijado por ellos) para recibir a los abogados defensores por lo cual al no concurrir en la fecha prevista sus casos se prolongaban y con ello el cautiverio de sus defendidos.

<sup>21</sup> Mención especial merece la violencia sexual vivida por mujeres. El 10% de las testimoniadas declararon haber sido violadas. A fines del 2010 se interpuso la primera demanda de una mujer por violaciones.

<sup>22</sup> Persecuciones y matanzas masivas a dirigentes y simpatizantes de la Unión Popular y reclusión en campos de concentración.

represión se ordenaría a través de la acción de la DINA (1974-1977) y de la CNI (1978-1990), instituciones articuladoras de diversas políticas sistemáticas de persecución, asesinato, desaparición, encarcelamiento y tortura, que definirían prácticas selectivas contra el *enemigo interior*. En 1979 el MIR organizaría la “Operación Retorno” (reingreso clandestino) y en 1983 se constituiría el FPMR y el MAPU Lautaro, intensificándose la lucha en las poblaciones populares. El incremento de las protestas masivas generaría una espiral de violencia múltiple, a riesgo de muerte (asesinato frustrado a Pinochet en 1986), y finalmente en 1990 el plebiscito, previsto en la constitución para octubre de 1988, consolidaría el retorno a la democracia con la alianza constituida para esos fines (futura Concertación).

### **Consideraciones oligárquicas de lo público; el perdón y la reconciliación**

Los Informes de Verdad ofrecen una narrativa histórica sobre lo que declaran como *hecho acontecido* en el pasado reciente. El Informe Rettig (1991) restituye un espacio público fundado en la visión de una sociedad de reminiscencias cristianas. Convoca a su atención a partir de un *Exordio* mediante el cual invita a escuchar el relato de la verdad y define a los ciudadanos como *creaturas de Dios* (sic). El informe no restituye la ciudadanía, pretende confirmar la muerte y desaparición forzada de ciudadanos y dar claves sobre su “paradero” para recomendar políticas de reparación. No hay cuerpo. El discurso de Aylwin consideraría la nación como una entidad única en la cual impera una trayectoria histórica definida por la búsqueda de la salvación en la que es posible transitar por el *martirologio*. El perdón operaría como

restaurador de la democracia y la reconciliación. Ello permitiría asentar la política de los acuerdos sustentada en una verdad sin justicia (Del Campo, 2004). No obstante, la realidad se impondría más decididamente, en tanto no hay arrepentidos y los familiares de las víctimas de modo auténtico afirmaron no perdonar y exigir justicia. Aylwin depositó el logro de la reconciliación en el conocimiento público de la verdad de la violación de los DDHH y una justicia, que calificó *en la medida de lo posible*. Una fragilidad acompaña la proyección del documento: la asociación que se establece entre amnistía, verdad parcial y reparación<sup>23</sup>. El discurso cristiano impuesto interpone el “sentido” del dolor como una determinante histórica y el perdón como un deber moral consolidando el dominio oligárquico y una débil apreciación de la ciudadanía históricamente determinada a sufrir ante un victimario sin nombre.

En la reconstrucción del espacio público, el perdón es solicitado a toda la sociedad, y en particular a los familiares de las víctimas, como un deber moral para la reconciliación reafirmando la institucionalización de una *verdad arqueológica* (García, 2003). Lefranc (2004) ha ratificado el perdón como una categoría inviable para la restitución de la ciudadanía vulnerada dado que los familiares de las víctimas no pueden perdonar por otro (el perdón es personal) y los victimarios no piden perdón. Entendido el perdón como un acto límite que constituye un acontecimiento histórico (humano), sólo es posible en el contexto de una relación personal con otro, siendo un don gracioso del ofendido al ofensor, de carácter extralegal y extrajurídico. Para perdonar se debe recordar. Ni el Estado ni el pueblo ni la historia pueden aspirar a perdonar, los sobrevivientes no deben ocupar el lugar de los muertos. En el caso chileno ha primado una visión reduccionista del perdón asimilándolo a la amnistía (Guzmán,

<sup>23</sup> “Mi posición fue siempre verdad total, sin agregados, y, luego, justicia. Pero desde el comienzo quise decirle claramente al país que no esperaba justicia plena, porque creo que ésta raramente se da en este mundo. Por eso dije justicia en la medida de lo posible” (Aylwin, 2003, pp. 44-45). En el 2007 afirmó que ya no se podrá saber más sobre los desaparecidos, “por la sencilla razón de que los mataron y lanzaron los cadáveres al mar” (Aylwin, 2007).

1991)<sup>24</sup>. Dada la imposibilidad para que el perdón cristalice como acto social, éste queda disponible para los usos contingentes siendo concebido, durante la presidencia de Aylwin, como *restitución de la convivencia del estado nación*. “Orlando fue asesinado porque era un opositor [...] a mí no me cabe duda [que] la orden fue dada por el general Pinochet [...]”. El perdón es personal y yo no puedo perdonar” (Letelier, 2003, p. 31). La constante conservadora significa *el perdón como el reverso del castigo*; las víctimas y los allegados deben pedir perdón por haber cuestionado un orden profundo. *El perdón como acto de mea culpa de la clase política* (Hales, 2002) por adscribirse a ideologías que cuestionaron la propiedad privada. Y también la visión conservadora contempla el *perdón personal como sustituto de la justicia a cambio de dinero* (UDI, 2003). Así, la derecha ofreció una reparación monetaria a los familiares de las víctimas a condición de cerrar definitivamente los procesos de investigación y justicia. Pese a mediar catorce años entre el Informe Rettig (1991) y el Informe Valech (2004), la necesidad de reconciliación sigue presente. La experiencia histórica de América Latina ha evidenciado que el llamado a la reconciliación nacional esconde el deseo de mantener la situación sin cambios consolidando la victoria sobre los vencidos (Lira y Loveman, 1999)<sup>25</sup>. En torno a ésta se observan ciertas prácticas asociadas al catolicismo hispánico que vinculan política y religión utilizando el apresamiento y los tormentos como medio de confesión, procedimientos semejantes a los usados por los tribunales en tiempos de guerra descritos por el Informe Valech. Ellos habrían actuado en *clave inquisidora*, para restituir el orden oligárquico ame-

nazado por la “ideología”. Desde 1990, las organizaciones de DDHH, apelando a la memoria como un ejercicio crítico de liberación, procurarían desmontar la *seducción empática*, al decir de Fernández (1991), ex colaborador de Pinochet, que unía reconciliación, pacificación y subordinación. Pero “la reconciliación no admite olvido” (Lira y Loveman, 2002, p.158). La discusión ordenada desde el 2003 a partir de la tesis de la guerra fría para explicar la crisis del 73 liberaría de responsabilidad a la clase política consolidando una visión de ciudadanía sometida a las fuerzas de la “ideología”. La guerra entre las potencias, transferida como guerra interna en los estados, permitió explicar las acciones de la izquierda y la derecha como actos propios de “una lógica del siglo”, que habría alcanzado su máxima expresión en los 60 y 70. La izquierda sigue siendo una víctima del golpe y de la ideología que defendió y evade abordar sus propias contradicciones en relación a su alianza actual con el neoliberalismo. La derecha evita responsabilizarse de la violación de los DDHH y los militares pueden situarse en un contexto histórico variable, los 70-80 y el presente, para aludir a la violación de los DDHH<sup>26</sup>. La tesis permite absorber sin grandes contradicciones en un tiempo largo y las tesis históricas anteriores para el tiempo corto sujetas ahora a *lógicas del orden mundial*<sup>27</sup>.

## El pasado reciente, reflexiones para una enseñabilidad

La formación ciudadana ha sido una pre-ocupación permanente de los gobiernos de la Concertación, no obstante, las perspecti-

<sup>24</sup> Ver visión del perdón ajustada al respeto y reconocimiento de las víctimas; como señala, S.J. Aldunate, “un perdón impuesto, forzado, no es perdón” (Lira y Loveman, 2002, p. 39).

<sup>25</sup> Ver cómo la llamada “incorporación de la Araucanía” durante el siglo XIX emerge el 2010 como una historia rechazada por el movimiento Mapuche.

<sup>26</sup> Sobre los DDHH se afirma que entre los 60 y 70 ninguna fuerza política los había internalizado profundamente y que al no formar parte de nuestro acervo cultural se habría permitido que la sobreideologización llevara finalmente a la pérdida de la democracia (Núñez, 2005).

<sup>27</sup> El 2005 se impondría *la responsabilidad que se asume* como un sustituto liberal del perdón, definiendo a la comunidad política como *naturalmente frágil*, y habrá que esperar que los responsables de la violación de derechos decidan asumir su responsabilidad (Allamand, 2005).

vas y densidades involucradas han evidenciado una débil cristalización en su relación con el pasado reciente. Se consolidan como memorias hegemónicas que orientan una pedagogía de las tesis históricas que sirven como contenedoras de una *memoria caritativa* fundada en la prescripción del perdón que abre paso a una *memoria indolente* que puede llegar a cuestionar la existencia histórica de la represión y desaparición. Es posible reconocer tres momentos en el diálogo educativo con el pasado reciente, que han estado afectados por los marcos ideológicos de las reformas educativas, a saber: el primero en el período 1990-1996, en que se modifican los programas de formación ciudadana y de enseñanza de la historia (modernización de sustento comunitario); el segundo, entre 1996-2006, donde se impone el tecnicismo y el rendimiento sin alterar el pasado reciente (modernización como calidad y la equidad), diagnosticando problemas en la formación ciudadana; y el tercero, entre 2006-2010, de ajustes curriculares (modernización neoliberal), en donde este pasado es valorado como espacio para fortalecer una formación ciudadana en crisis y para consolidar la democracia construida desde los 90. El foco de atención de estos procesos ha estado en los jóvenes, dados los diagnósticos de apatía política, baja inscripción en los registros electorales, delincuencia y violencia en los entornos públicos y el aumento del consumo de alcohol y drogas, aspectos que son considerados como síntomas de una falta de integración<sup>28</sup>.

La narración del quiebre republicano y de la instalación de la dictadura y sus políticas represivas enfrentó episodios críticos (1992-1996) que supusieron su ajuste. Hacia 1998 con la prisión de Pinochet en Londres, se ra-

tificaron los hitos pactados: la inevitabilidad del golpe de Estado, el éxito del modelo económico y la necesidad de la reconciliación nacional<sup>29</sup>. El *Manifiesto de los Historiadores* de 1998 (cit. en Reyes, 2005, p.75) denunció las *verdades históricas prescritas* destacando, entre las falacias y omisiones del marco curricular<sup>30</sup>, su énfasis en varios aspectos: la polarización social como causalidad del golpe de estado, la crisis de la república (tesis decadentista) y la evitación de responsabilizar a las FFAA, omitiendo también las designaciones de dictadura y de golpe de estado. El programa sugiere que la unidad se vincule directamente con la valoración de la democracia, la aceptación del pluralismo político y cultural y el respeto de los derechos humanos. Interesa que los estudiantes analicen la magnitud de los cambios económicos y políticos implementados por el régimen militar y la existencia de un modelo económico diametralmente opuesto a la sustitución de importaciones como un modo de dotar al presente de continuidad con el pasado. Se enfatiza desde la matriz disciplinar que, *dada la cercanía temporal* de estos procesos, y el drama humano implicado (aquí si habría riesgos y en el hito anterior no), la conducción de los docentes resulta clave para que los jóvenes conozcan lo ocurrido de *un modo amplio* e identifiquen las distintas visiones en juego y reflexionen sobre ello.

El currículo prescrito promueve una política de la memoria ambigua (perdón y reconciliación) que no integra las acciones de violación de DDHH como una experiencia social y responsabiliza al docente de la transmisión de la *política de campo*. Los ajustes curriculares en marcha (2009-2010) pretenden responder a demandas técnicas y al déficit de formación ciudadana existente<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> El comité técnico asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena convocado en el gobierno de Eduardo Frei redactaría el documento *Los desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI* (1995).

<sup>29</sup> La carta de Pinochet al país redactada por sectores de la UDI en 1999 sirvió de base para el pacto.

<sup>30</sup> El marco curricular para la enseñanza básica en 1996 y para la secundaria en 1998 modificado en junio de 1999.

<sup>31</sup> Justifican el ajuste: la extensión de la escolaridad obligatoria a 12 años, la necesidad de organizar los aprendizajes en el sector, los avances en el desarrollo curricular, la elaboración de Mapas de Progreso del Aprendizaje (2008) y las indicaciones de déficit ciudadano.



Pero el pasado reciente no presenta grandes modificaciones: los contenidos se ordenan a partir de la tesis de la guerra fría y las unidades temáticas enfatizan un camino lineal de hitos políticos y económicos que consolidan la democracia vigente. El régimen militar introduce las designaciones golpe y dictadura militar así como la valoración de la lucha por los DDHH y la recuperación de la democracia. En este apartado se enfatizan detalladamente las políticas públicas de los gobiernos de la Concertación desde 1990, destacando la “democratización” y el “Nunca Más” del Ejército en 2003. El pasado reciente definido no representa un conflicto de continuidad para el actual gobierno. Por ello, aplicando principios de rendimiento economicista, ha determinado reducir para el 2011 las horas de enseñanza de la historia a favor de lenguaje y matemáticas<sup>32</sup>. El pasado es ordenado mediante prescripciones, no se pretende reflexionar sobre las tesis de la historia del período y no se consideran las memorias emergentes, su *continuum* historicista consolida el presente<sup>33</sup>. El docente, desprovisto de herramientas por el currículo, debe presentarse ética y políticamente ante sus estudiantes frente a un pasado cuestionado desde el presente. El cerco epistémico y moral se proyecta hacia el plano de la didáctica, incorporando un soporte constructivista que “imagina” desplegar un conjunto de estrategias de andamiaje para fortalecer el recuerdo, basándose en la inmodificabilidad de la matriz disciplinar, para no “alterar el pasado” en relación a la demanda del presente.

Las nuevas generaciones demandan conocimiento y posicionamiento sobre nuestro pasado reciente, que ha venido siendo negado con el fin de consolidar el infinito

del presente neoliberal. Su enseñanza requiere un posicionamiento ético y político; el modo de recordarlo lleva implícito una evaluación de la sociedad en clave temporal. Cuando se discute sobre él, es el presente y su continuidad lo que se está enjuiciando<sup>34</sup>. Se precisa una pedagogía de la memoria que confronte desde una crítica ético-política el marco positivista que ha dominado su reconstrucción y el determinismo de la causalidad instalado como explicación de los eventos vividos. Se necesita así mismo pensar la ciudadanía como un aprendizaje de la “cualidad de la experiencia social”<sup>35</sup>, abierta a las dimensiones histórico culturales que la constituyen. El pasado reciente es un marco temporal habilitado para pensar la enseñabilidad de su experiencia social. Su *consistencia histórica-pedagógica* se sustenta en el peso que adquirieron varios elementos: la fractura de los aprendizajes históricos de la convivencia; la justificación discursiva de la eliminación del otro; la implantación de una ruptura indefinida del tiempo colectivo; la aplicación calculada de la violencia; la destrucción simbólica y real del cuerpo del *enemigo* y la instalación de la incertidumbre y el miedo permanente. Es pertinente legitimar el recuerdo del pasado reciente como un horizonte estratégico pedagógico para enseñar la sensibilidad y la reflexión sobre el daño y la pérdida para una comprensión más profunda de la vida política (el sentido) y, como sugieren Bárcena y Mèlich (2000), integrar la enseñanza de los DDHH desde una perspectiva vital<sup>36</sup>. El acto de enseñar debe pensar cómo se ha elaborado el *texto del pasado* para argumentar el presente (comunidad abierta a la discusión). Una apuesta por el sentido y el compromiso. Desplazar el interés de los

<sup>32</sup> Esto ha generado críticas académicas en todos los niveles en defensa del pensamiento crítico que genera la enseñanza de la historia y la intención del gobierno de bloquearlo para perpetuar el presente. No obstante, no se hace alusión específica al pasado reciente.

<sup>33</sup> El tratamiento de los DDHH en el Marco curricular se realiza desde un carácter normativo.

<sup>34</sup> Ver perspectiva hermenéutica crítica en Ricoeur (2004) y Calveiro (2008).

<sup>35</sup> Ver Osorio y Rubio (2007).

<sup>36</sup> *La imaginación moral* (Ginzburg, 2001) puede propiciar la reflexión compasiva sobre los otros. Promueve la idea de aprender que ante la irreversibilidad de los hechos existe una posibilidad para evitar el daño.



jóvenes hacia *lo que no está* y puede ser recuperado a través de la representación, exige reconocer los límites de “reconstruir” (críticamente) el hecho de violación de DDHH y el quiebre de la vida republicana, atendiendo a lo no dicho de la experiencia<sup>37</sup>. Desde lo que *está frente al texto*, o sea, nosotros (Ricoeur, 2004), hoy recordar permite develar qué capacidades ciudadanas están vivas en nuestros jóvenes y asumir que no es posible imponer el sentimiento pero sí promover la comprensión. Por ello, quien enseña el pasado reciente sin ingenuidad *provoca el acontecimiento*, introduce el pasado de dolor y fractura de la comunidad abriendo posibilidades de que emerja en ese proceso, la comunidad actual y la posible.

## REFERENCIAS

- ALLAMAND, A. y NÚÑEZ, R. (2005). El impacto de las ideologías en el respeto de los Derechos Humanos en el siglo XX. *Estudios Públicos*, 97. <[http://www.cepchile.cl/dms/lang\\_1/doc\\_3481.html](http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_3481.html)>. (Consultado el 15 de diciembre de 2009).
- AYLWIN, P. (2003). El Adversario Clave. Tres Décadas que Cambiaron Chile -1973-2003. *Revista Qué Pasa*. Septiembre, 2003.
- AYLWIN, P. (2007). *Entrevista (26 de agosto de 2007)*. En: [www.emol.com](http://www.emol.com). (Consultado el 15 de diciembre de 2009).
- ARÓSTEGUI, J. (2006). Memoria y revisionismo. El caso de los conflictos españoles del siglo XX. *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 54-58.
- BÁRCENA, F. y MÈLICH, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración, Hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- CALVEIRO, P. (2008). La memoria como futuro. En *Memorias en busca de Historia*. Santiago: LOM/ Universidad Bolivariana.
- CÁRCAMO HUECHANTE, L. (2007). *Las Tramas del Mercado. Imaginación económica, cultura pública y literatura en el Chile de fines del siglo veinte*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- CHEYRE, J.E. (2004). Entrevista (5 de noviembre de 2004). En: [www.latercera.cl](http://www.latercera.cl). (Consultado el 15 de diciembre de 2009).
- DEL CAMPO, A. (2004). *Teatralidades de la memoria. Rituales de reconciliación en el Chile de la transición*. Santiago: Mosquito-editores.
- FRANCO, M. y LEVIN, M. (2009). La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas. *Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente*. Publicación original en *Novedades educativas*, 202, Buenos Aires, octubre 2007. Disponible en *Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente*: <<http://www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/Novidades%20Educativas%20La%20historia%20reciente%20en%20escuela.pdf>>. (Consultado el 15 de diciembre de 2009)
- FERNÁNDEZ, S. (1991). Verdad, Reconciliación y Prudencia. *Revista Ercilla*, 13 febrero de 1991.
- GARCÉS, M. y LEIVA, S. (2005). *El Golpe en la Legua. Los caminos de la historia y la memoria*. Santiago: LOM.
- GARCÍA, M. (1999). Una verdad arqueológica. *Revista Ercilla*, 114, 28 de junio de 1999.
- GINZBURG, C. (2001). *Ojazos de madera. Nueve reflexiones sobre la distancia*. Barcelona: Editorial Península.
- INFORME RETTIG (1991). Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1991). *Estudios públicos*, 41. <[http://www.cepchile.cl/dms/lang\\_1/doc\\_1183.html](http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_1183.html)>. (Consultado el 15 de diciembre de 2009).
- INFORME VALECH (2004). Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (2003). <[http://www.comisionprisionpoliticaytortura.cl/listado\\_informes.html](http://www.comisionprisionpoliticaytortura.cl/listado_informes.html)>. (Consultado el 15 de diciembre de 2009).
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria. Memorias de la represión*. Madrid: Siglo XXI editores.
- LAVÍN, J. (1991). Entrevista. *Revista Ercilla*, 6 de marzo de 1991.
- LECHNER, N. (2006 y 2007). *Obras escogidas. Vol. 1 y 2*. Colección Pensadores Latinoamericanos. Santiago: LOM.
- LECHNER, N. (1998). Nuestros miedos. Conferencia Inaugural en la Asamblea General de

<sup>37</sup> Límite temporal, la dispersión del tiempo y el testimonio. La enseñanza del pasado reciente no puede sustentarse en respuestas monocausales, cuando se debe responder a los problemas complejos de presente. Franco y Levin, (2006).

- FLACSO, México. Publicada en *Perfiles Latinoamericanos*, 13, FLACSO-México, p. 1-19. Disponible en: <<http://www.desarrollohumano.cl/extencion/miedos.pdf>>. (Consultado el 15 de diciembre de 2009).
- LEFRANC, S. (2003). Aquello que no se conmemora. ¿Democracias sin un pasado compartido? *Revista de Ciencia Política*, 23(2), 231-240. <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-090X2003000200011&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-090X2003000200011&lng=es&nrm=iso&tlng=es)>. (Consultado el 15 de diciembre de 2009).
- LEFRANC, S. (2004). *Políticas del Perdón*. Ed. Cátedra.
- LETELIER, F. (2003). No puedo perdonar. *Revista Ercilla*, 17 de febrero de 2003.
- LIRA, E. y LOVEMAN, B. (2002). *El espejismo de la reconciliación política. Chile 1990-2002*. Santiago: LOM.
- MADARIAGA, M. (2003). No era necesario matar a nadie. Entrevista. *Revista Ercilla*, 1 de septiembre de 2003.
- MATE, M.R. (2006). *Medianoche en la Historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin "Sobre el concepto de Historia"*. Madrid: Trotta.
- MOULIAN, T. (1998). *Chile Actual. Anatomía de un mito*. Santiago: LOM.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. *Ajuste Geografía, Historia y Ciencias Sociales*. <<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200510031858480.formacion.pdf>> y <[http://www.curriculum-mineduc.cl/ayuda/docs/ajuste-curricular-Presentacion\\_Ajuste\\_Hia\\_Geografia\\_y\\_CSociales\\_100309.ppt](http://www.curriculum-mineduc.cl/ayuda/docs/ajuste-curricular-Presentacion_Ajuste_Hia_Geografia_y_CSociales_100309.ppt)>. (Consultado el 15 de diciembre de 2009).
- MUDROVIC, M.E. (2005). *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la Historia*. Madrid: Akal.
- OSORIO, J. y RUBIO, G. (2006). *El Deseo de la Memoria. Escritura e Historia*. Santiago: Escuela de Humanidades y Política.
- OSORIO, J. y RUBIO, G. (2007). *La cualidad enfoque indicial en educación*. Santiago: Escuela de Humanidades y Política.
- PALIERAKI, E. y TORREJÓN, C. (2008). Historiadores: ¿Portavoces de la memoria? Reflexiones sobre los límites y usos de la memoria en las historiográficas chilena y francesa. En *Memorias en busca de Historia*. Santiago: LOM-Universidad Bolivariana, pp. 27-46.
- PINOCHET, A. (1999). La carta de Pinochet al país (1999). Accesible en: <[http://www.noticias.nl/11sept/uk\\_carta\\_pin8\\_11sept99.html](http://www.noticias.nl/11sept/uk_carta_pin8_11sept99.html)>. (Consultado el 15 de diciembre de 2009).
- RESPUESTA DE LA ARMADA AL INFORME RETTIG (2004). Accesible en: <[http://www.lanacion.cl/prontus\\_noticias/site/artic/20041118/pags/20041118145031.html](http://www.lanacion.cl/prontus_noticias/site/artic/20041118/pags/20041118145031.html)>. (Consultado el 15 de diciembre de 2009).
- REYES, L. (2004). Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de historia y ciencias sociales en Chile, 1990-2003. Jelin, E. y Lorenz, F. (comp.). *Educación y Memoria: La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 65-93.
- RICOEUR, P. (2004). *La Historia la memoria y el olvido*. Buenos Aires: FCE.
- RUIZ TORRES, P. (2007). Los discursos de la memoria histórica en España. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 7, 5-30. <<http://hispanianova.rediris.es/7/dossier/07d001.pdf>>. (Consultado el 15 de diciembre de 2009).
- SILVA, J.C. (2001). Ciudadanía: entre el debate crítico, la lucha política y la utopía. *Ultima década*, 14, 91-111. Accesible en: <[http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/pub\\_per/ult\\_dec/libro29/libro29.pdf](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/pub_per/ult_dec/libro29/libro29.pdf)>. (Consultado el 15 de diciembre de 2009).
- STERN, S. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En Garcés, M. et al. *Memorias para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*. Santiago: LOM-Eco.
- ZALAUQUETT, J. (2003). "No hay mañana sin ayer". Análisis de la propuesta del Presidente Lagos sobre derechos humanos. *Estudios Públicos*, 92, 2003. <[http://www.cepchile.cl/dms/lang\\_1/doc\\_3227.html](http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_3227.html)>. (Consultado el 15 de diciembre de 2009).

# II

## PENSANDO SOBRE...

*La obra de Carlos Lerena.  
Una deuda pendiente*



*Memoria y olvido de Carlos Lerena*

Julio Mateos Montero y Vicente M. Pérez Guerrero

*Conversaciones, entrevistas y recuerdos sobre Carlos Lerena*

Julio Mateos Montero y Vicente M. Pérez Guerrero



# Memoria y olvido de Carlos Lerena

pp. 61-81

Julio Mateos Montero  
*Fedecaria-Salamanca*

Vicente M. Pérez Guerrero  
*Fedecaria-Sevilla*

La apostilla que sigue a este “Pensando sobre Carlos Lerena”, lo de “una deuda pendiente”, quiere y puede tener varias lecturas. Por una lado, miembros y grupos de Fedecaria debemos mucho al estudio que, con más o menos intensidad y extensión, hemos hecho de su obra desde los días en que, tras publicarse *Escuela, ideología y clases sociales en España*, el sociólogo riojano causó un notable impacto en medios intelectuales donde surgía un creciente interés por los problemas sociológicos de la educación. Somos parte de un minoritario conjunto de aprendices del maestro Lerena, el cual ha dejado una reconocible huella en algunos trabajos que, en una u otra medida, han valido para construir las trincheras del pensamiento crítico. Otra deuda proviene de una certeza: en justicia con la envergadura y enjundia de la obra lereniana la lectura de la misma (la nuestra también) se nos antoja incompleta, escasa, y, por ello, aún “está pendiente” el aprovechamiento y explotación creativa de un legado intelectual que, digámoslo desde el principio, está a la altura de los mejores, de los escritos por los más renombrados autores de la crítica social de nuestro tiempo y que gozan del mayor reconocimiento como consagrados analistas de la educación y la cultura. Si hiciéramos como el monje que se lamenta de sus faltas y, sobre todo, de las del resto del mundo, habríamos de acentuar ese diagnóstico, pues ese tipo de “deuda” que se adquiere pasando de puntillas allí

donde habría que detenerse, es muy común en los estudiosos que recurren y acuden a la autoridad de un Pierre Bourdieu o de un Basil Bernstein, por citar dos ejemplos cimeros, manteniendo un sospechoso y notorio olvido sobre Carlos Lerena Alesón. En efecto, veintidós años después de su muerte, las enseñanzas de nuestro personaje han calado en una minoría, pero han resbalado por la superficie cognitiva de la mayoría; incluso han sido muy mal interpretadas, precisamente, por la superficialidad de los discursos propios del pensamiento dominante. Por tanto, nos proponemos cumplir con el encargo de Fedecaria de dar cuenta, en los límites de este trabajo y de nuestra capacidad, de la memoria y el olvido de un personaje que en el curso de nuestras pesquisas ha adquirido perfiles bio-bibliográficos bastante nítidos.

Para cumplir con tal propósito nos apoyaremos en el trabajo *Conversaciones, entrevistas y recuerdos sobre Carlos Lerena* de este mismo volumen, puesto que se ha concebido como complemento sustancial e imprescindible a lo que sigue<sup>1</sup>.

Y lo que sigue es, en primer lugar, una presentación del personaje, pues en todo trabajo de este carácter procede, por deferencia para con los lectores, comenzar aclarando de quién se va a hablar y no dar nada por sabido. Seguirá una aproximación a la biografía y a la obra de Lerena, ya que las experiencias vitales e intelectuales, las circuns-

<sup>1</sup> Cuando citemos un texto de esa parte del trabajo se hará de esta forma (*Conversaciones... p...*), con referencia al autor o persona entrevistada, indicando el correspondiente número de página del presente volumen. Las citas de obras de Lerena se remiten a *Publicaciones de Carlos Lerena*. Cuando se trate de citar en el texto trabajos de otros autores nos remitimos a las *Referencias bibliográficas* que siguen al artículo.

tancias que concurren en la formación de los sujetos, de una u otra forma, tienen reflejo en su pensamiento. Y, también, a la inversa. En tercer lugar nos introduciremos en el legado intelectual de nuestro autor situándolo históricamente, abordando algunas encrucijadas de la sociología de la educación de ayer y de hoy, conscientes de hacerlo con un modesto ajuste a las dimensiones y profundidad que permite la ocasión. Y, finalmente, trataremos de la vigencia que tienen las enseñanzas de Lerena problematizando el presente, tal y como él lo hizo, lo cual tal vez nos permita abrir una vez más la puerta a las desazones e inquietudes que, inevitablemente, conlleva preguntarse: Sociología crítica de la educación y de la cultura ¿para qué y para quiénes?

Ya habrá adivinado el lector que la idea implícita en el título del artículo, *Memoria y olvido*, atravesará cada uno de los apartados que acabamos de anunciar. Y más que unas nuevas (otras) páginas dedicadas a Carlos Lerena *In memoriam*, tenemos la ambición de romper los silencios sobre un pensador que resiste como solo resisten aquellos que nos legaron obras de fuerza inusitada, y que son la mejor compañía cuando nos disponemos a pensar sobre el presente.

### Presentación de Carlos Lerena: en superficie y a mayor profundidad

Fue el primer catedrático de Sociología de la Educación en España, y este dato aparece en bastantes lugares como necesario y suficiente aunque con ello bien poco se dice a la luz de la potente contribución de Lerena al conocimiento en ese ramo de la sociología y bastante más allá. También es cierto que, a veces, el dato académico se acompaña con apreciaciones como la de que fue «hasta su temprano fallecimiento el más importante sociólogo de este campo» (Feito, 2008, p. 9). En este tipo de referencias, ocasionalmente restringido por el contexto del escrito y otras veces inducido por estrategias de “pasar pá-

gina”, se ha ido roturando una vaga imagen de Carlos Lerena donde pesa más el reconocimiento que el conocimiento. Como dijo, con precisión y concisión Jesús Manuel Sánchez, «la sociología que hacía Carlos Lerena fue más incomprendida que leída y más reverenciada que entendida». Imagen más o menos consolidada en el universo académico y a la que también se añaden alusiones a su infausta e inesperada muerte (“el malogrado Carlos Lerena”, por ejemplo). Para aclarar ese trágico final sobre el que ya se tejen algunas vaguedades y equívocos –he ahí uno de los rostros con los que suele progresar el olvido– diremos que un día de agosto de 1988 Carlos Lerena murió víctima de un accidente de tráfico que él no provocó, en un momento de gran madurez intelectual, cuando disfrutaba plenamente de la vida, entusiasmado también con nuevos proyectos de trabajo.

No evitaremos unas líneas de identificación al estilo más convencional, glosando, con ligeros detalles y comentarios añadidos, una escueta página que el mismo Lerena mecanografió recogiendo lo que consideró imprescindible decir de sí mismo, a efectos burocráticos. Nació en Berceo (La Rioja) en 1940, aunque su crianza y adolescencia se sitúa en Nájera. Cursó la carrera de Económicas en la Universidad pública de Bilbao y, en sus años de estudiante universitario, fue director de la revista *Sarrico*<sup>2</sup>. Entre 1966 y 1969 fue becado (*stage du travail*) por el Ministerio de Asuntos Exteriores francés y en esa estancia parisina cursó estudios en la *École Pratique des Hautes Études* (EPHE) hasta la obtención del correspondiente diploma en sociología. De vuelta en España va a Madrid donde desarrolla, desde 1969 una intensa actividad intelectual y trabajo remunerado como profesor de Sociología en distintas Facultades de la Universidad Complutense y en empresas privadas dedicadas a investigaciones económicas y sociológicas. Ejerció, incluso, como funcionario de carrera del INEM (1976-1979). En 1975 se doctoró en Ciencias Económicas en la Universidad

<sup>2</sup> Más adelante se harán, justificadamente, menciones a esta revista estudiantil que, no casualmente, incluyó con toda intención Lerena al escribir aquel menguado *currículum vitae*.



Complutense. La mencionada cátedra de Sociología de la Educación la obtuvo por oposición en 1980 (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense) y en el mismo centro dirige el departamento entre 1982 y 1986. Para terminar con esta formal semblanza, añadamos que Lerena colaboró en otras publicaciones colectivas, realizó investigaciones por encargo de instituciones públicas<sup>3</sup>, fue promotor de publicaciones y centros de investigación<sup>4</sup> y, como es normal en las personas que pertenecen a campos científicos, elaboró ponencias en congresos, escribió artículos para revistas especializadas y para prensa diaria, prólogos y presentaciones de libros, pronunció conferencias, etc.

Habiendo cumplido con la necesaria presentación en superficie podemos, progresivamente, ir más al fondo.

Desde 1976 a 1986 Lerena acumula una producción intelectual in crescendo, de la que puede darse cuenta recordando solamente cuatro obras fundamentales.

La primera sería la ya citada *Escuela, ideología y clases sociales en España. (Crítica de la sociología empirista de la educación)*, que conoció cuatro ediciones y quebró no pocos esquemas entre sus lectores más atentos (Lerena, 1976). Contiene esta obra una inolvidable crítica a la sociología empirista (aquella que viene a legitimar la reflexión espontánea sobre educación) anunciando una preocupación permanente del autor, una especie de bandera mantenida en otros frentes, con recrecidos argumentos y otras palabras. A riesgo de abundar en cosas bien sabidas, aclaremos que la contundente crítica al empirismo sociológico en absoluto ha de entenderse como menosprecio del trabajo em-

pírico. Precisamente *Escuela, ideología...* se elaboró en relación a un voluminoso trabajo de campo, incluido en la tesis de doctorado. Aunque en el libro solo aparecen unas pocas tablas-resumen con sus correspondientes comentarios, colocadas, además, en la trastienda (en anexos); es decir, en el lugar que siempre deberían ocupar los más o menos sofisticados equipamientos estadísticos generados en las pesquisas sociológicas; donde no estorben a lo que es fundamental: las explicaciones que aporta la razón crítica. Lerena –muy competente en el manejo del instrumental matemático-estadístico– pensaba que las estadísticas hay que poseerlas pero no exhibirlas. El error más grosero del empirismo consiste en ir a la caza de datos esperando que éstos, convenientemente tratados y revestidos de algoritmos, “hablen por sí mismos” y nos den el “diagnóstico de la realidad”. Por si fuera poco, tan peregrinas ilusiones suelen seguirse de “las medidas adecuadas” para reformar la escuela, la educación y todo lo que en este ámbito se ponga por delante. De ahí que Carlos Lerena planteara ya en esta primera personalísima publicación la necesidad de oponer la reflexión teórica y una ruptura epistemológica en la sociología. En orden a romper con las reglas del juego empirista, hubo de dotarse de principios teóricos. Estos, naturalmente, no los extrajo de la nada, sino que son una personal apropiación y acomodación de autores clásicos (como Weber, Marx, Durkheim o Mannheim) y “clásicos de su tiempo” (especialmente Bourdieu y el equipo con el que éste trabajó)<sup>5</sup>. El mismo Lerena (1986a, pp. 87-91) expuso algunos presupuestos teóricos del conocimiento sociológico. Nos limitamos a formularlos a nuestro modo,

<sup>3</sup> Al no incluir éstas en nuestra bibliografía, señalemos ahora algunas: “Sistema educativo / Sistema productivo: sobre el valor social de los diplomas”, Comisión Asesora, Ministerio de Educación y Ciencia, (1982-83); “Mapa escolar de la provincia de Madrid”, Diputación de Madrid, (1983-84) y “Sociología del profesorado de la Universidad Complutense”, CIDE, MEC (1984-85).

<sup>4</sup> Promotor / fundador de Quanta S. A., Sociedad de Estudios de Sociología Aplicada; de CESE S.A., Centro de Estudios de Sociología de la Educación; de la revista semestral *Cuadernos de Sociología de la Educación y de la Cultura*.

<sup>5</sup> Ese era un equipaje que Lerena ya traía, bien repleto y adaptado a su medida desde su primera estancia en Francia (1967-1969). Desde 1964 la obra en francés de Bourdieu, artículos incluidos, ya era conocida por Lerena y, en el idioma original, siguió leyéndolo, con la ventaja de no esperar las traducciones.

muy sucintamente. El conocimiento sociológico ha de hacerse a la contra, para rectificar las apariencias y combatir el imperio de la ideología. Se ha de distinguir entre objeto real y objeto de conocimiento, siendo lo real la existencia que tiene su representación en la mente. El principio del determinismo y el objetivismo sociológicos, es decir, que los hechos sociales no dependen del arbitrio individual sino de relaciones necesarias, que son independientes de la voluntad. A ello hay que añadir que la acción humana escapa al control consciente de los individuos y de los grupos, dando lugar, entre otras causas, a otro principio: la relativa autonomía de los distintos campos respecto a la estructura social (por ejemplo, el de la educación institucional). La sencillez de dichas proposiciones puede ser engañosa. En el desarrollo concreto del análisis sociológico, en la aplicación de los presupuestos epistemológicos a la reflexión sobre los objetos de conocimiento aparece la riqueza y potencialidad de esa ruptura epistemológica. Eso es, precisamente, lo que sabía hacer, a conciencia, Carlos Lerena. Por otra parte, en esta primera obra aparece una clara y fecunda perspectiva histórica para estudiar el sistema de enseñanza, el cual se ha ido adaptando a las demandas de la sociedad española, escindida en clases. Aunque el autor aprecia una sustancial pervivencia de ciertas invariantes en el sistema de enseñanza que él remonta hasta el siglo XIII (como serían algunos elementos estructurales y, además, las funciones de imposición, inculcación, reclutamiento, selección, distribución, reproducción, etc., consustanciales a la institución escolar), serían las prácticas de enseñanza y los productos a obtener (los sujetos) elementos que modulan las variaciones y características del sistema en cada etapa del desarrollo capitalista. En realidad, adaptaciones de camaleónicos pero omnipresentes mecanismos de domi-

nación que forman la radiografía profunda de la sociedad, las relaciones de poder (médula, también, de toda relación pedagógica). Carlos Lerena debería figurar entre los autores imprescindibles para el historiador de la educación, aunque solo fuera porque induce a pensar el problema de las periodizaciones de otra manera a las que son habituales, con otros criterios<sup>6</sup>.

Otro libro imprescindible es *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, cuyo cuerpo principal, el más relacionado con el análisis de la teoría sociológica de la educación (cuestiones epistemológicas) procede de la memoria de cátedra, aunque pasó inédito cinco años hasta que el autor decide publicarlo en forma de libro por si "podía ser de utilidad" (Lerena, 1985). Contiene, además, ocho apéndices que corresponden a otros tantos trabajos de indudable interés<sup>7</sup>.

Desde la segunda mitad de los años setenta, nuestro infatigable pensador había ido acumulando muchísimo material y acuñando una idea que, madurada, dio lugar a la que se ha considerado su obra magna (Lerena, 1983). Hablamos de *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. En ésta, los vuelos de envidiable erudición, magistralmente trabada con una sin par reflexión crítica, componen un libro de naturaleza muy distinta a los anteriores<sup>8</sup>. Si, como es sabido, la masa (de ideas en este caso) depende, además del volumen, de la densidad (y ésta era casi siempre de elementos pesados en los textos de Lerena), sumergirse, con más o menos profundidad, en las seiscientas y pico páginas de *Reprimir y liberar* puede comportar años de fascinante lectura y de esforzada reflexión mientras nos acercamos a esa apariencia de contrarios (muchos juegos de contrarios que se refuerzan y se necesitan porque son caras de la misma moneda) con la que se representa la escuela, la cultura y

<sup>6</sup> Si algunos estudiosos (ahí estamos implicados) han aprovechado y desarrollado las aportaciones de Lerena a este importante tema (Ver Cuesta, *Conversaciones...*, pp. 102-103), por lo general el círculo de especialistas se muestra bastante refractario a la inspiración exógena.

<sup>7</sup> Breves trabajos que hemos consignado en nuestra selección bibliográfica.

<sup>8</sup> Lerena decía, con razón, a sus íntimos que estaba escribiendo un libro que "se podía leer por arriba y por abajo", como si fueran dos. Se refería al texto y las abundantes y monumentales notas a pie de página.

la sociedad (reprimir y liberar son los elegidos aquí por parecerle al autor sustanciales y matriciales de otros).

La cuarta obra que por ahora cabe citar es una gruesa recopilación de textos (Lerena, 1987a) de hasta veinticuatro sociólogos españoles de diferentes edades y tendencias, con la que Lerena, editor y recopilador, dice no pretender otra cosa que ofrecer un modesto instrumento de trabajo. Si se menciona en esta somera presentación tal obra colectiva es porque el promotor la consigna en su breve *currículum* y porque es una de tantas muestras de que Lerena no era persona que trabajara exclusivamente "para él mismo"; también da fe de su respeto por las ideas ajenas (es decir, no ignorarlas), por mucho que estuvieran en las antípodas de las suyas, aunque, al tiempo, las combatiera con implacable uso de la razón. De la razón a secas, como gustaba decir.

En fin, la obra de Carlos Lerena fue una persistente y esforzada batalla contra el idealismo, contra toda la babélica acumulación de lugares comunes que crecen como la hiedra (también podemos decir como hidra de la que brotan cambiantes mixtificaciones que el conocimiento ha de cercenar sin descanso y sin final) en el pensamiento primario, frecuentemente reforzado por académicos estudios, y con el cual se enmascaran e impiden las explicaciones racionales de la acción humana (la acción social). El universo de la educación y de la cultura es como un imán especialmente potente para atraer el chorro de creencias que forman históricamente la trama de las formaciones ideológicas y en esos dominios del "sentido común" se acumulan lo que Lerena llamaba preceptos, que él combatía para poner en su lugar los conceptos, es decir, categorías apropiadas al conocimiento sociológico. Una amplísima familia semántica (educación natural, igualdad de oportunidades, mérito, evaluación continua, escuela única, discriminación, calidad de la enseñanza, enseñanza individualizada, clasismo, barreras, fracaso escolar y un larguísimo etcétera) configura la formación ideológica que envuelve la práctica educativa y el sistema de enseñanza a fin de preservar y justificar su existencia. Lerena atendía muy especial-

mente al lenguaje, a los significados ocultos que portaban las palabras en cada contexto histórico y social. Ponía en evidencia cómo el lenguaje, el académico y el ordinario, son portadores de las representaciones ideológicas socialmente operantes. Ciertamente la sociología espontánea y los poderes del lenguaje era asunto ya tratado, sin ir más lejos, por Bourdieu et al. (1976, pp. 37-41), aunque pensamos que Carlos Lerena retomó este asunto para hacer un uso más genealógico (si se quiere, más nietzscheano-foucaultiano) de las palabras y las expresiones que están y circulan, ajenas a toda sospecha y con la tranquilidad de representar cosas "naturales". Para poner un ejemplo expresivo, recordemos unas líneas con las que comienza su obra más notable: «Si se quiere empezar por el principio, el principio son las palabras. Dentro de nuestro ámbito de reflexión, la primera trampa está puesta en el nombre o el rótulo que tiene ese ámbito, (...): la palabra *educación* no dice la verdad» (Lerena, 1983, p. 9). A continuación va descubriendo, cómo el neologismo *educación* emerge cubriendo la concepción humanista-cristiana que llega a culminar, en su proceso de secularización durante el siglo de las luces, eliminando todo rastro de prístinos nombres, como *crianza*, suprimiendo todo lo que evocase al amo-creador, es decir a la idea de poder. Rousseau se encargó de esa operación muy bien acogida por la pequeña burguesía y de otras muchas elaboraciones ideológicas conducentes a erigir el lema de la *liberación*, desde entonces unido a la educación.

Siendo muy vasta la trama ideológica que, como el mismo Lerena dice y explica, descansa sobre una plataforma de pensamiento preñada de *idealismo*, *esencialismo*, *idealismo* y *psicologismo*, se entenderá que tuviera ante sí una amplísima y ardua tarea, que una vez desplegada, le llevó más allá de lo que convencionalmente entendemos como límites de la sociología de la educación o de la sociología, sin más. No ha de extrañar que en los escritos de Lerena, lo que en términos generales podemos llamar idealismo pedagógico (desde Platón, Kant, Pestalozzi, Rousseau hasta Giner de los Ríos, o A. S. Neill, por nombrar algunos) fuera considerado como paradigmática expresión

de la citada plataforma de pensamiento. En consecuencia, la obra de Lerena fue, en primera instancia, rechazada por pedagogos conservadores y, entre las huestes progresistas que por entonces comienzan a merodear por los emergentes estudios pedagógicos en las universidades hispanas, la misma obra fue, cuando menos, bastante incomprendida. Irremediamente la etiqueta de crítico importante pero imposible de deglutir por ser tan “destrutivo” fue adhiriéndose a la piel de Carlos Lerena. Y eso que, desde muy pronto, él mismo vio la amenaza de semejante catalogación. Salustiano del Campo, director de su tesis, cuenta en el prólogo a Lerena (1976, p. X) que, en cierta correspondencia privada, el recién doctorado le decía: «No quiero que me metan en el saco de los “teóricos”, “críticos”, “dialécticos”, “antis”, “contras”, etcétera». No se libró, sin embargo, de ser objeto de tan recurrida y cómoda suerte de juicios. Ver, por ejemplo, lo que dice Marina Subirats (*Conversaciones...*, p. 94). Sin duda Lerena también era consciente de que, al ser archivado, al ser clasificado bajo cuatro o cinco etiquetas, los clasificadores se evitaban el trabajo de conocer su obra leyéndola, enfrentarse a ella pensando y, si fuera el caso, la responsabilidad de rebatirla. Efectivamente, el desconocimiento bastante generalizado de esa obra se explica, en principio, porque se la conoce de oídas. Esto mismo opinan, entre otros, Raimundo Cuesta (*Conversaciones...*, p. 100) y Juana María Madrid (*Conversaciones...*, p. 93). También hemos oído con frecuencia que no era sencillo de leer. Efectivamente, esa lectura requiere tiempo y esfuerzo porque el autor no cae nunca en el paternalismo didáctico o cosa parecida, pero escribe, a nuestro juicio, con gran claridad.

Lerena escribía con un personalísimo estilo que fue forjando desde su juventud. A unos puede gustar y a otros menos, pero esa inconfundible prosa no es indiferente al lector. Sin la menor duda, tal forma de escribir

tenía mucho que ver con una pasión poco común por la literatura (narrativa, poesía, teatro, ensayo...). Para abrir camino en este sondeo que nos aproxima a nuestro personaje, debe tenerse muy en cuenta que estamos ante un pensador que quería navegar libremente entre el arte y la ciencia. Pero, en consonancia con estas peculiaridades, la forma de escribir de Carlos Lerena, el lenguaje descaradamente literario para construir un conocimiento marcadamente materialista, también contiene una intención que puede deducirse de la crítica (Lerena, 1985, pp. 5-6)<sup>9</sup> a los juegos simbólicos que aconsejan el tipo de lenguaje propio del ciencismo para mostrar credenciales de objetividad y verdad irrefutable.

Las percepciones sobre la personalidad de Carlos Lerena de gente que lo conoció son variadas, tal y como el lector puede concluir de la colección de textos que aparecen en nuestro capítulo de *Conversaciones...* Es posible hacer interpretaciones y reutilización de esos testimonios y recuerdos para mejor recomponer con distintas memorias cierta imagen de nuestro personaje, sin pretensiones imposibles de fidelidad, pero haciendo justicia contra el injustificable olvido. Algunas de esas opiniones apuntan a una manera de ser un tanto intransigente, poco propicia al trabajo colectivo e, incluso, cierta hosquedad. Se cuenta a propósito de esa supuesta falta de adaptabilidad a las circunstancias y a las oportunidades el hecho de que Lerena rechazase una responsabilidad en la dirección de la sección de Educación para el diario *El País*. Aunque aquel caso se relata por Julia Varela (*Conversaciones...*, p. 94) también nos ha llegado por otras fuentes y creemos que requiere de una explicación. Carlos Lerena reaccionó ante la censura y cierta actitud fiscalizadora de la poderosa empresa periodística y no faltaron quienes le reconviniesen por su salida y renuncia de tan atractiva encomienda, argumentando que no se deben desaprovechar plataformas y oportunidades

<sup>9</sup> El prólogo (anti-prólogo que desvela sus propios juegos) al que pertenecen estas páginas es un texto magnífico para ver, además, el uso de la metáfora que hacía el autor para sus incisiones analíticas. En este caso, a partir de una imagen, la torre de Babel, como alegoría del sistema de enseñanza. Un brillante ejemplo de recursos literarios exprimidos con envidiable precisión al servicio de la explicación racional.

como ésa, sobre todo pensando en las posibilidades de influencia en la opinión pública, en hacer valer la necesidad de la sociología de la educación como elemento de transformación, etc., etc. Pero transigir con lo que, según todos los indicios, se iba a convertir la sección educativa de *El País*, un heraldo más del discurso dominante sobre educación, tan rampante en esferas burocráticas, políticas, pedagógicas y reformistas<sup>10</sup>, sería para Lerena traicionar de raíz toda la razón crítica en la que encontraba sentido el trabajo intelectual de toda su vida. Él lo decía con exactas palabras: No hay transacción. No se trataba, en efecto, de cosa de poca monta o de contradicción asumible. Esa «exigencia en la tarea intelectual», llevada con «rigor y sin concesiones», como decía Fabricio Caivano (*Conversaciones*, p. 92), no ha de entenderse como un rasgo psicológico de Carlos Lerena, sino como la lógica consecuencia de la sociología merecedora de ese nombre. Aunque bien es cierto que esos rasgos que llamamos personales (el producto, a fin de cuentas, de una socialización, formación, educación o como queramos llamarlo), y en los cuales la experiencia vital ha dejado sus marcas, guardan relaciones impredecibles con nuestro pensamiento. En el caso de Lerena sin duda fue así, de forma que podemos proseguir en pos de la memoria acudiendo a aspectos biográficos, posiblemente más desconocidos.

## Los lazos y la distancia entre la vida y el pensamiento

Unas páginas más adelante, en la entrevista con José Luis Lerena, hermano de Carlos (*Conversaciones...*, p. 84), se ofrece información que encuadra y hace más comprensible las siguientes deducciones e interpretaciones nuestras, las cuales no han sido –según el entrevistado– aventuradas, sino bastante certeras.

Lerena cuidó celosamente de mantener su vida privada y familiar, sus aficiones y gustos “más personales”, al margen de la actividad profesional y de su imagen pública. Sin embargo una y otra orillas están conectadas por puentes escondidos entre una bruma que se desvanece, parcialmente, según nos acercamos al conjunto bio-bibliográfico. Puentes que él mismo trazó sin hacerlo saber, pero de manera consciente. Ese cuidado en preservar el ámbito privado tenía en Lerena mucho de un acendrado antinarcisismo. Tenía cierta aversión por mostrar su yo, incluso su imagen fotográfica en cualquier publicación, aun siendo alguien que gustaba mucho de la fotografía y “se dejaba capturar el alma” en aquellas instantáneas que iban destinadas al círculo familiar. Carlos, que era un excepcional lector y analista de Unamuno, «el hombre que hizo de su vida un continuado posar para la Historia» (Lerena, 1964, p. 52), al contrario de éste, hurtaba la exhibición pública del sujeto concreto Carlos Lerena, aunque, al tiempo, se caracterizaba por hablar alto como autor y no ahorrar esfuerzos en la defensa pública de su pensamiento<sup>11</sup>.

Entre las experiencias vitales y la obra del intelectual siempre hay relaciones que es conveniente desvelar y dotar de sentido. Eso es lo que parcialmente trataremos de hacer en el caso que nos ocupa.

Para Carlos y su hermano, hijos de maestros rurales que buscaban residir y trabajar en medios urbanos, la expectativa de estudiar una carrera no se dudaba; no era una opción sino un destino naturalmente asumido por toda la familia. La historia social del Magisterio ha de mirar el intrínquilis y usos del concurso de traslados y la creciente atracción que las ciudades universitarias ejercían en los maestros para hacer posible la promoción de su prole por el estudio: todo un proyecto vital-familiar. El mismo Lerena nos recuerda cómo el *ethos* del ascenso se

<sup>10</sup> No en vano Jesús Ibáñez, ya en 1987, escribió un ensayo que llevaba por título “*El País*: un dispositivo de producción de realidad” en el cual señalaba, muy expresivamente, «el rapto del país por *El País*» (Ibáñez, 1994).

<sup>11</sup> Es oportuna, al hilo de estas apreciaciones, la distinción que hizo Foucault en su conferencia *Qu'est-ce qu'un auteur?* entre el individuo real y la “función autor” que resulta de las operaciones que dan identidad a una obra. A ello alude Cuesta (*Conversaciones...*, p. 99).



manifiesta con especial fuerza en posiciones fronterizas entre las clases cultivadas de la pequeña burguesía y las clases populares (Lerena, 1976, p. 180). El Magisterio ocupaba esa posición y era avanzadilla, sobre todo a partir de la década de los cincuenta, en la larga marcha hacia la educación de masas. Así pues, los padres de Carlos, especialmente la madre, cuyo aprecio por los bienes culturales y gusto para la expresión artística eran notables, propiciaron el ambiente y las estrategias para convertir a sus hijos en *estudiantes*, toda una categoría (un *ethos* especial) analizada con precisión y extensión por nuestro sociólogo. Por otra parte Nájera, sin ser una gran ciudad, disponía de los elementos suficientes para alimentar la creciente curiosidad en la infancia y adolescencia de Lerena: librerías, salas de cine, talleres y el conjunto de servicios propios de las cabezas de comarca, sin olvidar las instituciones privadas preparatorias de los estudios de bachillerato. Los que nos hemos criado en este tipo de villas sabemos de la diferencia entre su peculiar ambiente y el propio de un pueblecito como Berceo. Nájera sería para Carlos ese territorio de modernidad a la medida de un adolescente donde podía adquirir libritos de aquella afamada *Colección Pulga*, hasta llenar una caja de frutas con un centenar de ejemplares que fueron ávidamente leídos; donde ir al cine y hasta pertenecer a una rondalla local donde iniciaría su afición a tocar la guitarra y cantar con gusto. La música era un universo importantísimo para Lerena<sup>12</sup>. Por otra parte Berceo, la aldea natal, era referencia para Carlos de la casa y los encuentros familiares, lugar de aislamiento para estudiar, paisaje vacacional y, finalmente, emblemático escenario de la obra berceana, que tanto le interesó en sus indagaciones sobre el remoto origen del sis-

tema de enseñanza<sup>13</sup>. La inclinación a leer y escribir surgió pronto, en un Lerena casi niño, al tiempo que sentía escasísimo entusiasmo por estar “destinado” a ser sujeto escolarizado, desde la primera enseñanza hasta la Universidad, pasando por el insulso bachillerato, que también sufrieron anteriores y posteriores generaciones. No son (o somos) pocos los que encontraron todo el placer y los deseos del conocimiento al margen de las aulas, de la enseñanza institucionalizada. Sobre todo cuando esa enseñanza cae encima del sufriente escolar aherrojado en un internado, como fue el caso de Carlos en los Maristas de Logroño durante el Bachiller Superior, alejado del seno familiar, donde mejor cultivaba las aficiones mencionadas. Estudió para aprobar sin mayores esfuerzos y con poco entusiasmo. Estamos convencidos de que esa experiencia le ayudó más tarde a pensar en el sistema escolar con las invariantes funciones que ya se han señalado, ajenas a la adquisición de todo conocimiento deseado. Carlos estudiaba (y así continuó siendo en la Universidad) “disciplinadamente a destajo”, para el examen, para ir tirando en la obligada carrera de obstáculos y quitarse de en medio cuanto antes esos penosos trámites y, sobre todo, procurando que aquella tortura le dejara el mayor tiempo posible para la lectura y el estudio del personal programa que él mismo se trazaba a golpe de una fuerte curiosidad que los libros y otros productos culturales, las cosas e incluso diversos artilugios tecnológicos, avivaban en cada etapa de su vida. De alguna manera procuraba no ser víctima de aquello que alguien dijo: «Desgraciadamente tuve que abandonar pronto mi educación por tener que ir a la escuela». La escisión entre los saberes escolares y los verdaderos objetos de conocimiento es circunstancia

<sup>12</sup> Hasta el punto de que uno de los proyectos que no pudo llegar a realizar fue escribir un libro sobre sociología de la música. Un deseo de poner frente a frente la razón y la pasión (la ciencia y el arte, el conocimiento y la sensibilidad), esa dualidad que siempre cultivó.

<sup>13</sup> Los textos y contextos históricos del clérigo paisano aparecen con sólida erudición en Lerena (1983), junto a referencias culturales y geográficas de la comarca donde transcurrió su infancia, aunque en ningún momento el autor deja traslucir esta relación entre vida y obra intelectual. Sabemos que otro de los proyectos de Lerena, antes de morir, era escribir un libro sobre Gonzalo de Berceo.



que no ha de perderse de vista en la forja intelectual de Lerena. Así, cuando tratamos de vislumbrar los puentes entre prácticas de aprendizaje y el pensamiento que, finalmente, se vierte en su obra, hay que seguir otras pistas que las del estudio en las instituciones de enseñanza. Ello se manifiesta con más claridad en el joven estudiante de Económicas en la Universidad pública de Bilbao. Leer, pensar y escribir eran actividades solitarias, generalmente nocturnas, con las que va alimentando una formación de carácter muy personal, con absoluta independencia no sólo de los textos académicos, sino de corrientes establecidas, de grupos políticos, de cenáculos intelectuales o de cualquier guía, ortodoxia o esquema cultural que destacaba en la época. Esa independencia se convertía en abierto rechazo cuando se trataba de un paradigma o doctrina que estuviera de moda. Así, no simpatizaba, por ejemplo, con la causa ecologista en versión de “salvemos a las ballenas”, ni con el feminismo al uso, ni con cualquiera de las manifestaciones con las que pudiera identificarse a un revolucionario del “mayo del 68”. En la entrevista con José Luis Lerena ya se expone cómo en la estancia parisina, en los míticos años de las revueltas, con sus antecedentes y consecuentes, Carlos se dedicó a estudiar con intensidad, permaneciendo al margen de los grupos, partidos y actividades militantes. Hasta en los gustos musicales Lerena destacaría por estar en las antípodas de los “ye-yé”, del mundo *hippy*, o de otras éticas y estéticas de finales de la década prodigiosa. Sus formas y aspecto estarían más cerca de las de un profesor a la vieja usanza, casi siempre vestido de negro, con corrección an-

ticuada. Si de la indumentaria unamuniana Lerena dijo que era «atuendo de cuáquero», la suya propia parecía representar la de un no-joven, la de quien no quiere identificarse con su tiempo; parecía, en efecto, marcar distancia con eso que se llamaba juventud<sup>14</sup>. Algunas de las fotografías que ilustran estas páginas son bien elocuentes, como la que muestra a nuestro autor, aún muy joven, junto a su librería repleta de volúmenes de la Colección Austral<sup>15</sup>, “coronada” con un retrato de Unamuno<sup>16</sup>, en la intimidad...

Ni que decir tiene que más allá de “aspectos formales”, el hábito de navegar sin rumbos pautados, en los márgenes de las corrientes dominantes, influyó seriamente en la obra de Lerena, contribuyendo a que ésta alcanzara una madurez crítica tan poco común como la que se despliega en *Reprimir y liberar*. Tal vez con el ejemplo de su lectura de Marx podemos explicar mejor ese esfuerzo para leer sin tutelas ni filtros, pero con una meticulosa atención analítica a una gran cantidad de autores (los utilizados en el libro que se acaba de citar se aproximan al millar). Lerena estaba rodeado de partidos, grupos y exégetas de la familia y subfamilias marxistas, marxianas o como se quieran llamar, los cuales (huelga aquí cualquier demostración) cumplieron con la tarea de esclerotizar las ideas de Marx en dogmas para la cohesión. No solo en las variantes más simples para ofrecer agarraderas a militantes condenados, por falta de estudios, a la *fides implícita* (Bourdieu, 2008, pp. 233-247), sino también para los propios “constructores del marxismo”, intelectuales del partido o aldeaños que, en frecuentes pugnas, proclamaban académicas lecturas de Marx para

<sup>14</sup> “Sobre la llamada *juventud* y el sistema de enseñanza en España” es un lúcido texto de Lerena (1985a, pp. 312-331) que versa sobre la construcción social de esa categoría y su función de pantalla para esquivar la mirada sobre las cuestiones relativas al control social y las posiciones de poder.

<sup>15</sup> Pronto la almáciga de sus libros se incrementó con autores que estarán muy presentes en su obra: Marx, Nietzsche, Freud, etc. Algunos conseguidos en el extranjero o por cauces que escapaban a la censura.

<sup>16</sup> Por motivos circunstanciales la figura de Unamuno aparece más de una vez en estas páginas y ello requiere una aclaración. Lerena tenía un especial aprecio por el literato bilbaíno, pero ello no indicaba en absoluto identificación alguna con su irracionalismo. Es más, los excesos de éste en la paradoja y la contradicción (juegos que dan lugar a lo menos sorprendente, monocorde y carente de imaginación) no entusiasmaban a Carlos, pues todo método de desprecio a la razón nada tenía que ver con nuestro sociólogo.

llegar “al verdadero Marx”. Muchos aprendices de este género de intelectuales eran compañeros de Lerena en cruciales años de su formación. Por ejemplo entre los becarios de la *Association pour l'organisation des stages en France* (ASTEF) había un puñado de españoles que después llegarían a ser conocidos personajes de la política o de la cultura, como Manuel Castells, José Luis Leal, Antonio Ubierna, Ignacio Quintana, Pasqual Maragall, Joaquín Leguina o Ignacio Fernández de Castro (éste último también estaba en París, pero no becado). Leguina favoreció la concesión de la misma beca a sus amigos de la Facultad de Económicas Juan Luis Trefacio<sup>17</sup> y Carlos Lerena. Casi todos ellos militaban en el FLP o el PCE, consumiendo abundante tiempo en actividades izquierdistas. Pero Lerena estaba totalmente al margen de esos compromisos, intensamente ocupado en el estudio de la sociología, y, por supuesto, leyendo a Marx “a su aire”, y a Durkheim, a Bourdieu y a todos aquellos que estimaba conveniente. Miraba los acontecimientos de mayo del 68 que transcurrían bajo su balcón de la *Rue des Écoles* con tanto interés como distancia, pues de ninguna manera estaba imbuido de fe revolucionaria como no lo estaba de la reverencia crítica con la que en su generación solía contemplarse la obra de los más insignes faros guía. Por ejemplo, Marx. En el centenario de la muerte de éste, Lerena escribía un breve texto en *Cuadernos de Pedagogía* en el que se decía:

«Por tratarse de una obra esencial [la de Marx] es asimismo esencial saber defenderse y limpiarse de ella: purgarla de hegelianismo –su filosofía de la historia– de saintsimonismo –su concepción del poder– en fin de profetismo escatológico. Esta nueva lectura de la obra marxiana –la cual no se guarda de la infidelidad, ni le tiene miedo a cometer traición: antes al contrario, las alienta– parece ir en paralelo con el lento desvanecimiento o muerte por consunción del marxismo dogmático» (Lerena, 1983b).

Efectivamente, en el fustigamiento al marxismo escolástico Lerena (1983a, pp. 253-327) no ahorró extensión ni intensidad, al

tiempo que extraía de la libre lectura del crítico y el clásico *par excellence* sustancia para construir su propia obra. Así Carlos (el de Berceo) supo aprovechar la crítica radical que hizo Carlos (el de Tréveris) de la educación con notables recelos por lo que encierra esa palabra. Por cierto, con el mismo brío Lerena atacó tanto la ciega “fidelidad” del marxismo escolástico de aquellos años, como el transformismo de los que antaño conjugaban con fruición el verbo ser (marxista o lo que fuese) y, con el cambio de los tiempos, hicieron de esas fórmulas de identidad fundamentalista algo sospechoso de alguna seria limitación: «Para estas fórmulas la dorada inteligencia hace tiempo que ha encontrado un lugar adecuado en los inconfesables rincones del mal gusto» (Lerena, 1983, p. 255). Es decir, que mutaron los ídolos del dogmatismo izquierdista en otros acordes con la identidad postmoderna que lo mismo vale para un social-liberalismo *light* que para servir a los dictados del remozado conservadurismo. La cuestión es seria porque los secuaces de tales acomodaciones, practicantes de la literatura del arrepentimiento, parece que no han acabado de entender que una cosa es leer y servirse de Marx (por seguir con el ejemplo) con autonomía de criterio y otra muy distinta acabar declarando la obra del alemán como una obsoleta antigualla intelectual. Lo primero es lo que importa y, en consecuencia, aquella forma de leer a Marx que practicaba Lerena era la misma con la que se enfrentaba a cualquier otro autor, como, por ejemplo, a Nietzsche, al cual nuestro sociólogo despojaba de su aristocratizante lenguaje, de sus mañas de seductor, en las que queda atrapado el pequeño burgués radical con aires de hombre de “rompe y rasga”.

El trabajo teórico de Lerena, realizado con mucha soledad, sin muletas ni consejos, tiene en su base una larga reflexión sobre muchas lecturas, la apropiación de ideas que se reorganizaban creativamente –y esto es, en definitiva, lo que queremos decir– en su cabeza con potente singularidad. Así, por las páginas de *Reprimir y liberar* pasan cientos de citas pero en ningún momento el pen-

<sup>17</sup> Este “Trefacio” es un nombre inventado por Leguina (2010) detrás del cual está, realmente, Ángel Cardín.

samiento del autor se dedica a la mera glosa; él *no va detrás de todos esos autores ni de sus citas*, ni siquiera de los más destacados, sino que éstos *van detrás* de lo que Lerena nos va diciendo.

Sin embargo aquella práctica de fuerte tendencia hacia la formación bajo el propio criterio, no ha de entenderse como inherente a un solitario, ayuno de relación intelectual con otros jóvenes. Lerena disfrutaba con el diálogo y la socialización de ideas, pero no en grupos preexistentes sino en el encuentro con amigos con los que intuía afinidades; incluso podemos decir con los grupos que el mismo constituía a partir de intereses comunes<sup>18</sup>. Y en el espacio público, en la Facultad de Económicas, esas inquietudes se transformaron en una poderosa capacidad para la "acción" difusora, para la organización de representaciones de teatro, de publicaciones universitarias y otras empresas culturales.

No retraerse, por tanto, en su presencia pública (incluyendo la principal de profesor) y, sin embargo, mantenerse en un discreto plano que rayaba en el anonimato eran rasgos característicos de Lerena desde su juventud. Viene al caso una anécdota al tiempo que comentamos brevemente un esforzado trabajo: la dirección –mejor dicho, la tarea completa en todos los pasos y detalles– de la revista *Sarrico*, patrocinada por la Facultad de Económicas, donde se publicó un número extraordinario dedicado a Miguel de Unamuno en el centenario de su nacimiento (Lerena, 1964). Asombra ver el ingenio y energías, el tesón organizador y dominio del tema desplegados por un estudiante de veinticuatro años. El resultado fue un monográfico coral sobre Unamuno que se ha considerado como el más serio y sugerente en aquel tiempo. Entre los méritos del director destaca el haber conseguido la cola-

boración más o menos extensa o entusiasta de medio centenar de literatos e intelectuales del mayor prestigio<sup>19</sup>. Pero la anécdota anunciada es la siguiente. Carlos y un amigo se desplazaron a Salamanca para grabar una entrevista con Felisa Unamuno (hija del Don Miguel) y tres conocidos profesores salmantinos. Se hicieron fotografías de los entrevistados y entrevistadores, pero Lerena escogió para ilustrar la entrevista en *Sarrico* una en la que, precisamente, él no aparecía.

En los trabajos para aquella revista se dejaba ver la pasión por la literatura de su director, particularmente por la poesía. Es más, Carlos Lerena, antes de ser sociólogo fue un poeta en el estricto sentido de la palabra: escribía poemas desde la adolescencia hasta que dejó definitivamente esa forma de expresión. No se ha de hablar aquí y ahora de tan interesante faceta, pero el dato, de por sí muy relevante, nos permite plantear otra pregunta: ¿hay también conexión entre los motivos que inspiraban los versos juveniles y la racionalidad crítica de la posterior producción sociológica? El lector puede juzgar a partir de una estrofa que pertenece a *La ciudad y los hombres*<sup>20</sup>, un poema de claros tintes sociales, escrito a los veintitrés años, cuando Carlos era un estudiante que dominaba ya las técnicas estadísticas:

«Prebostes y logreros, escribanos,  
capitanes de empresa y escuderos  
del Oro, economistas que sostienen  
el origen divino de los usos  
de Manchester. Y apuntan a la Biblia.  
Con ametralladoras. Y a los yugos.  
Jerarcas y caciques, mercaderes  
científicos que se encaraman, trepan  
por unas estadísticas y eligen  
unas cifras y entre tonantes himnos  
las pasean en hombros. Y las blanden.  
"Paz y nivel de vida".  
"Proa de España". "Estamos en Europa".»

<sup>18</sup> En una especie de autobiografía novelada Joaquín Leguina incluye varios pasajes en los que aparece Lerena y el ambiente estudiantil de Bilbao y también de París (Leguina, 2010). Naturalmente todo ello filtrado por la ficción que el demógrafo y político socialista ha creído conveniente dar a la imprenta.

<sup>19</sup> Entre otros, contestaron a Lerena y/o colaboraron: Azorín, Nicolás Guillén (desde Cuba), Francisco de Cossío, Julián Marías, Vicente Aleixandre, Alfonso Sastre, Antonio Buero Vallejo, Lauro Olmo, Manuel Pinillos, José Miguel Ullán, Antonio Tovar, Gustavo Bueno, Migue Delibes y Dámaso Alonso.

<sup>20</sup> Inédito. Escrito por Lerena en Bilbao, en noviembre de 1963.

Es suficiente para pensar que la crítica al empirismo y a la exhibición de los “incontestables datos” del tecnicismo cuantitativista que magistralmente desarrollara el autor en *Escuela, ideología...* y otras obras (no se olvide que tal crítica no se acaba en los aspectos teórico-metodológicos sino que se hace, también, en cuanto son instrumentos de poder en el orden capitalista) estaba ya latente, como intuición, convencimiento primario o palpito radical anterior; incluso, los versos inducen a pensar que esa crítica tiene procedencia distinta a la reflexión sociológica sistemática, extremo que siempre podemos investigar en otra ocasión.

Ya en su etapa de profesor universitario el carácter forjado en la juventud, las formas de trabajar y de relacionarse con los demás estaban consolidadas. Profundizó en los mismos esfuerzos teóricos, acordes con las intenciones docentes que desde la cátedra y otros foros animaban su proyección pública. Tal vez nadie como su discípulo y gran amigo Jesús M. Sánchez ha acertado a exponer, en magnífica síntesis a la cual nos remitimos (*Conversaciones...*, p. 104), ese carácter que hoy se nos antoja como reflejo de una forma de pensar... y viceversa. ¿Significaron ambas cosas obstáculos para la creación de equipos de sociólogos de la educación en torno al primer catedrático del ramo? ¿Le valió a Lerena defender sus teorías, sin concesiones, más de una incompreensión? ¿Hubo de pagar en los lares hispanos la factura que frecuentemente reúne al compromiso teórico –y no de cualquier teoría– con la soledad del corredor de fondo? No creemos que sea totalmente cierto eso de que teorizar no requiere compañía. Pero ¿qué significado tiene la afirmación de M. Fernández Enguita según la cual el tipo de trabajo teórico de Lerena no permitía la consolidación de ningún grupo (*Conversaciones...*, pp. 92-93)? Preguntas que nos llevan directamente a una cuestión principal.

No albergamos dudas sobre las exigencias que el modelo tecnocrático planteaba a la sociología de la educación de ser una disciplina práctica, fuente de remedios para la “mejora de la calidad” del sistema educativo. Se le exigía lo mismo que el ciencismo y el idealismo a la Pedagogía y a la Psicología.

Ni dudamos de que esas machaconas demandas del Estado y del mercado ejercieron en aquel sentido sobre la orientación que el campo profesional, a pesar de Lerena, habría de seguir en su embriología y definitiva consolidación en España. Una consecuencia fue extender la desconfianza sobre el trabajo teórico “puro”.

Pero todo ello requiere pasar a otro punto de nuestro análisis.

## La obra de Lerena y el *campo de la sociología de la educación*

Quienes se dedican a glosar la obra de un autor suelen, incluso aquellos que relacionan directamente las obras con el contexto social, ya sea la clase social de los autores y/o los condicionantes sociales de la época en que se inscribe, evitarse la molestia de preguntarse también por la posición que el autor de turno ocupa en el campo de producción. Son muchos, en este sentido, los que concluyen que la sociología de la educación lereniana y, en fin, su producción cultural se debe a un momento histórico concreto de la historia social reciente de España. Lo cual, en parte, no deja de ser cierto para todo hijo de vecino, mas este tipo de interpretaciones escamotea todo lo que la obra le debe al campo científico, a sus reglas, a su historia, y a la par condena a mero reflejo de lo que ocurre socialmente desterrando a los cielos o al averno, según convenga el estado de la cuestión y así lo estime el corifeo de turno, su valor de uso en el presente.

Pretendemos, por el contrario, dentro de la brevedad, interpretar la obra de Lerena al cabo de ese vaivén entre las condiciones sociales que concurren a un nivel más general, societal e histórico, y otro más específico, en el campo de la sociología de la educación.

La institucionalización de la Sociología de la Educación en España se halla en el marco de dos procesos sobre los que ha corrido mucha tinta: uno, el de la llamada transición democrática (convencionalmente entre 1975 y 1982), y otro, el del reformismo educativo, que puede acotarse entre la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990. Pero, contra lo que se piensa con harta frecuencia, hemos de

dejar bien clara y sentada nuestra opinión. Uno y otro proceso responden a lógicas evolutivas, a causas y dinámicas bien diferentes. Aunque la intersección temporal haya llevado a una creencia muy generalizada que expresaba, por ejemplo, Félix Ortega, uno de los pioneros de la Sociología de la Educación: «Lo que se ha llamado en nuestra sociedad “transición política” tuvo, sin duda, un precedente paradigmático en la reforma educativa de 1970» (Ortega, 1987, p. 545). No lo vemos así. Lo que representa la LGE en el plano normativo es la llegada de lo que Lerena explica como *sistema de enseñanza tecnicista* y otros desarrollan bajo el concepto de *modo de educación tecnocrático de masas*. Fue para la educación hispana una “revolución silenciosa” que se gesta ya en la década de los sesenta, en pleno franquismo, pues no olvidemos que hasta la muerte del dictador, aquel régimen siguió ejerciendo como una dictadura sin paliativos, hasta en sangrientas expresiones. Como decía Lerena sencillamente, «muerto el perro se acabó la rabia», nada más. Pero en la vida social nada permanece aislado y en cuanto a las inevitables conexiones entre el sistema educativo y las presiones y demandas a las que el mismo fue sometido durante la *década de la transición*, fueron de distinto orden e intensidad pudiendo distinguirse las demandas de orden económico, de orden social, de orden simbólico y de orden político. Y, precisamente no fue el hecho de la transición a la democracia de donde procedían las demandas decisivas sobre el sistema de enseñanza. Ni en los años setenta ni en los ochenta tampoco, incluyendo la “culminación” con la que algunos quieren ver la LOGSE. Esta ley no fue ni más ni menos que continuidad del reformismo anterior en la lógica de la educación tecnocrática<sup>21</sup>.

En buena medida, la LGE sirvió de referente a la génesis de la Sociología de la Edu-

cación en nuestro país y la discusión sociológica acerca de las funciones y disfunciones, de sus efectos y desperfectos, según quién y desde dónde se interrogase o demandase. Pero, más exactamente, es la educación de masas la que propicia y cataliza la emergencia de la Sociología de la Educación, pues no va descaminado M. Fernández Enguita cuando respondía a una entrevista de Julia Varela que el origen institucional de aquella obedece a dos motivos. Primero, a la demanda del gran aparato administrativo que consume una buena parte del gasto público del Estado en educación, requiriendo estudios y medidas de intervención. Segundo, a que la Sociología de la Educación adquiere «naturalidad de ideograma, de eje central de la legitimación meritocrática de la sociedad, de la defensa de la igualdad de oportunidades que depende, sobre todo, de la educación.» (Varela, 2001, p. 98). Efectivamente, este tipo de preceptos son los inducidos por la administración como objetos de estudio sociológico. Otra cosa es que a juicio de quien eso decía se asumiera tal embeleco o no.

Así pues, aceptando que la erección de la Sociología de la Educación en España comienza en los años setenta, parece que hay cierto acuerdo gremial en que, tras no pocas tentativas, el campo profesional y académico se consolida con la Primera Conferencia de Sociología de la Educación, celebrada en 1990 en El Escorial, cuyas comunicaciones venían a probar, tanto por la presencia como por la ausencia de enfoques teóricos y metodológicos, que los conflictos entre tendencias visibles en la década de los ochenta, se iban resolviendo a favor de una corriente generalmente favorable a las preocupaciones por temas viejos con caras nuevas, mediante estudios, generalmente de raigambre positivista<sup>22</sup>. Las conferencias de los especialistas se llenaban de participantes “advenedizos”; es decir, de aportaciones procedentes de

<sup>21</sup> Naturalmente aquí no pretendemos demostrar nada en relación a esos cruciales asuntos para la sociología y la historia de la educación. Nos remitimos a la propia obra de Lerena y a los trabajos de Cuesta y otros que ya se mencionan en otros lugares de este número (Ver *Conversaciones...*, p. 102).

<sup>22</sup> Entre la abundante bibliografía existente pueden consultarse las actas de la citada Conferencia de El Escorial (Sánchez, 1991) y el balance de las inquietudes y afanes de la Sociología de la Educación hispana desde ese mismo años hasta casi la actualidad (Feito, 2008).



las Facultades de Educación o Escuelas del Magisterio, con la consiguiente reacción de los sociólogos con “denominación de origen”. Desde entonces hasta el presente el núcleo disciplinarmente más definido que se organizaría en torno a la Asociación de Sociología de la Educación (ASE), ha buscado su presencia cualificada, resolver la intendencia de los eventos, arracimar la genuina investigación sociológico-educativa, demarcar el área de conocimiento y, en fin, establecer, dentro de la lucha de fuerzas inherente a todo campo, las reglas del juego del saber-poder. Entre estos afanes, la creación y distribución de puestos universitarios es preocupación de primer orden y se da la circunstancia de que el primer catedrático de la disciplina fue Carlos Lerena, en 1980, cuando, el futuro campo no controlaba suficientemente esas decisiones. No sabemos si por ello Isidoro Alonso Hinojal dijo que la creación de aquella cátedra fue «de una manera poco institucional, más bien casual y personalista» (Alonso Hinojal, 1983, p. 176), aunque un poco más tarde se creara la del propio Alonso Hinojal en San Sebastián. Tal parece como si Lerena hubiera llegado al cargo académico “antes de tiempo”, y, aunque también M. Fernández Enguita aludiese a esa cátedra con otra misteriosa observación («a pesar de que había sido dotada con otras intenciones»), ha de reconocer a continuación que «esta fue una de esas ocasiones, relativamente escasas en nuestra Universidad, en que la categoría administrativa acordada estuvo a la par con la categoría intelectual de la persona» (Fernández Enguita, 1988a). Sea como fuere, ese temprano y fuerte reconocimiento académico no significó, por mucho que se hablara de su magisterio, la creación de una escuela o corriente de estudios que pudiera calificarse de lereniana. Es más, por lo que hemos visto y se verá en nuestro trabajo, Carlos Lerena (su obra) quedó muy al margen de las corrientes dominantes en

el campo desde los momentos embriológicos del mismo, durante su desarrollo en los años ochenta y, no digamos, con posterioridad, en la definitiva consolidación, cuando nuestro autor ya no vivía.

Ciertamente, tampoco hubo otra línea de investigación específica con presencia significativa en la Sociología de la Educación hispana. Los mismos sociólogos que pertenecían más o menos a la generación de Lerena (Julia Varela, Mariano Fernández Enguita, Felix Ortega, Marina Subirats, Julio Carabaña, entre otros) reconocen en reflexión retrospectiva la ausencia de tradiciones intelectuales compartidas, las dificultades o incapacidad endógena de crear grupos de trabajo con continuidad (Varela, 2001)<sup>23</sup>. Las causas aducidas son variopintas y entre ellas las que apuntan hacia la dispersión de enfoques, el particularismo e incluso la consabida competitividad de los agentes del campo. Se trataba de ocupar posiciones y delimitar el campo de la Sociología de la Educación. A mayor abundancia sabemos que para que un campo funcione, tal y como lo define Bourdieu (2000), lo imprescindible es que existan apuestas y personas dispuestas a apostar así como a luchar por lo que está en juego. De hecho, lo propio del campo es, precisamente, antes que nada, ser un campo de fuerzas entre posiciones que tienen por objetivo establecer la autoridad específica, el monopolio de la violencia legítima, en relación al guión que prescribe los límites, el marco, de lo que puede pensarse y su gestión en régimen de monopolio.

Sin embargo la soledad de la senda que trazara la obra de Lerena mucho tiene que ver no solo con el “conflicto entre tendencias”, del que también Alonso Hinojal se quejaba, sino, sobre todo, con lo que éste mismo señalaba como uno de los problemas para la institucionalización de la Sociología de la Educación en España en los primeros años ochenta: la actitud radical, entre “destruccionista

<sup>23</sup> Se trata de una entrevista a un puñado de pioneros de la Sociología de la Educación en España, la cual contiene sustanciosa materia para entender lo que aquí tratamos. Puede accederse al texto en Internet: <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200230353.pdf>. Existe además una abundante bibliografía sobre el mismo tema de la cual solamente aquí se ha citado una pequeña muestra (Alonso Hinojal, 1983; Ortega, 1987; Feito, 2008).



y pesimista”, de las posiciones más críticas y de izquierda que, en efecto, Lerena representaba (1983, pp. 179 y ss.). En otra versión, que lleva a análogos conclusiones, se expresaba, a ese respecto, Fernández Enguita, «creo también que esas críticas hiperestructurales que hacíamos a la educación no han tenido el tipo de efecto que pensábamos» (Varela, 2001, p. 102). Y aún en el mismo clavo golpea Marina Subirats, opinando, tal vez con más ingenuidad y también más desconocimiento (*Conversaciones...*, p. 94). No hace falta ser un lince para extraer de esta manera de discurrir un paradójico valor de la crítica cuya utilidad parece ser contraria a lo que, en principio, se esperaba. Un tipo de argumentación, digamos, que es coartada necesaria –independientemente de las intenciones– para desvalorizar obras como la de Lerena.

Al margen de esos pequeños, pero expresivos, testimonios, comparando las lecturas de ayer y de hoy de veteranos sociólogos inferimos que en el campo profesional se fue imponiendo la asunción de lo real, el final de la seducción utópica, vista como una quimera, y, en definitiva, la impugnación de la crítica de mayor fuste a lo largo del periodo de la transición democrática y el del reformismo educativo. Hemos detectado, por el contrario, la imposición del pragmatismo de lo posible en muchos de aquellos que saborearon las mieles de la vanguardia, para no ver ahora más que efectos negativos en *pensar a la contra*.

¿Ocurrió lo que tenía que ocurrir? No es tal nuestro parecer pues siempre todo pudo ser de otra manera.

España no estaba al margen de la sociología de la educación que se producía en el extranjero. De hecho, en esos años podemos encontrar, en sentido más o menos estricto y profundo, ejemplos de las tres grandes corrientes sociológicas que por entonces dominan internacionalmente: el funcionalismo, el marxismo y la sociología crítica. Puede tomarse esa clasificación, otras más proliferas (Fernández Enguita, 1988b)<sup>24</sup> u otras

más globales aunque inscritas en un análisis mucho más extenso y de mayor calado como la adopta el mismo Lerena (1985). En realidad, poco importa, para lo que aquí se está argumentando. El caso es que, al calor de las corrientes críticas de la sociología que en los años setenta se introdujeron en España, desde las aportaciones heredadas de la obra de Marx hasta la sociología crítica de la educación y de la cultura de origen francés y también anglosajón, se hicieron investigaciones que con todo merecimiento podrían incardinarse en una corriente crítica. Por ejemplo, por citar tres casos muy conocidos, los trabajos de I. Fernández de Castro de inspiración althusseriana y que se beneficiaron de las sabias enseñanzas del gran sociólogo Jesús Ibáñez; los de Julia Varela relacionados con la obra de M. Foucault y los de M. Fernández Enguita que él mismo relaciona con las teorías de la correspondencia y de la resistencia. Se han dado, por tanto, en España aportaciones de considerable interés en el campo de la sociología de la educación que, independientemente de diferencias metodológicas y asuntos estudiados, podrían haber sido los principios de un sostenido esfuerzo intelectual que se desplegara de forma creativa en sustanciales desarrollos del pensamiento crítico. No fue así y como esta afirmación exige de alguna aclaración sobre qué entendemos por tal pensamiento crítico la haremos en términos muy sencillos. Se trata, al fin y al cabo, de una posición racional que sistemáticamente mantiene una confrontación directa y sin paliativos con toda justificación ideológica del presente; de una posición ética y política que ajusta cuentas con el pasado y se distancia de cualquier acomodación a un presente como si éste fuera, aunque mejorable, una triunfal conquista del progreso. Ello equivale (especialmente en este terreno de la reflexión sobre la educación) a entender el impulso crítico como indisolublemente unido a toda rígida conformidad con la opinión dominante, como afirmara Th. W. Adorno.

<sup>24</sup> Este escrito está también firmado por Lerena, a efectos de homenaje tras su muerte, pues se trata de una conferencia que iban a redactar conjuntamente maestro y discípulo y que, finalmente, solo pudo ser escrita y expuesta por M. Fernández Enguita.

Esa fue, precisamente, la batalla que libró Lerena hasta el final de sus días y que, sin embargo, fue cada vez más abandonada por la sociología de la educación de nuestro país. Más abandonada a medida que el campo se expandía y alcanzaba su definitiva institucionalización.

Para colmo, en los últimos tiempos se apunta cierta tendencia a cuestionar el pensamiento crítico haciéndole responsable, en parte, de la pérdida de fe y confianza que en la actualidad existe en el proyecto moderno. Se ha presentado así, por ejemplo, recientemente, una revisión crítica de la crítica que, con cierto propósito de enmienda, tiñe y califica a las tradiciones de la sociología crítica como un *funcionalismo al revés* (Martín Criado, 2009). Sospechamos que este ensayo sea un viaje a ninguna parte y que, como bien ha señalado Raimundo Cuesta, en una precisa reseña, habremos de ver cuánto tarda en «desembocar en el plácido y arenoso delta del liberal conservadurismo, residencia en la que cada vez más se alojan antiguos progresistas convertidos a la verdadera religión de la ciencia social libre de valores» (Cuesta, 2010).

¿Qué sinergias o asociación de intereses impulsaron a las corrientes críticas coetáneas de Carlos Lerena a emprender los atajos para mantener cierta aura crítica con el presente pero “dentro de un orden”? Posiblemente lo menos hiriente que podemos decir al respecto es recurriendo a determinada “estructura del sentimiento”<sup>25</sup> gestada e interiorizada en el largo proceso (más largo de lo que se dice) de transición a la vigente democracia española. Veamos.

Aquella transición “culminada” con el triunfo electoral de los socialistas acentuó una especie de sentir general en torno a la idea de consenso democrático, de una llamada “cultura de la transición” que, básicamente, oculta o rechaza todo lo que trastorne la “comunidad educativa” y, en definitiva, todo lo problemático que los expertos y un quimérico pacto por la educación no

podiesen solucionar. Lo cual, *verbi gratia*, vendría a influenciar el mismo desarrollo de la sociología de la educación.

En este sentido, en los albores de los ochenta se fraguó una triple alianza entre la esfera burocrático-política del MEC, lo más granado de los Movimientos de Renovación Pedagógica y los jóvenes expertos universitarios (didactas y psicólogos en primera línea y, buscando su hueco, sociólogos).

En aquel contexto, aparecieron las primeras revistas especializadas como *Educación y Sociedad* en 1983, dirigida por Fernández Enguita y editada por Akal, y *Revista de Pedagogía Social* publicada por la Sección de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. El Ministerio, desde del INCIE (hoy CIDE) y los ICEs, estimó la política de cursos de formación al profesorado y financió proyectos de investigación, en los que la perspectiva sociológica estaba presente. Un aspecto particularmente representativo de esta etapa es el constituido por la proliferación de reuniones y demás actividades corporativas que con apoyo institucional se darán en estos años. Ciertamente una proporción considerable de tales celebraciones se debieron a iniciativas emprendidas por las Asociaciones de Sociología y por el profesorado de las Escuelas Universitarias de Magisterio, pero es de destacar la relación de interdependencia que va a ir surgiendo entre sociólogos y Administración y que, a la postre, modelará a ambas partes. Por una parte, la Administración dinamiza el proceso de constitución de la sociología demandando investigaciones y consejos, apoyando institucionalmente las iniciativas, con lo cual, igualmente orienta los asuntos sobre los que discutir. Por otra, la Administración importa conceptos, teorías y problemáticas de los expertos. En efecto, esta simbiótica relación, por principio, no tiene por qué determinar absolutamente a ninguna de las partes, pero habitualmente la Administración sólo tiene en cuenta aquellos informes que legitiman la política que se ha decidido poner en marcha (Martín Criado, 2010, pp.

<sup>25</sup> Adoptamos la expresión de Raymond Williams, ya que, efectivamente, aludimos a un sentimiento y pensamiento social que determina el sentido de una generación o de un periodo, como tensiones entre la conciencia oficial y la conciencia práctica.

290 y ss.), por lo que, podríamos concluir, el resultado final es una sociología de la educación tutelada que tutela. Lo cierto es que por entonces se dio una abundancia de reuniones considerable. Deben destacarse por su transcendencia y sin ánimo de ser exhaustivo, en primer lugar, el "Symposium internacional de Sociología de la educación", organizado por J. Varela y desarrollado por el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, en 1981. Dos años después, con motivo del centenario de Marx, tuvo lugar un "Simposio Internacional sobre Marxismo y Sociología" (diciembre de 1983), al que asistieron lo más granado del campo internacional en aquel momento (Apple, Willis...) y que dio lugar a una obra colectiva (Fernández Enguita, 1986). Carlos Lerena colaboró en el diseño y planificación de estos eventos.

Pero a nada conduce repetir aquí la crónica de congresos y jornadas, de publicaciones o el rosario de plazas que jalonan la génesis de la disciplina. Jesús Manuel Sánchez hizo un magnífico trabajo sobre bibliografía relativa a sociología de la educación, amplio, panorámico y exhaustivo, el cual recoge obras desde los años sesenta del pasado siglo (Sánchez, 1987). En el prólogo de las actas de la Primera Conferencia en El Escorial el mismo autor ofrece un sintético pero muy claro resumen de las reuniones conducentes a la constitución del campo científico anteriores a 1990 (Sánchez, 1991).

Sin embargo conviene señalar que, paralelamente, se celebraban otras reuniones de la especialidad organizadas por pedagogos sociales, como las de Sevilla en 1981 o en Santiago en 1982, tratándose, según observaba Alonso Hinojal (1983, p. 178), de «actividades que demuestran una ausencia total de delimitación de lo que se entiende por Sociología de la educación (salvo que se entienda que vale cualquier cosa)». Y en este punto reside otra relevante diferencia que hacía de Lerena un *off-sider* respecto al campo de la sociología de la educación. Mientras la lógica constructiva del campo empuja hacia el especialismo, hacia la disciplina acotada, el trabajo teórico de Lerena tiende a desbordar los límites temáticos y metodológicos que roturan una parcela exclusiva y diferenciada.

Desde las trincheras de su pensamiento, Lerena (1986) alertó sobre los derroteros predecibles de una sociología que se avenía hacia posiciones propias de la ideología dominante por medio de trabajos de justificación o legitimación ideológica de la realidad, a favor de la burocracia, tanto en sus formas, *informes* o *diagnósticos* llamados sociológicos, como en sus fines justificativos de la realidad. Su prosa se volvió un arma contra los que se quedan ciegos ante el "modélico", tutelado y dirigido consenso de la transición, para dejar evidencia de que no ha sido derrotado lo intolerable, que subsiste. Advierte así de la tragedia, de los «funerales de la razón crítica», como respuesta a la demanda dominante por medio de balances y diagnósticos «cuya función no consiste en informar de la realidad sino en conformar y confirmar a ésta» (Lerena, 1986, p. 438). Alerta, en fin, de la claudicación y la disposición vergonzante al pacticismo con el *status quo*.

## Premoniciones lerenianas o la problematización del presente

En la edición ampliada de *Escuela, ideología...*, en el último capítulo (Lerena, 1986, pp. 432-466) puede entenderse que el autor llama a una redoblada vigilancia y a mantener alta la guardia contra toda la literatura "cientista" que al calor del reformismo educativo alcanzaba un alarmante auge en España, a mediados de los años ochenta. El análisis que de aquellos momentos aquí nos ofrece Carlos Lerena en esas páginas (escritas dos o tres años antes de su muerte) se lee hoy, veinticinco años más tarde, con cierto asombro por su carácter premonitorio. No es que el autor estuviera dotado de proféticas facultades, sino que cuando la indagación sociológica se introduce en la realidad de su tiempo —es decir, en el presente y en la historia, que es lo mismo que alejarse de la moda y, en ese sentido, sustraerse del presente para dominarlo— necesariamente se adelanta, prevé las tendencias que con gran probabilidad tienen un largo recorrido. Así la panoplia de *preceptos* que preñaba el discurso dominante en educación (crisis, diagnóstico, balance,

informe, calidad, mercado, reforma, necesidades técnicas, pluralismo, valores, etc.) se hace presente avivando una incruenta batalla simbólica en la que todos y cada vez más grupos de expertos, de políticos, de profesionales y consumidores de la enseñanza, con una legión de mediáticos mediadores, participan en la gran ceremonia de la confusión. Las últimas palabras de la citada obra y capítulo eran: «Dentro del sistema educativo –escolar y extraescolar– es donde tiende ahora a desplazarse la batalla». Y eso que aún no había tenido lugar la última serie de sonadas reformas escolares ni el empacho de estadísticas para dar certero diagnóstico de la realidad. Lerena advertía, también con bastante antelación, que ni la realidad escolar son los datos, como si éstos hablaran por sí mismos, ni es producto de la política educativa. Bien hizo en advertir cómo el discurso ya entonces dominante tenía lenguaje abogadesco (el del BOE) y contable (el montón de tablas estadísticas convertidas en “tablas de la ley”). Si «para uno no hay más ley que la de los datos; para el otro no hay más datos que los de la ley» (Lerena, 1986, p. 435).

Por otra parte, este capítulo que tomamos como pretexto para encarar los problemas del presente a la luz de lo que Lerena barruntaba hace un cuarto de siglo (se titula *Progresando hacia atrás: de la época de la transición a la segunda mitad de los ochenta*) se ocupa también de algunos asuntos que la andanada neo-conservadora de los últimos años remueve con el trémolo aristocrático para poner las cosas en su sitio tras la invasión de las masas en el conjunto del sistema de enseñanza. Así Lerena vuelve sobre el viejo pero reverdecido tema de la enseñanza privada, sobre el profesorado (aquí universitario), sobre la feminización del sistema, sobre el incremento de las funciones de selección mediante la obsesión examinatória, sobre la pérdida del valor social de los diplomas, sobre nuevas relaciones entre educación y mercado de trabajo, etc. ¿No son estas también preocupaciones de “rabiosa actualidad”?

Imaginamos los destrozos que la contundente pluma de Lerena habría hecho en el presente contra algunas de las letanías que han ocupado primera plana recientemente: el pacto educativo como solución a las tensiones y las crisis; los alarmantes resultados del informe PISA; la carrera de la escuela para no perder el tren de las nuevas tecnologías (a ello ya aludió Lerena, aunque aún no se había inventado lo de TIC); y lindezas por el estilo. Sin olvidar ocurrencias como esa de que «para educar a un niño hace falta toda la tribu», que, de pronto, alcanza un general predicamento y está en todas las bocas, por mucho que pertenezca al reinado de la banalidad y el disparate.

Por todo ello, por todo lo que hemos recordado con Carlos Lerena que debe ser la función crítica de la sociología apreciamos en lo que vale la vigencia de su pensamiento. Dicho de otra forma, vemos la necesidad de desarrollar en este inquietante siglo XXI esfuerzos teóricos creativos que aprovechen el legado de aquel buen maestro.

En varios editoriales y otros trabajos de esta revista hemos venido dejando una trayectoria crítica del presente al hilo de mitos que, año tras año, emergen como obstáculos y velos ideológicos de la realidad: los rifirrafes en torno a las reformas y contrarreformas educativas; los embaucamientos a propósito de la calidad de enseñanza y los correspondientes informes domésticos e internacionales que “ponen sobre el tapete los hechos contundentes”; los mitos de la enseñanza institucional como reto y salvación de todo tipo de crisis (tanto de valores, como económicas); las impresentables tentativas tecnoburocráticas para evaluar, vigilar, premiar y castigar –eso sí, con científicos procedimientos– al profesor como causa y factor clave; el espejismo de valorar los avatares de la cultura y la educación al compás de las confrontaciones políticas (a dos o más bandas), que es lo mismo que caer en la falsa ilusión de que el sistema de enseñanza depende de coyunturas políticas cortoplacistas<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Carlos Lerena nunca se empanató en dicho espejismo. Y prácticamente nunca le dio vueltas al color de los gobiernos para aproximarse al conocimiento de la educación institucional o de las formaciones ideológicas dominantes.

Aún cabe argumentar en la misma línea algo más sobre la necesaria problematización del presente con la ayuda de Carlos Lerena. Además de no dejarse atrapar, sino todo lo contrario, por el idealismo y su plataforma esencialista, positivista, psicologista, tampoco se dejaba fagocitar por un presente sin historia (algo frecuente en los sociólogos de hoy), ya que, en una buena parte de su obra, practicó la indagación genealógica, lo cual le permitía, mejor aún, negar sistemáticamente toda naturaleza absoluta de la verdad. Siendo esto así, se da la circunstancia de que ahora vivimos en una época de avaricioso consumo del presente (mejor habría que decir de *actualidad*) como si de un brebaje entontecedor se tratara. Las vivencias escolares de las personas construyen una imagen de la cultura y de la enseñanza muy corta, la cual se erige como única realidad concebible (natural y eterna). Pero, claro está, el culto al pasado en clave de consumo culto o de curiosidad alimentada por espectáculos audiovisuales y novelaría histórica poco contribuyen a romper el aislamiento del pasado y el presente (como si fueran limbos situados en dimensiones distintas), como contribuyeron, por ejemplo, Nietzsche, Foucault y el mismo Lerena. Nos reafirmamos en la conveniencia de tener presente una perspectiva histórica de la educación teniendo de cabecera las obras de nuestro sociólogo. Y para pecar de ambiciosos, nos atrevemos a hacer de esa conveniencia una recomendación para los que se dediquen al mundo de la educación y para todos los que de él se atrevan a hablar en serio.

Es harto frecuente, en fin, tanto en el ámbito académico como en el del "sentido común" ver moverse el juicio entre una complaciente creencia en el progreso y los lamentos sobre un tiempo pasado que fue siempre mejor. Difíciles accesos para una racionalidad crítica.

No se nos escapa que el actual discurso hegemónico, pragmáticamente adaptado a las condiciones de la actual etapa del capi-

talismo, no lo es por una reciente epidemia de ceguera o por inocente ignorancia (si se quiere se puede incluir en el mismo fenómeno el sintomático olvido de la obra lereniana). En la sutil e invisible estructura de poderes, en la bien tramada malla de finas hebras tejida por el Estado y el mercado, quedan atrapadas las mentes no ejercitadas en la sospecha. A fin de cuentas, la debilidad de la crítica es cómplice del pensamiento dominante y es, también, una hipoteca de posiciones institucionales que cada cual ocupa de la manera más "económica" para obtener el éxito.

La conciencia de grandes masas de la ciudadanía se ha adaptado a esa igualación de los dominados (en palabras de Weber), pero junto a cierta homogeneización social correlativa a una burocratización despersonalizadora del trabajo, en el plano cultural se desatan las ansias diferenciadoras, la búsqueda de la propia identidad y el consumo desmesurado de bienes simbólicos. La cultura y la educación, como un torno de convento, pone en contacto esos mundos: el infierno del trabajo (represión) y el cielo del consumo (liberación)<sup>27</sup>. Los procesos de descalificación, burocratización y despersonalización del trabajo, claramente alienantes y represores, inducen a la *búsqueda de identidad* en el consumo de educación y cultura. Paradójicamente, cuando más desvalorizadas están las titulaciones de estudios superiores más necesarios son para la mayoría (Lerena, 1986, p. 451).

Y en ese orden de expectativas sociales y de idearios políticos se hicieron las correspondientes transfiguraciones. No pocos sociólogos de la educación se entretuvieron en el análisis de reformas educativas al hilo de las correspondientes inspiraciones en una u otra ideología política. De ello, de esa acepción convencional del término ideología (o doctrina política), hablaba pocas veces Lerena. Una de ellas merece ser recogida en este punto, aunque sea con una cita un poco amplia (ya que no hemos abusado del vicio citatorio).

<sup>27</sup> Como se ha dicho el péndulo de reprimir y liberar aparece en la obra de Lerena de mil formas como recurrente manifestación de indisolubles cara y cruz en el orden cultural, político, pedagógico, etc.



Cuando comienzan los años ochenta en el orden político todo parece indicar que la orilla a la que se había llegado se llamaba efectivamente democracia. Por cierto que para confirmarla el bloque ideológico dominante –la izquierda gobernante, dicho sea en sentido paleopolítico– tuvo que dar ejemplo –ética dixit– de que en adelante era cada vez más difícil ser sensato y al mismo tiempo tener lo que antiguamente se llamaban ideas, luego reputadas como idealistas ideas fijas. Dando efectivamente ejemplo de modernidad, de posmodernidad o de lo que en uno u otro momento toque llamar, en el curso de unos diez años, dicho bloque procedió a desembarazarse del republicanismo, del marxismo, del anticapitalismo, del pacifismo, entre otros –por decirlo en lenguaje nefando– principios, o sea principios estimados idealistas y dogmáticos. Al margen del duro nacionalismo vasco, se sospecha que los principios son cosa de fascistas de izquierda, estalinistas, adolescentes perpetuos y otras resentidas viejas y jóvenes momias puestas caracteriológicamente fuera de la circulación: cosa en suma de irresponsables y locos (Lerena, 1986, p. 450).

Carlos Lerena fue arrancado de esta vida en 1988, cuando el modo de educación tecnocrático de masas (el *sistema de enseñanza tecnocrático*, en sus palabras) tenía ya un recorrido y una marcha desenfrenada. Sabía que esa locomotora, como los cuerpos que se mueven por el principio newtoniano de la inercia, no modificaría su estado sino por fuerzas poderosas, de forma que las que proceden del voluntarismo de reformadores, de este o el otro grupo político, poco afectan a tan pesada maquinaria. Así, nada de lo que decía nos es extraño porque vivimos aún en el ciclo de la educación tecnicista y de masas. Por eso la *función-autor* adscrita al nombre propio de Carlos Lerena está viva, aunque desde el momento en que apareció también dejaba de pertenecer al sujeto íntimo y singular. Al apropiarnos hoy del Lerena autor que vive en nosotros, lectores, deberíamos tratarlo bien: leer despacio para no desvirtuar el producto teórico que se nos ofrece. No para repetir lo que dice, que dicho está, sino para usarlo, incluso transformado, pero con cierto respeto. Aquel respeto que prescribe no deformar o simplificar las ideas del autor para servir a la causa contra la que éste combatió.

En una medida que no somos capaces de calibrar, nos hemos acercado también, con

los afanes del presente estudio, al Lerena concreto, a la persona que vivió –en el plano material y no representativo– circunstancias de opresión y libertad, sin tratar de contener una creciente simpatía. Hasta el punto de que este Carlos Lerena. *Una deuda pendiente que*, gracias a *Con-Ciencia Social* nos ha ocupado durante unos meses, puede ser un motivo para un trabajo (publicado) más extenso, porque muchas cosas se quedan en el tintero. Así pues, si nada lo impide: hasta pronto, Carlos.

## REFERENCIAS

- ALONSO HINOJAL, I. (1983). Centro y periferia de la Sociología de la educación: su desigual e incierto proceso de institucionalización. *REIS*, 24, 163-181.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. P. y PASSE-  
RON, J. C. (1976). *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- CAIVANO, F. (1988). Adiós a un maestro exigente. *Cuadernos de Pedagogía*, 164, 56.
- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- CUESTA, R. (2010). Reseña de: Martín Criado (2010). *La escuela sin funciones*. <<http://www.edrev.info/reviews/revs266.pdf>>. (Consultado el 16 de junio de 2011).
- FEITO, R. (2008). La sociología de la educación en España desde 1991. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (1), 6-24.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988a). Una aportación a la sociología de la educación en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 164, 59.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988b). *La investigación educativa en sociología*. <<file:///Users/jmateos/Desktop/La%20Investigacion%20Educativa%20en%20Sociologia.webarchive>>. (Consultado el 14 de junio de 2011).
- IBAÑEZ, J. (1994). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI.
- LEGUINA, J. (2010). *La luz crepuscular*. Madrid: Alfaguara.



- LERENA, C. y FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). *La investigación educativa en sociología. Jornadas Nacionales sobre Investigación Educativa en España*. Santander: ICE de la Universidad de Cantabria.
- MARTÍN CRIADO, E. (2009). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- ORTEGA, F. (1987). Sociología de la Educación en España: Una revisión teórica. En Lerena, C. (ed.). *Educación y Sociología en España. Selección de Textos*. Madrid: Akal, pp. 542-571.
- SÁNCHEZ, J. M. (1987). Aproximación bibliográfica a la sociología de la educación en España. En Lerena, C. (ed.). *Educación y Sociología en España. Selección de Textos*. Madrid: Akal, pp. 572-617.
- SÁNCHEZ, J. M. (ed.) (1991): *La sociología de la educación en España. Actas de la primera Conferencia de Sociología de la Educación*. Madrid: Gráficas Juma.
- VARELA, J. (2001). La Sociología de la Educación en España. Conversaciones con los sociólogos Félix Ortega, Julio Carabañas, Mariano Fernández Enguita y Marina Subirats. *Revista de Educación*, 324, 91-109.
- (1983a). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- (1983b). Cien años de Marx. *Cuadernos de Pedagogía*, 107, 73-75.
- (1983c). Sociología y Ciencias de la Educación, *Escuela de Maestros*, 2. Granada. (Procede de una conferencia pronunciada en 1982).
- (1983d). El retorno de lo sagrado. (Entrevista con M. Rey). *Comunidad Escolar*, noviembre de 1983.
- (1984). Sociología, ¿para qué? Entrevista con T. Perla. *Hitz Irakaskunza*, diciembre de 1984.
- (1985a). *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: G. C. Zero.
- (1985b). Educación. En Del Campo, S. (Ed.). *Tratado de sociología*. Madrid: Taurus, tomo I, pp. 97-145.
- (1986a). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel. (Se trata de la tercera edición revisada y ampliada. La primera fue editada en 1976. Hay una cuarta de 1989, editada en el Círculo de Lectores).
- (1986b). Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión. En Fernández Enguita, M. (Ed.). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, pp. 331-372.
- (Ed.) (1987a). *Educación y sociología en España. Selección de textos*. Madrid: Akal.
- (1987b). Universidad y empleo. En Lerena, C. (Ed.). *Educación y Sociología en España. Selección de textos*. Madrid: Akal, pp. 163-193.
- (1987c). El oficio de maestro. Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España. En Lerena, C. (Ed.). *Educación y Sociología en España. Selección de textos*. Madrid: Akal, pp. 441-472.
- (2001). Formas del sistema de enseñanza: escolástico, liberal y tecnocrático. En Fernández Enguita, M. (ed.). *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel, pp. 699-720.

## BIBLIOGRAFÍA DE CARLOS LERENA

- LERENA, C. (dir.) (1964): *Sarrico*, 7-13. N° extraordinario dedicado a Don Miguel de Unamuno.
- (1981a). Acerca del desarrollo teórico de la sociología de la educación. *Revista Internacional de Sociología*, 39, 311-328.
- (1981b). Autodidaxia y nueva cultura. (Sobre la estrategia de los nuevos robinsones escolares). *Sistema*, 43/44.



# Conversaciones, entrevistas y recuerdos sobre Carlos Lerena

pp. 83-106

Julio Mateos Montero  
*Fedecaria-Salamanca*

Vicente M. Pérez Guerrero  
*Fedecaria-Sevilla*

## Unas notas previas que son necesarias

En *Con-Ciencia Social* hemos fijado la costumbre de incluir una entrevista con el personaje que, en cada ocasión, ocupa la sección de "Pensando sobre...". Al tratarse en este caso de un autor trágica y tempranamente fallecido, hemos decidido recuperar su figura a través de la memoria de otros. Así hemos recurrido a una selección de personas escogidas con el criterio de obtener una visión lo más completa posible de la vida, la obra y la huella dejada por Carlos Lerena. Se trataba de formar un mosaico cuyos fragmentos –cada voz procede de alguien cuya relación con nuestro personaje ha sido distinta– inviten al lector a retomar o a iniciarse, con detenimiento, sin impacencias, en la obra que nos dejó Carlos y de la que aún tanto hay que aprender.

Sin duda, eso de la "visión lo más completa posible" es un decir al que damos licencia aunque sólo sea por las "buenas intenciones" que animan a todos los que en la tentativa hemos colaborado. Somos conscientes de la complejidad que entraña reconstruir la vida y el brioso pensamiento de Lerena, aún con los textos delante y bien leídos. Sobre esos problemáticos ejercicios de la memoria se dicen ya algunas cosas en estas páginas. En cuanto a las "buenas intenciones" que nos animan no se entienda que pretenden una rememoración de mero halago o «componer un coro de incondicionales», como decía el joven Lerena (1964)<sup>1</sup>

en un brete muy similar al que aquí y ahora nosotros afrontamos.

También es cierto que no se encontrará aquí una posición adversa a la obra lerena, pues ni por asomo hemos pretendido una aproximación a eso que se entiende como el "retrato verdadero" mediante la peregrina componenda de equidades entre los *pros* y los *contras*, los favorables y los contrarios. Si hubiéramos decidido encuestar a una muestra amplia de sociólogos, pedagogos o sujetos de cualquier otra categoría de expertos con opinión (fundada o no) sobre la obra de Carlos Lerena, lejos de obtener una imagen más certera del personaje estaríamos ante una batahola de opiniones que tampoco tendría mayor utilidad cognitiva que la que esta pequeña muestra puede aportar. En el antedicho trabajo de Lerena (1964), dedicado a desenterrar muchas reacciones y posiciones frente a la obra de Unamuno, el que entonces era un estudiante de Económicas de veinticuatro años ya era muy consciente de esa vertiente que ofrecen los juicios del presente sobre ciertas producciones intelectuales del pasado y así decía:

«Unamuno viene a ser, efectivamente, un excelente detector. Porque situarse ante él compromete: equivale a ponerse en evidencia. Y cuanto a propósito de él se dice y escribe, tiene un valor testimonial. La abundante literatura que se le ha dedicado puede ser un eficaz instrumento de análisis sociológico».

Pues eso mismo. Otro tanto puede decirse de los juicios y valoraciones que se ha-

<sup>1</sup> Las referencias bibliográficas en todo este bloque de *Conversaciones...* remiten a la Bibliografía de Carlos Lerena, recogida en el artículo anterior, *Memoria y olvido de Carlos Lerena*.

cen sobre la obra lereniana en la actualidad. El lector podrá valerse de aquellos juicios como útiles indicadores para detectar la ciencia y las conciencias relativas a algunos problemas de la sociología de la educación y las actuales líneas de fuerza en el correspondiente campo de especialistas.

Conviene hacer, ahora, presentación del pequeño grupo de amables colaboradores y de testimonios obtenidos en otras publicaciones en el mismo orden que aparecen.

En primer lugar hemos hablamos con José Luis Lerena Alesón. Él nos ha proporcionado una parte inestimable del amplio y seguro conocimiento sobre aspectos biográficos y personales de su único hermano Carlos Lerena.

Sigue una expresiva colección de citas sobre Carlos Lerena que pertenecen a distintos colegas suyos; prácticamente todos lo conocieron y han cultivado, al menos durante un tiempo, la sociología de la educación. La opción de recurrir a textos publicados permite disponer de un conjunto de opiniones más rico y variado que no alcanzaríamos a conseguir mediante entrevista directa a alguno de éstos "veteranos" del ramo en España.

Luego –y ahora sí, mediante entrevista específica– hemos acudido a Fernando Gil Villa (profesor de Sociología de Universidad de Salamanca), que pertenece a una generación posterior y, precisamente por eso, podía ofrecer otra perspectiva de indudable interés.

El siguiente cuestionario ha sido contestado por Raimundo Cuesta, profesor de Enseñanza Secundaria, investigador en historia de la educación y otros ámbitos de las ciencias sociales. Carlos Lerena escribía con la mente puesta más allá de los estrechos horizontes que limitan una sociología de la educación academicista. De ahí que las lecturas de sus textos pueden servir al trabajo desarrollado por dominios muy abiertos (como es este caso), de forma tanto o más fructífera que en la "cultura del especialista".

En último lugar traemos a estas páginas un texto especialmente oportuno y certero. Se trata de un breve recuerdo que en su día escribió Jesús Manuel Sánchez Martín con motivo de la muerte de Carlos Lerena. Jesús fue el alumno preferido, un amigo muy cercano; el sociólogo que posiblemente me-

jor leyó y comprendió a Carlos y, en fin, un agudo analista de su obra. Desgraciadamente, también otra trágica y abrupta muerte acaecida hace ya casi cuatro años se llevó a este profesor de la Universidad de Salamanca. Su colaboración directa en esta ocasión hubiera sido valiosísima. Sólo nos queda reproducir, como imprescindible remedio, el mencionado texto que él tituló *La pasión por el conocimiento o la compulsión de la razón*.

## Entrevista a José Luis Lerena Alesón



Carlos Lerena a los 10 años. Fotografía del libro de escolaridad correspondiente al ingreso en el bachillerato.

*[La casa de José Luis Lerena está llena de recuerdos de su hermano y de los padres: fotografías, libros, manuscritos en los cajones, diplomas y títulos académicos, pruebas de imprenta de "Reprimir y liberar" y hasta una vieja guitarra con la que Carlos entonaba con buena voz y gusto, y un tocadiscos de los años sesenta donde los hermanos oían la música de Beethoven incontables veces.*

*A medida que transcurría la conversación, sin apenas seguir el guión y gracias a la amable acogida que recibí en esta casa, las palabras de mi interlocutor y los objetos circundantes, iban dibujando unos perfiles del personaje que perseguíamos desde hace tiempo. Algunos rasgos eran inesperados y sorprendentes, pero luego, extrañamente, encajaban mejor que otras circunstancias imaginadas. La biografía y el carácter de Carlos Lerena se iban definiendo para componer un*

cuadro coherente, "conocido", incluso familiar. Tal vez teníamos esa percepción por haber vivido condiciones, ambientes y experiencias muy similares, aunque el provecho intelectual que de todo ello obtuvo Lerena alcanzase una altura extraordinaria. Incluso para su hermano, que estaba muy cerca de la vida cotidiana de Carlos, sigue siendo un misterio de donde sacaba éste el tiempo para poseer la robusta erudición o los deslumbrantes fogonazos de inteligencia que hicieron posible una obra tan ingente como sustancial.

Por estas líneas introductorias se entenderá que la entrevista con José Luis Lerena se presente con un formato diferente a las otras. Guarda las formas más espontáneas del lenguaje coloquial, pues es una reelaboración (y condensación) a partir de algunas notas y pocos registros grabados, por supuesto supervisada por el entrevistado, de unas cuatro horas de animada conversación.]

PREGUNTA.- Antes de nada queremos agradecer tu amable disposición para colaborar en este trabajo sobre tu hermano. Tenemos la certeza de que solo con la participación de alguien tan allegado a Carlos Lerena, podríamos conocer aspectos de su biografía, facetas de su formación formal e informal, inquietudes y aspiraciones que aportan explicaciones o están de una u otra forma presentes en la forja de su pensamiento y, en última instancia, en la obra con la que algunos tanto hemos aprendido.

Así, para empezar por el principio, ¿qué podrías decirnos de vuestra infancia, del contexto familiar y las primeras experiencias vitales, de la crianza, por usar el término que el mismo Carlos nos recuerda que se empleaba para denominar lo que más tarde se llamó educación?

RESPUESTA.- Creo que es necesario hablar un poco de la historia familiar. El origen de nuestra familia está en Berceo, en La Rioja. Allí está la casa familiar y de allí proceden los Lerena, por la parte de mi padre, y los Alesón, por la de mi madre. Aunque mi madre, Julia Alesón, nació en Argentina en 1914, donde habían emigrado los abuelos y en un viaje que eventualmente hicieron para visitar la tierra natal en 1921, por determinadas circunstancias, poco a poco se van quedando en España. Se quedan en la casa familiar a la que antes me refería y que aún conservamos. Es una casa muy importante en nuestra vida y en nuestros recuerdos afectivos, hasta el presente. Allí regresaba mi hermano Carlos el día del mortal acci-

dente, pues a él le servía de refugio y estudio en los meses de verano.

Iba diciendo que mi madre se quedó en Berceo con los suyos. Era una persona muy inteligente y estudió magisterio en la Normal de Logroño, donde obtuvo las máximas calificaciones en toda la carrera. Fuera por causa de su plan de estudios u otros méritos, el caso es que consigue plaza en una Escuela Graduada de Nájera, cerca de Berceo. Paralelamente, mi padre, Claudio, más oriundo aún de Berceo que mi madre, estudió unos años antes en la misma Escuela Normal de Logroño y estuvo ejerciendo en distintos pueblos de escuelas unitarias de la Rioja (Lugar del Río, Navarrete) para terminar ocupando la escuela de Tricio que dista apenas dos kilómetros de Nájera; al mismo tiempo ejercía de Secretario de la "Hermandad de Labradores" y por ello estaba muy centrado en la vida de ese pueblo eminentemente rural. Así, cuando mis padres se han casado ya viven en Nájera y fue allí donde nos criamos mi hermano y yo. Sin embargo, Carlos había nacido en Berceo porque mi madre acudió a la casa de los abuelos para el alumbramiento del primer hijo, que fue el 17 de junio de 1940.

Nuestra infancia y adolescencia, por tanto, transcurre en Nájera que ya no es una pequeña aldea como Berceo.

P.- ¡Ah!, ese es un dato muy importante porque Nájera proporcionaría otro ambiente muy diferente al de un medio rural en decadencia ¿no?

R.- Efectivamente. Nájera es cabeza de partido y centro de la comarca donde están todos los servicios, toda la burocracia, el comercio, los bancos y cajas de ahorro. Podemos decir que era un pueblo preindustrial, dedicado a la industria de la madera y que daba trabajo a decenas de modestos talleres. Había "de todo", salas de cine, imprenta-librería, banda de música, etc. Era un lugar totalmente distinto a Berceo. Vivíamos en el centro del pueblo y, sin duda, puede decirse que no nos educamos en una sociedad rural.

En Nájera por tanto fuimos durante poco tiempo a la escuela graduada de mi madre, hasta que primero Carlos, en 1950, y luego yo hacemos el ingreso en el Bachillerato.

P.- Supongo que no habiendo Instituto de Enseñanza Secundaria en Nájera habríais de



*examinaros libres con preparación particular o ir internados a un centro en la capital ¿no?*

R.- Esa era la disyuntiva. En el caso de mi hermano, que es de quien hablamos, durante los cuatro primeros cursos de Bachiller se prepara en los Franciscanos, en el Convento de Santa María la Real, y se examina libre en el instituto de Logroño. Y más tarde, para estudiar quinto y sexto (el Bachiller Superior) mi hermano ha de acudir en régimen de internado a los Hermanos Maristas de Logroño. A mi no me extraña que cuando mi hermano habla en sus libros de la escuela-prisión tuviera en el recuerdo aquel internado, en un colegio de solemne raigambre. No creo que lo pasara bien y mis padres tampoco.

P.- *Antes de seguir adelante, ¿Tenían vuestros padres empeño en que estudiarais bachillerato y, luego, en la Universidad? Nos habías dicho que fueron maestros que ejercieron con gran vocación y dedicación profesional, lo cual, bien podría coincidir con una apreciación del estudio como algo deseable y no sólo como medio de promoción social.*

R.- Sí, en casa se daba como un hecho normal el que Carlos y yo estudiáramos y así lo teníamos asumido. Esa trayectoria estaba perfectamente trazada y nuestros padres querían que llegáramos “a ser algo más” que ellos. Por eso esperaban la ocasión de obtener plaza algún día en un lugar donde hubiera Universidad. Lo intentaron en algunos concursos de traslado y no lo consiguen hasta que en 1959 llegan a Baracaldo. En relación a la otra pregunta, mis padres fueron, en efecto, unos maestros dedicados plenamente a su profesión. Mi madre, que tenía además una especial sensibilidad y dotes para la expresión artística en distintas facetas, entregó toda su vida a la escuela y al cuidado de nosotros. Eran muy religiosos y de ideas “tradicionales” pero llenos de entusiasmo por proporcionar una importante educación a los hijos. La profesión de nuestros padres no es algo extraño en la obra de Carlos. Te recuerdo que al final de “El oficio de maestro...” dice algo así como que tiene razones personales para entender al maestro...

*[Acudimos al texto en cuestión y leemos el último párrafo en el que Carlos Lerena aclara que no ha pin-*

*tado a los maestros de color de rosa ni se ha ocupado de personas de carne y hueso, sino de una categoría social como ya se decía desde el principio del trabajo. Allí trata de una sociedad que encuentra en los maestros los responsables de aquello que quiere ocultar. Y termina diciendo textualmente: «Como si esta sociedad no quisiera reconocerse en los maestros, chivos emisarios de unas estructuras cuyo funcionamiento exige que éstas no aparezcan, a la luz del día, en la verdad de lo que son. Yo, en cambio, tengo razones personales de mucho peso para que no me cueste nada reconocermé en este grupo y sentir muy de cerca su difícil posición».* (Lerena, 1987c, pp. 441-472)]

P.- *Es más complicado de lo que parece establecer relaciones de causa-efecto entre la vida de un autor y su obra. Incluso esas relaciones no van sólo en una dirección. Hay otras aparentes “coincidencias” que pudieran ser algo más que eso. Por ejemplo: la figura de Gonzalo de Berceo está muy presente en sus libros, sobre todo en Reprimir y liberar donde aparece ese fuerte interés por la significación sociológica de la obra berceana y anunciaba el propósito de escribir un libro sobre el clérigo riojano. ¿Piensas que las citadas “coincidencias” son tales?*

R.- No son coincidencias. Sin ser yo sociólogo, ya que, a diferencia de mi hermano seguí los destinos a los que nos preparaba nuestra carrera en la Facultad de Económicas y he trabajado profesionalmente como economista, al leer la obra de Carlos veo aquí y allá las huellas de experiencias vitales tuyas. Todo Berceo estaba impregnado por el peso histórico del entorno de San Millán de la Cogolla y en algunas notas de *Reprimir y liberar* aparecen los lugares de nuestra adolescencia y juventud y alusiones a su historia, incluso a su geografía.

P.- *Volvamos a los años de las enseñanzas medias. En ese periodo pueden y suelen establecerse aficiones, gustos culturales y, a veces, unos hábitos de trabajo persistentes. ¿Qué hay en esa etapa que creas relevante en la formación de Carlos? ¿Se adaptaba bien al régimen escolar y a los estudios? ¿Puede decirse que ya en la adolescencia exploraba más las fuentes del conocimiento por cauces autodidactas que por la enseñanza institucional o combinaba con eficacia ambos caminos?*

R.- Sacaba buenas notas en los exámenes porque, además de ser una persona muy inteligente, se aplicaba en los estudios escola-





*Foto familiar en Nájera, 1957. Carlos (a la izquierda), sus padres y su hermano José Luis. Pronto abandonarían el pueblo riojano para trasladarse a Baracaldo.*

res cuando había que pasar por ello. Pero, por otra parte ya tenía una gran afición a la lectura e incluso a escribir. Recuerdo muy bien una caja llena de libritos de la Colección de Ediciones Pulga que iba adquiriendo cuando tenía unos quince años; creo que llegó a tener cien de aquellos libros (Cicerón, Shakespeare, Allan Poe, Stevenson...), unas versiones de divulgación, pero de la mejor literatura. Su mundo, cada vez más, serían los libros (aunque no soy capaz de situar bien las épocas y lecturas). Más adelante se hizo con muchos ejemplares de la colección *Austral*. La literatura era una pasión de Carlos, también la fotografía y se puede decir que se dedicaba a fondo en todo aquello que suscitara su interés.

Tal vez sea el momento de decir que Carlos era el hermano mayor que a mí me va abriendo camino. Tengo la extraña sensación de que cuando yo llegaba a tal o cual situación él se desplazaba a un lugar más adelante, como si dejase para mí experiencias que él ya había tenido. Siempre, por otra parte, estuvimos muy unidos y compartíamos muchas cosas. Soy cinco años más joven que él,

pero en los estudios íbamos más cercanos. La razón es que perdió dos años académicos: si no recuerdo mal uno por unas fiebres tifoideas de pequeño y otro porque mis padres tardaron un año, después de que Carlos acabara el bachillerato, en conseguir los destinos de maestros en Baracaldo. En ese año, aún en Nájera, por no estar sin hacer nada, mi hermano aprende contabilidad que se suponía un aprendizaje útil y adecuado a los estudios de un futuro economista. En 1958 es cuando ya vamos a vivir a Baracaldo, y allí hace Preuniversitario en el Instituto *Miguel de Unamuno* de Bilbao. Era el curso 1958-59 que finaliza con el aprobado Carlos, que ha de ir a examinarse a Valladolid, pues era donde estaba el distrito universitario del que dependía por entonces el País Vasco.

*P.- Vamos a tratar de las experiencias que en la "carrera" escolar forman parte de la vida de Carlos Lerena. Estudió (estudiasteis) "Económicas" en la Universidad pública de Bilbao. Calculamos que cuando Carlos ingresó en la Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales, ésta se acababa de crear (en 1955). ¿Qué determinó la orientación hacia los estudios económicos? ¿Una*

*vocación o elección madurada? ¿La proximidad a Bilbao y los recursos económicos familiares?*

R.- Supongo que en la decisión por los estudios de Economía esos motivos están mezclados y, desde luego, el de la oportunidad de la cercanía y, por tanto, del gasto familiar es definitivo. Una vez que tuvimos la residencia en Baracaldo los estudios en la nueva Facultad de Económicas –que como supondrás tenía un carácter muy diferente a la privada de la Universidad de Deusto– eran como la opción “natural”. “Económicas” respondía a su interés por los conocimientos humanísticos e inquietudes sociales. La alternativa de estudiar ingeniería en la Escuela Superior de Bilbao estaba muy alejada de su vocación. La otra opción era estudiar en la “Comercial” de los jesuitas de Deusto (en “pugna” entonces con la Facultad oficial), rechazada, además de por su coste, porque su título no era oficial. En mi casa tenía más valía la enseñanza estatal.

La Facultad estaba situada en la Calle Elcano, en la antigua Escuela Superior de Comercio y, además, en el mismo conjunto arquitectónico que el Instituto “Miguel de Unamuno” donde hicimos el “Preu”. Luego, a mitad de carrera, la Facultad se trasladó al nuevo edificio cercano a Sarrico.

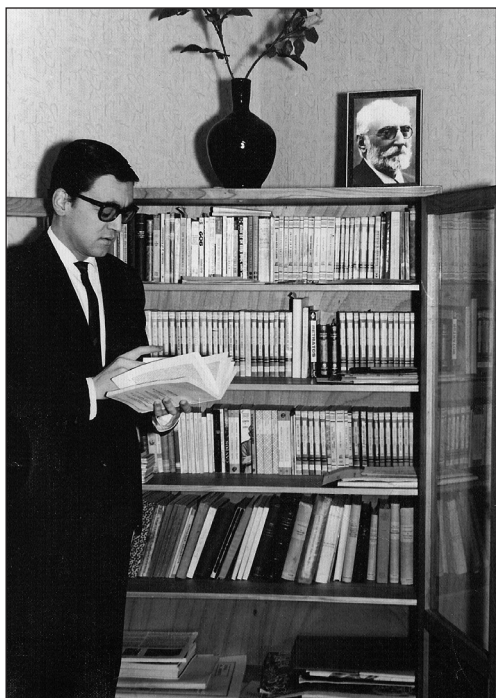
Ya en la Universidad mi hermano tuvo dos épocas: los dos primeros años y el resto. Lo digo porque la carrera de Económicas entonces estaba estructurada de forma que cada estudiante tenía que “subir el Tourmalet”, que era aprobar la “Teoría II”, es decir la Teoría Económica del segundo curso, la cual era el escollo a superar y se podía aprobar en dos años o... los que fueran. Una vez aprobada esa asignatura podías considerar que el resto era todo de “bajada”. Y como se trataba de superar ese listón Carlos se aplicó de lleno al estudio aunque simultáneamente tenía cierto tiempo para otras actividades más lúdicas. Por ejemplo, para organizar una “tuna”, pues Carlos tocaba la guitarra y ya había tenido la experiencia de una rondalla local en Nájera. En los siguientes años una vez superada la dura “Teoría II”, la inmersión en actividades culturales es intensísima. Participaba de forma importante en las actividades culturales que desarrollaba la asociación de estudiantes, incluso puede decirse

que era quien principalmente las impulsaba. Estudiaba de noche, con grandes dosis de café y no lo hacía en solitario, sino juntándose con un grupo de compañeros con los que compartía inquietudes intelectuales. No puede decirse que algún profesor influyera especialmente en la formación que él mismo estaba buscando con sus lecturas de filosofía, literatura, con su afición al teatro.

P.- *Tal vez, la faceta más importante fuesen las relaciones de amistad con otros estudiantes, con grupos, tertulias o actividades vinculadas a la vida universitaria. Sabemos, por ejemplo, de su participación en el TEU o de su gran interés por la obra de Unamuno, entre otros autores. Éste fue objeto de un estudio que se publicó en la revista de la Facultad, Sarrico, que, por lo que sabemos, dirigía Carlos. ¿No es así? ¿Puedes hablarnos de todo esto?*

R.- Vamos por partes. Mi casa se convirtió en un centro de estudiantes amigos de Carlos. Dice el refrán que *Dios los cría y ellos se juntan...* y así ocurrió en el caso de de mi hermano y sus amigos. Iban a casa Joaquín Leguina, Ángel Cardín, y luego otros. Hay que decir que se trataba de muchachos con inquietudes intelectuales y sociales. La mayoría eran de fuera de Bilbao y vivían lejos de sus familias. Mi madre les servía termos de café mientras hablaban de literatura, de filosofía, de política, etc. Así, las reuniones para estudiar en grupo las materias de la carrera se transformaban en otra cosa. Leguina ha publicado muy recientemente un libro (*La luz crepuscular*), en el que saca a relucir el ambiente juvenil del que te hablo, allí aparece Carlos y otros amigos de esa época. Después, estas reuniones nocturnas tenían lugar en nuestra casa de Bilbao, a donde se trasladó el domicilio familiar en 1965, al haber obtenido el traslado allí nuestros padres.

En cuanto al número de *Sarrico* (revista de la Facultad de la que fue cofundador y director) dedicado a Unamuno, se confeccionó en 1964 con motivo del centenario del nacimiento del escritor, cuando la Facultad de Económicas estaba ya en el nuevo edificio. Carlos fue el que hizo prácticamente todo: concibió el conjunto, la composición, escribió a los más destacados literatos para conseguir su colaboración, se desplazó a Salamanca para grabar y luego transcribir



*Instantánea, comentada en el texto, de un joven Lerena (1964) junto a su librería.*

una entrevista con Felisa Unamuno (hija de D. Miguel) y a profesores y expertos en lo unamuniano; aunque él procuró en todo momento no aparecer en fotografía ni firmando como autor ningún texto, sólo indirectamente, como destinatario de las cartas de respuesta que recibía y alguna presentación inicial. Recuerdo que había escrito un editorial que le llevó mucho trabajo y al final decidió no publicar. Queda el agradecimiento de Dña. Felisa, que le regaló autografiadas dos pajaritas de papel hechas por Don Miguel.

En el grupo de teatro hizo de director, de presentador de las obras que representaron (*Antígona*, *La Esfinge* de Unamuno, *La sangre de Dios* de Alfonso Sastre) u otras tareas similares. Hay una faceta poco conocida de Carlos que él, desde luego, nunca aireó y es su valía como poeta. Tal vez esa sea una vertiente de su sensibilidad literaria que él quisiera reservar en el ámbito de la privacidad. Algunas poesías quedaron publicadas en la revista "Sarrico". Otras guardadas en un cajón, otras quizás perdidas.

[Al llegar a este punto José Luis Lerena había puesto sobre su mesa de trabajo diversos materiales: programas de las citadas representaciones teatrales, fotografías, textos mecanografiados y un ejemplar de "Miguel de Unamuno, aquí, ahora", el citado monográfico de "Sarrico" (revista de los alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales de Bilbao, números 7 a 13, junio-diciembre de 1964) que luego, generosamente, nos regaló. En éste se puede comprobar la extensa relación de colaboradores que respondieron positivamente a la demanda de Carlos Lerena: Azorín, Nicolás Guillén, Vicente Alexandre, Dámaso Alonso, A. Buero Vallejo, Julián Marías, Francisco de Cossío, Lauro Olmo, Alfonso Sastre, Gustavo Bueno, José Miguel Ullán; y así hasta más de cincuenta firmas.]

*P.- A finales de los años cincuenta y primeros de los sesenta apenas habían aparecido en España los "movimientos estudiantiles" de carácter antifranquista y la presencia de partidos de izquierda era muy escasa en los campus universitarios. Pero unos años más tarde... ¿tuvo Carlos alguna cercanía o militancia con esas u otras formaciones políticas de izquierda?*

R.- En aquellos años de la Facultad de Económicas fue "delegado de curso" y después "delegado de Facultad", que eran cargos elegidos por los alumnos. Aquello ya era una actividad política no exenta de riesgos, teniendo en cuenta el ambiente de la época en una Facultad de Económicas, que era de las más conflictivas (desde luego así lo sentían mis padres, preocupados pero creo que con cierta satisfacción). Ese riesgo se hizo evidente algo después, y tuvo consecuencias muy penosas en el año 69, tras el regreso de su estancia en París.

No obstante no participó en actividades políticas de partido; aunque sus amigos estuvieran, antes o después, implicados en el activismo político, no fue ese su caso. Incluso durante la estancia en París, cuando la mayoría de los jóvenes españoles que vivían allí en torno al "mayo del 68" se dedicaban a "hacer política", mi hermano se dedicó a estudiar, a estudiar mucho y a consolidar su vocación de sociólogo. Desde luego ya estudiando en Bilbao conocía textos de Marx, de Nietzsche, de Freud, y otros autores que



están presentes en su obra. De Marx, por ejemplo tengo aquí este ejemplar de *El Capital*, editado en francés, que Carlos adquirió ya en 1960, antes de París, y que no sé de donde lo sacó. Leía filosofía y obras de pensamiento general; y también, como hemos comentado, leía mucha literatura de autores españoles.

*P.- Hablemos ahora de la estancia en París de Carlos Lerena para seguir los cursos de la École Pratique des Hautes Études (EPHE) en París. ¿Hubo algún cauce que le facilitase la beca ASTEF del Gobierno francés? ¿Cuáles fueron sus actividades y preocupaciones profesionales o intelectuales? Muchos de sus coetáneos, que estuvieron en el "Mayo del 68" o lo vivieron en diferido reconocen en aquellos acontecimientos y la explosión de ideas dentro del ambiente intelectual algo que les afectó o vivieron de forma cercana. ¿Fue así en el caso de Carlos?*



*París 1967, durante su Stage du Travail. Allí se forja su "vocación" y formación como sociólogo.*

R.- Joaquín Leguina fue el primero de los amigos que fue a París y, precisamente, aquí tengo una carta suya, dirigida a un comité que posiblemente decidiera sobre la concesión de las becas ASTEF, en la que recomienda a mi hermano Carlos como candidato para una de esas becas. También el mismo Leguina alude a ello en su novela autobiográfica. Desde octubre de 1966 mi hermano se asienta en París hasta 1969 en que obtiene el Diploma de Sociología de la EPHE, en la Sección de *Sciences Économiques y Sociales*. Durante ese tiempo residió en el *Hotel Saint Jacques* de la *Rue des Écoles*. Como decía, Carlos se dedicó de lleno al estudio. Él vivió las revueltas estudiantiles del 68 con cierta distancia. Veía las manifestaciones desde el balcón de la *Rue des Écoles*, muy interesado y preocupado pero sin participar en la acción política.

Al hablar de este periodo en París posiblemente hay que decir que mi hermano Carlos ya está en compañía de su mujer en

aquella habitación de hotel. Es decir tuvo responsabilidades familiares desde muy joven.

Me preguntabas antes si conoció por entonces a Bourdieu. Creo que éste fue director del EPHE unos años más tarde y no sé si durante la estancia de Carlos en París tuvieron relación. Pero recuerdo perfectamente que un poco más tarde, estando ya Carlos como profesor en Madrid, me contó que se había citado con Pierre Bourdieu en una cafetería del Barrio Latino de París, a la que solíamos ir, y emprendió el viaje con un entusiasmo enorme.

*P.- Vendría muy bien que nos trazaras, a grandes rasgos, el itinerario académico, laboral (profesional) de Carlos que acompañó a la elaboración de su tesis de doctorado y, luego, la ocupación académica hasta que obtuvo la primera cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid.*

R.- Después del *stage du travail* en París la prioridad de Carlos era ganarse un salario y para ello fue a Madrid donde lo consiguió inmediatamente con éxito. En Madrid va a compaginar sus investigaciones, el trabajo como profesor en distintas Facultades de la Universidad Complutense y otras actividades profesionales.

*[Con la ayuda de unas notas a máquina escritas por el propio Carlos que esbozan una especie de currículum vital damos cierta precisión al trabajo de este periodo.]*

Desde 1969 a 1986 impartió clases de Sociología en Ciencias Políticas y en Ciencias Económicas y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la U. C. Al mismo tiempo trabajó como Director del Departamento de Sociología Aplicada de la S.I.E. S.A. (Sociedad de Investigación Económica), hasta 1973 (aquí se estudiaban planes de desarrollo integral de Galicia, Canarias, Asturias...). También como Jefe de Estudios de la Sociedad CONSULTA S.A. en 1974-75 y, por último, como funcionario de carrera del INEM desde 1976 a 1979.

Como ya sabréis, Carlos leyó la tesis de doctorado en la misma Universidad Complutense en 1975, y en 1980 obtuvo por oposición la cátedra de Sociología de la Educación de esa universidad. Por tanto, la década

da de los setenta que siguió al término de la beca de estudios en Francia estuvo cuajada de una actividad investigadora y profesional muy productiva.

P.- Por último, al margen de las cuestiones que se han planteado, quisiera que expusieras libremente, desde el privilegiado conocimiento que tienes por compartir muchos aspectos de la vida con tu hermano, facetas de su personalidad; de cómo entendía la amistad, las relaciones y acciones necesarias en el ámbito académico, y, en fin, lo que creas necesario para que los lectores entiendan lo mejor posible las intenciones que el conjunto de este trabajo sobre Carlos Lerena pretende: la inquietante tarea de alguien que, contra viento y marea, fue un pensador muy esforzado por desvelar, con pasión, la potencia del conocimiento.

R.- Lo recuerdo vital, capaz de gozar en la ascensión al "Pico San Lorenzo de 2.312 mts, igual que el Moncayo" (citado en *Reprimir y liberar*), de aprender el manejo más eficaz de una "reflex" de fotos, o de preparar protocolariamente en la huerta una paella (en lo que era muy exigente, a pesar de su poco aprecio por la comida), o confeccionar un globo aerostático de papel imprudentemente lanzado al aire en una tarde de verano.

No conocí a Carlos en el ámbito académico, por lo que poco puedo decir al respecto. Sí que en cualquier actividad que acometía era prolijo y exhaustivo. Centraba su total interés en las actividades que acometía, se exigía la perfección. Era una cualidad evidente en cualquiera que le conociera. Al mismo tiempo era muy modesto y delicado en el trato con los demás, de forma que parecía esconder los conocimientos que había acumulado.

Tenía una gran capacidad de trabajo, a la vista de cualquier observador que viera como yo sus largas noches que pasaba en blanco estudiando, a lo largo de semanas y meses, acompañado de café y rodeado de humo de sus "ducados".

Desconozco su sentido de la amistad. Era mi hermano, no mi amigo. Pero puedo dar testimonio de que a lo largo de todas las etapas de su vida fue dejando buenos amigos, creo que sinceros y que le querían. Oí decir a uno de ellos entonces que «con su muerte nos ha dejado a todos empuñados...»



Retrato de Carlos realizado por un artista callejero, en la Place du Tetre de Paris. 1967.

## Citas de algunos sociólogos de la educación a propósito de Lerena

**ALMEIDA, Julio (1988).** "In memoriam Carlos Lerena". *Cuenta y razón del pensamiento actual*, nº 40, pp. 111-112.

«El campo de trabajo del sociólogo de la educación es un campo de minas, decía sagazmente Lerena en su colaboración al *Tratado de sociología*, editado por Salustiano del Campo. Pues bien, él avanzó con paso seguro por tan peligroso terreno, desactivando trampas, descubriendo no sólo ancestrales equívocos, sino también novísimos trampantojos (...).

Carlos Lerena era probablemente el más agudo diagnosticador de lo que fue y sigue siendo la educación en España. Morir en accidente de automóvil es el absurdo mayor, dijo al parecer Camus (que así moriría después, un poco más joven que nuestro sociólogo). Unas carreteras indignas de nuestro tiempo nos han hecho perder una de las mejores ca-

bezas que teníamos en el campo educativo –un campo agreste y sordo que quizá ni se enterará–. Estaba en la plenitud. Sin duda, su generosidad le había hecho dar lo mejor de sí. Quiero creer que dijo lo esencial» (p. 112).

**CAIVANO, Fabricio (1988).** “Carlos Lerena. Adiós a un maestro exigente”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 164, p. 56.

«(...) alguien que no nos evita el dolor que el conocimiento conlleva cuando es riguroso. Eso es lo más parecido a un maestro. (...) su pensamiento se ha quedado entre nosotros para quien quiera enfrentarse con alguna verdad, cosa muy conveniente en este tiempo de silencio y componendas. (...) Él mantenía una dura, a menudo despiadada, exigencia en la tarea intelectual, connatural a la sociología merecedora de ese nombre, de descubrir las realidades encubiertas tras las palabras y las ideas, de nombrarlas sin los velos de las ideologías. Tarea en verdad bien difícil y hasta ingrata, si se lleva con rigor y sin concesiones a la galería como él hizo con la pluma y de palabra, en sus escritos y desde la cátedra. (...) La educación no dice la verdad cuando habla de sí misma. Bajo ropajes que no resisten una mirada crítica, se esconde una crónica de la dominación de los individuos por el poder –los poderes–. Esta es la escuela que Lerena, con implacable rigor y sin concesiones, nos muestra descarnadamente, pero con una implícita esperanza. En efecto, con la inmensa esperanza de quien fía en la razón como arma para humanizar al hombre desorientado».

**FERNÁNDEZ ENGUIA, Mariano (1988).** “Una aportación a la sociología de la educación en España”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 164, p. 59.

«Creo poder afirmar que el trabajo de Lerena tuvo una influencia decisiva sobre todos los que hoy representamos la sociología de la educación. Esta influencia fue y va todavía mucho más allá de lo que permitirían entrever las habituales citas y referencias en los trabajos de otros autores. Sucede que, por las razones que sea, las que, en mi opinión,

somos –con perdón– las mejores cabezas en este campo, hemos venido a representar orientaciones muy diversas, quizá más por habernos interesado en aspectos muy dispares de la educación que por diferencias de enfoque –que también existen–. Por ello, raramente un buen trabajo de sociología de la educación se apoya directamente en otro, lo que significa que raramente se multiplican las citas y reconocimientos formales a este otro; pero esto no debe ocultar al público que muchos de esos trabajos tal vez no se hubieran llevado a cabo nunca de no haber sido por la brecha abierta por Lerena. Su primer libro señaló un campo tan amplio para la sociología y puso ya en cuestión tantas cosas que, para muchos de nosotros, fue un aldonazo que despertó nuestro interés por la sociología de la educación y nos hizo comprender que podía intentarse algo distinto de la sociografía sin ideas y de la habitual y aburrida polémica positivista sobre si más o menos niños obreros llegarían a la Universidad.

La actividad y la sombra de Lerena planearon también sobre los otros espacios en que se desplegaría la sociología de la educación. Dirigió y alentó múltiples tesis doctorales, algunas de las cuales llegaron a convertirse en trabajos relevantes ya conocidos del público. Personas que habían colaborado o se habían formado con él estuvieron en los primeros intentos de hacer llegar institucionalmente la sociología a los profesores en ejercicio o *in pectore* –por ejemplo, en Escuelas de Verano y Cursos de Aptitud Pedagógica–. El participó personalmente, asimismo, en el esfuerzo fundacional de Educación y Sociedad y en los primeros pasos del suplemento de educación de El País –colaboración que, por falta de entendimiento, rompió al poco, quedando, así, lo que quedó–.

**FERNÁNDEZ ENGUIA, Mariano (2001).** Entrevista en VARELA, J. “La Sociología de la Educación en España. Conversaciones con los sociólogos Félix Ortega, Julio Carabañas, Mariano Fernández Enguita y Marina Subirats”. *Revista de Educación*, nº 324, pp. 91-109.

«Creo que ese grupo de gente de nuestra generación académica tenía la característica de ser bien disperso. Lerena hacía un tipo de



investigación que no permitía la consolidación de un grupo, de ningún tipo, su trabajo era teórico; pienso que quizás era alguien con quien se podía discutir muy bien, pero su trabajo no requería un equipo» (p. 101).

**MADRID IZQUIERDO, Juana María.** (1998). "Carlos Lerena, sociólogo de la cultura y de la educación". *Anales de Pedagogía. Revista de la Facultad de Educación (Sección de Pedagogía)*, Universidad de Murcia, nº 16, pp. 123-132.

«(...) pienso en el alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, considero necesario exponer y transmitir, en la medida de lo posible, a esta nueva generación de futuros/as pedagogos/as –tan acostumbrados, por otra parte, a citar a autores anglosajones– la contribución tan significativa y relevante del pensamiento de Carlos Lerena al mundo de la educación... su presencia nos recuerda la necesidad del rigor metodológico, de la pasión por el conocimiento, –como pilares básicos de la reflexión en el ámbito de la educación y de la cultura– (...), el discurso de Carlos Lerena es duro, escuece y produce desasosiego mental e incomodidad personal y profesional, incluso, inseguridad (...) y todo ello porque se obstina en desmontar, críticamente, los resortes ideológicos que legitiman un modelo de sociedad injusto, dividido, complejo y lleno de contradicciones desde su origen y, que además, convierte al sistema educativo en su aliado más eficiente. Es más –y esto molesta mucho a los pedagogos esencialistas–, analiza documentalmente la connivencia de la educación con el poder establecido de una sociedad, pone al descubierto la dimensión política y menos bucólica de la educación..., para apreciar su valía profesional, *necesariamente hemos de leer sus textos*. Si no fuera así, no me cabe la menor duda de que nos limitaríamos a repetir una manida opinión sobre su obra –que ya oímos a otros autores que, a su vez, posiblemente, tampoco leyeron la obra original, sino que son también un eslabón de esa cadena de la transmisión que repite lo que otros ya dijeron–, (...) la obra de Carlos Lerena subyuga, pero sólo

a aquellos/as que, manifestando una gran curiosidad intelectual y conocimientos previos, consiguen aprehender los significados que, con tanta originalidad y lucidez, expresa quien es un gran pensador, capaz de adelantarse a los acontecimientos y al ritmo de su tiempo (esta opinión es ampliamente compartida por quienes, realmente, han leído sus libros); la opinión de aquellos que no conocen directamente su obra, y que se limitan a encasillar a Carlos Lerena dentro de la Teoría de la Reproducción, –tal vez desconozcan también que es posible diferenciar diversas Teorías de la Reproducción–, huelga decir que se merecen las más alta descalificación científica» (pp. 124-125).

**ORTEGA, Félix (1987).** "Sociología de la Educación en España: Una revisión teórica". En Lerena, C. (ed.). *Educación y Sociología en España. Selección de Textos*. Madrid: Akal, pp. 542-571.

«Asistimos a partir de ahora [de la segunda mitad de los años setenta], con la crisis tanto de los modelos teóricos como del aparato escolar mismo, al nacimiento de una Sociología de la educación muy renovada personal y teóricamente. (...)» (p. 557).

Si hemos de señalar por algún dato concreto el comienzo de este período, hay que destacar la publicación del libro *Escuela, ideología y clases sociales en España*, de Carlos Lerena. Aparecen en este trabajo algunos de los rasgos definitorios de esta nueva época. Es, sin lugar a dudas, uno de los estudios más completos y teóricamente bien fundado del hecho educativo en nuestra sociedad. (...) (p. 559).

Más recientemente, este mismo autor ha publicado un extenso compendio, una especie de *summa* sociológica [*Reprimir y liberar*] en donde se hace una revisión teórica de los fundamentos de la educación y de la cultura. (...) Este tratado, que es mucho más que mera sociología de la educación, concluye con una imagen de la sociedad contemporánea de tonos pesimistas, al situarla dentro de las coordenadas ideológicas que el análisis teórico precedente ha ido descubriendo: la profunda imbricación en nuestro tejido

cultural de una democracia subjetiva roussoniana con un impersonal totalitarismo comtiano» (p. 561).

**SUBIRATS, Marina (2001).** Entrevista en VARELA, J. "La Sociología de la Educación en España. Conversaciones con los sociólogos Félix Ortega, Julio Carabañas, Mariano Fernández Enguita y Marina Subirats". *Revista de Educación*, nº 324, pp. 91-109.

«Carlos Lerena tal vez era ya catedrático por esas fechas [1981], pero en mi caso no sirvió de enlace para entrar en contacto con los que estabais trabajando en Madrid en Sociología de la Educación. Conocí a Carlos Lerena en París, pero nos vimos pocas veces. Él estaba interesado en conocer a Pierre Bourdieu (p. 103).

Quizás quien sobresalió con más fuerza a finales de la década de los setenta fue Carlos Lerena que hizo una obra muy coherente, pero también muy ácida y crítica lo que posiblemente fue un obstáculo para crear escuela. El trabajo de Lerena me parece más un trabajo de crítica de lo existente durante el franquismo que de construcción hacia delante» (p. 105).

**VARELA, Julia, (1998).** En entrevista realizada por Cuesta, R. y Mainer, J. *Con-Ciencia Social.*, nº 2, p. 110.

«En esa época [finales de los setenta y primeros años ochenta], Fernando Álvarez-Uría y yo empezamos a dirigir en *La Piqueta* la Colección "Genealogía del poder", al mismo tiempo que establecíamos relación con gentes como Carlos Lerena, Mariano Fernández Enguita... Realmente fueron uno o dos años bastante intensos de trabajo en equipo, de debates, pero también de disfrutar con momentos sumamente agradables. Aunque recuerdo que el trabajo en equipo con Lerena no era nada fácil. Carlos era una persona intelectualmente interesantísima, con proyectos, con una potente capacidad de análisis pero siempre aquejado de problemas de salud, personales... De hecho él había previsto editar una revista que se iba

a llamar *Tabula Rasa* que nunca llegó a ver la luz. Por aquel entonces *El País* comenzó a publicar el suplemento semanal de educación y la dirección del diario les ofreció a Deval y al propio Lerena la coordinación; Carlos era una persona muy estricta y envió un primer trabajo que apareció convenientemente recortado –cosa que hacen los periodistas con cierta frecuencia-; recuerdo que él se lo tomó muy mal, lo vio como una censura y el proyecto se vino abajo» (p. 110).

## Entrevista a Fernando Gil

P.- Sabemos que no llegaste a conocer directamente a Carlos Lerena y perteneces a una generación de sociólogos posterior. Tu participación en este trabajo –por la cual te expresamos nuestro agradecimiento y satisfacción– nos permite una aproximación a la presencia de Lerena en su ausencia, un diagnóstico sobre el personaje y su obra desde un tiempo diferente. ¿Cuáles fueron los conductos o motivos por los que conociste la obra de Lerena? Recordamos que le dedicaste un apéndice in memoriam en tu Teoría sociológica de la educación, en 1994.

R.- Me licencié en Sociología en la Universidad Complutense en 1987. En el último curso escogí como materia optativa Sociología de la Educación con Inés Alberdi. Al año siguiente conseguí una beca de Formación de Profesorado y comencé a trabajar mi tesis doctoral con un análisis sociológico comparativo de la escuela pública y privada. Sobre todo fue la asesoría del profesor Mariano Fernández Enguita la que me puso en contacto con la obra de Carlos. Él y Jesús Manuel Sánchez Martín, que me acompañó en alguno de los cursos del doctorado. Al principio no sabía que era el discípulo y secretario de Carlos –en el sentido clásico y romántico de la palabra–. Pero después la vida nos llevó por el mismo camino. De hecho aterrizamos juntos en Salamanca en 1991, ilusionados con dar clases en la vieja Escuela de Magisterio. Cuántas veces compartimos almuerzo en los comedores universitarios, cuántos cafés y paseos, y en qué pocas de esas ocasiones dejábamos de hablar de ese espíritu crítico que nos hacía no sólo ver la educación y los fenómenos sociales sino

la vida en general bajo una luz que considerábamos peculiar, y que pensadores –es decir, algo más que investigadores o profesores– como Lerena, Bourdieu, Nietzsche o Foucault habían contribuido a encender.

Es cierto que no conocí personalmente a Carlos Lerena, porque por entonces ya había fallecido, pero, ¿acaso eso importa, quiero decir, realmente? No deberíamos atar a los grandes maestros a los alumnos físicos que tuvieron la suerte de convivir con ellos, muchos de los cuales, debido a la ley de la probabilidad, porque quizás no son dignos de sus enseñanzas. De la misma forma, podemos encontrar estudiantes destinados a convertirse en grandes maestros y que tienen la mala suerte de nacer en un momento en el que no tendrán grandes maestros, entonando aquella queja: ¡oh, señor, qué buen vasallo si hubiese buen señor! Para eso está precisamente la obra, para aumentar la probabilidad de que pueda ser aprovechada poniéndola a disposición de las generaciones futuras.

De alguna manera, la obra de Lerena impulsó mi trayectoria y marcó parte de la misma durante estos veinticinco años, en concreto ciertas características como el gusto por la interdisciplinariedad en el análisis crítico, con cierta debilidad por la filosofía y la literatura, así como cierta *hybris* en el quehacer crítico, algo que trasciende el oficio y coloca la crítica en un nivel más profundo, como pasión, casi como un rasgo de carácter.

*P.- Como indica el título de este trabajo, más allá del merecido reconocimiento, intentamos dar con las razones de un evidente olvido de la obra de Lerena. Que es lo mismo que pensar sobre los motivos para refrescar y reivindicar su memoria al servicio de un pensamiento crítico en el presente. Desde que escribiste aquellas páginas en 1994 hasta hoy han pasado dieciséis años que, lógicamente, transforman nuestras ideas, los contextos, el estado de la sociología y las ciencias sociales en general. Dando por ciertos esos cambios, ¿añadirías, matizarías o expresarías de otra forma tu percepción sobre Lerena y su aportación intelectual?*

*R.-* En cierto modo, esta pregunta me desconcierta. No era consciente, tal vez no quería serlo, de que hoy no se lee a Carlos Lerena. No deja de sorprenderme, dado

que se supone que la materia de sociología de la educación está presente en los nuevos planes de estudios del grado de Maestro, Educación Social, Pedagogía, etc., más que nunca. También porque creía que el espíritu y la letra de la obra de Carlos había pasado a los nuevos profesores por mediación de esa generación intermedia de la que formo parte, que rondamos los cincuenta años, y que salimos de la matriz de aquella Universidad Complutense donde eclosionó la disciplina en los ochenta. Para mí, entonces, la pregunta incluye una información que me entristece. En términos románticos, me están comunicando que esa tradición, como tantas tradiciones, académicas y no académicas, se muere. No puedo evitar la sensación de sentirme un poco culpable de la extinción de ese fuego que considero sagrado. En fin, tal vez tenga que hacer algo al respecto.

De momento, voy a contestar a la pregunta de forma contundente. Es un grave error ignorar el legado de Carlos Lerena, porque hoy sus presupuestos críticos son, si cabe, más valiosos y útiles que nunca para comprender la realidad y desenmascarar las nuevas formas de desigualdad social a través de la educación y la cultura.

La función social de la democratización, la vertiente liberadora de la educación, sigue encontrando obstáculos que deben ser detectados y dados a conocer, denunciados. No me parece muy racional sino más bien triste que hoy algunos de los más críticos hace veinte años alaben el sistema educativo. Si cada uno cuenta la feria según le va se desatiende la vigilancia epistemológica y la coherencia con el principio de independencia crítica. En ese sentido, no creo que se pueda decir que las cosas marchen muy bien, que digamos. No hay razones para echar las campanas al vuelo y celebrar ninguna revolución democrática de la universidad española. Tampoco parece haber mejorado mucho *la participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios* desde que el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación publicó en 1995 mi libro sobre ese asunto, en el que se llegaba a conclusiones poco positivas. Los objetivos que se marcó en los años ochenta la Ley Orgánica del Derecho a

la Educación (LODE) siguen siendo mucho más progresistas que la realidad. Permítaseme un ejemplo anecdótico. Hace poco conversé con mi sobrino Eduardo, a la sazón estudiante de primer curso de Bachillerato. Pues bien, ni siquiera en su condición de delegado había sido informado de sus funciones ni de las relaciones con los representantes del consejo escolar así como de las funciones del mismo. Parecía que estaba contándome las conclusiones de la investigación que publicamos hace veinte años, como si hubiera leído el libro, que curiosamente le dediqué, cuando era un bebé, aunque él ni siquiera recordaba su existencia. Sólo narraba lo que ahora sucedía en su instituto: que a él, como delegado, sólo le utilizaban para ir a buscar tizas cuando se acababan –esas eternas tizas, que resisten increíblemente en medio del polvo blanco, como en una barricada simbólica, la entrada de la caballería electrónica, aún en la segunda década del siglo XXI- o que las únicas reuniones para las que le citaban tenían como único objetivo informarle sobre el viaje de estudios. Busqué mi viejo libro para leer el testimonio de un homólogo suyo anónimo de hace veinte años: «Yo soy delegado y lo único que dicen es, cuando no hay tizas: “¿para qué está el delegado?”».

En la práctica, el gobierno del centro siempre estuvo en las manos de los profesores, con una marcada tendencia a obstaculizar la participación de los otros actores debido a la ideología del profesionalismo imperante. Es posible que hoy en día se den ciertas condiciones que estén convirtiendo a los alumnos más que antes, si cabe, en convidados de piedra de los consejos, junto con los padres. Mucho se ha hablado sobre factores que favorecen esa situación. Sea como fuere, indica que el conflicto sigue existiendo y que la idea de la comunidad educativa es un mito en el modelo actual, uno que ya no tiene la excusa de llevar poco tiempo en marcha.

*P.- Algunas trabajos producidos en Fedicaria, en los que reconocemos más especialmente la influencia de Lerena, se han topado frecuentemente con un muro cuyo cemento básico se compone de censuras que ya nos son familiares: criticismo pesimista, ausencia de proposiciones comprometidas con la práctica, destrucción de la ilusión transformadora y hasta extrañas acu-*

*saciones que llegan a señalar aquellos trabajos como cómplices de tendencias reaccionarias en el universo educativo. El reproche definitivo es que este tipo de crítica a la escuela conduce al “peligro” del nihilismo. Reacciones similares ha despertado la obra de Lerena. Aunque el tema es complejo apelamos a ti (que has escrito recientemente «Nihilistas. La ilusión de vivir sin ilusiones»), por si puedes apuntar algo relativo a esa persistente incomodidad con la que se acogen las corrientes críticas del pensamiento social.*

R.- Ignoro el detalle de las críticas que ha recibido tal grupo y a las que alude la pregunta, pero puedo repetir un comentario general sobre la actual producción de conocimiento que ya he reformulado en varias ocasiones, por ejemplo en el capítulo cuarto de mi *Elogio de la basura*. Y es que, hoy en día, el acervo de conocimiento, de instrumentos heurísticos y de clichés críticos es tal que, unido al clima que he llamado negativista –partiendo de una interpretación del valor de lo negativo en Luhmann- y de evaluación en que nos toca vivir por nuestra época, lo normal es ser objeto de críticas y lo patológico, sociológicamente hablando, en el sentido de la sociología del conocimiento, es no ser criticado. Hoy vuelve a estar de moda la paranoia del salmista bíblico con los enemigos. Cualquiera tiene más enemigos que nunca a pesar de que –y sobre todo cuando- no sabe por qué. Es lógico que el riesgo aumente si uno se aventura en los territorios fronterizos como observador, como investigador.

*P.- Tal vez puedas hacer algunas consideraciones en relación a los procesos de acomodación e incorporación –o todo lo contrario- entre la obra de Lerena y el presente de los estudios de sociología de la educación y el campo científico de referencia. Tenemos la impresión de que Lerena presentía toda una tendencia general, según se expresaba, por ejemplo, en la última edición de Escuela, ideología y clases sociales en España y que titulaba “Progresando hacia atrás. De la época de la transición a la segunda mitad de los años ochenta”. Entre otras cosas ahí anunciaba «Funerales de la razón crítica, vergonzante practicismo con el statu quo, o en fin, pura y simple dimisión fatalista ante lo dado y ante su curso natural» Una pre-visión que, a nuestro juicio, se ha ido confirmando. ¿Cual es tu opinión al respecto?*

R.- Estoy de acuerdo con el pronóstico que hizo Carlos. Como todos los grandes maestros estaba dotado de cierta clarividencia. Lo grave, sin embargo, no es que estemos asistiendo veinticinco años después al entierro de la razón crítica. Lo grave es que nos hemos encerrado en casa y hemos cerrado las ventanas para no ver la procesión del muerto. Lo grave es que negamos su muerte, en el mejor de los casos como resultado de un mecanismo de defensa psicótico -negación de la realidad-, y en el peor como ejercicio de cinismo descarado.

Lo primero que hay que hacer en esta situación crítica en la que nos encontramos es analizar la agonía de la razón, para tratar de ponerle remedio. Pero pregunto: ¿le estamos *practicando* esos análisis, tan urgentes, requeridos casi *in extremis*?

Para comprender la evolución del pensamiento crítico en los últimos treinta o cuarenta años sería conveniente hacer una referencia cruzada a la historia de las ideologías políticas y la redefinición de los estados nacionales. También sería útil acompañar la reflexión con consideraciones contextuales acerca de la ruptura de normas entre la ciudadanía, del grado de desviación social, puesto que tanto la rebeldía estudiantil como la intelectual constituyen una de las fuentes principales de cambio social en la historia moderna.

Observemos por ejemplo la parte más visible del iceberg, el trozo de hielo contradictorio donde vive instalada la juventud de nuestra época. En principio, parece situarse en las antípodas de Mayo del 68, exhibiendo un conformismo generalizado manchado por algunos brotes excepcionales y muy minoritarios, algo más vivos en los años ochenta, algo menos al final de la primera década del siglo con la denuncia del Plan de Bolonia. Pero no se observan alianzas con los trabajadores de calado. Ambos, estudiantes y profesores tienen motivos para paralizar la universidad, como hacían hace décadas, pero no lo hacen.

Ahora bien, por encima de los intereses particulares de estos actores escolares, se eleva una razón central, que es la quiebra del estado social. Ahora estaríamos avanzando hacia un Estado Penalógico caracte-

rizado por el énfasis en la seguridad. Estas ideas parecen cobrar más peso con la espectacular crisis económica de los últimos años.

Por tanto, aparentemente, tenemos, como en los años setenta, una base teórica incendiaria, es decir, tenemos motivos en el terreno macrosociológico para pretender cambiar las cosas. Al mismo tiempo, tenemos motivos concretos para luchar en y desde el terreno educativo. La pregunta es: ¿se trata de razones menos poderosas que las que tenían los artífices de la contracultura hace cuarenta años?, ¿habrían iniciado aquellos profesores y aquellos estudiantes la lucha como conjunto de protestas generalizadas y paralizantes de la actividad académica con los problemas que hoy tenemos, o los habrían considerado insuficientes para ello? Responder a esas preguntas abriría un debate interesante.

La libertad es una amante exigente. Sólo concede sus favores a quien se prepara para ello, quien aprende previamente a valorarla y respetarla. La libertad no es un regalo divino ni de la naturaleza sino una construcción social que exige, paradójicamente, cierta renuncia a la misma. Lo difícil es encontrar el equilibrio entre represión y liberación, por seguir el hilo argumental metafórico entresacado de la obra de Carlos Lerena. No reprimir ni mucho ni poco, extremos en los que cae la escuela de masas y los sistemas políticos continuamente. En nuestros días, por ejemplo, cada vez castigamos, formal o informalmente, más conductas, cada vez engorda la lista de faltas, el número de cosas políticamente incorrectas, pero, al mismo tiempo, se impone un hedonismo donde huimos de cualquier rastro de dolor, sacrificio, compromiso, renuncia y entrega. Por eso la relación entre la represión y la liberación, ya sea en el sistema social en general ya sea en el sistema escolar en particular, debe ser redefinida en cada época. Su base siempre será contradictoria, pero el juego de contradicciones tomará formas diferentes que deben ser analizadas con cuidado si no queremos cometer torpezas que nos hagan caer en el eterno error de la falsa liberación.

P.- Para terminar quisieramos que añadieses lo que consideres oportuno, pues seguramente



*en este breve cuestionario no hemos conseguido atrapar aspectos que son de interés para la reflexión sobre Lerena y que a ti se te han venido a la mente.*

R.- Quisiera animar a los lectores a ojear la obra de Lerena, animando a los profesores, como docentes y como investigadores a beber en las aguas de *Reprimir y liberar* como si fuera una Biblia; seguramente así, si se me permite la ironía del parangón, reavivarán su fe en las enseñanzas del autor, crearán o volverán a creer en las virtudes de su análisis social crítico modélico.

Déjenme siquiera sugerir esas bondades.

La comparación de la obra maestra de Carlos Lerena con la Biblia tiene su miga.

Tras *Reprimir y liberar* late la fantasía del Libro Total, aunque tal vez encajen mejor en la modalidad de Libro-Suma. Representa una suma de saberes, una enciclopedia trascendida por un sentido que se le da al mundo, si seguimos de nuevo a Barthes. Pero hay que darle más peso a algunos de los rasgos señalados por el gran analista francés. El volumen de Lerena supera en esto a las obras de Bourdieu. Éste escribió más pero no logró expresar tan bien el arquetipo, no se acercó tanto a La Idea de Libro, por tanto, no pagó tanto el precio de Ícaro, no se quemó tanto con el sol, resistió más, aunque a la larga, su sistema de defensas también resultó perjudicado y cayó víctima de la leucemia. Lo que quiero decir es que la obra de Carlos puede contemplarse como un cielo en el crepúsculo. En el cielo hay buenos y malos, pero todos ellos son ángeles. Comprender esto es fundamental, porque el ángel que más brilla será después el gran traidor. De nuevo el trasunto religioso, como también recuerda Barthes, es inevitable, y por tanto, la especulación sobre la esencia. Lo que algunos no han comprendido es que el concepto de esencia es contradictorio y, por tanto, se ríe de quienes lo convierten en objeto de odio. Esta argumentación puede todavía crecer un poco más si ahora nos volvemos al objeto del conocimiento sobre el que versa la escritura de *Reprimir y liberar*. ¿Hablamos de educación o de cultura? Sin duda de una mezcla. Ahora bien, resulta que años después de la muerte de Lerena las discusiones sobre la posmodernidad se

recrudescen –no en España, donde se descalifican con la desfachatez típica de nuestra proverbial soberbia e ignorancia- hasta que se llega a la conclusión de que el subsistema cultural, en los nuevos tiempos tardomodernos, es el subsistema (gen) dominante. En este sentido Lerena fue un adelantado, lo cual lo aproxima al círculo de pensadores privilegiados dotados de clarividencia. Si todo es ya cultura entonces la sociología de la cultura es la sociología por excelencia, la verdadera sociología general. Esta es otra forma de comprobar el carácter Total de su obra. Sobre este particular, no obstante, todavía podría decirse algo más. La educación es la esencia de la cultura (espero haber justificado el uso de la palabra esencia). Por tanto es también total. De ahí que todos los problemas sociales acaban en la educación, al menos cuando llega la parte de propuestas. Tras una conferencia sobre corrupción siempre acabo hablando de educación. Pero también tras una charla sobre la juventud, la inmigración o la enfermedad. La razón es obvia, pero no por ello hay que dejar de enunciarla: todo problema social que se analiza en una perspectiva sociológica acaba desvelando partes ocultas de la realidad, es decir, desmitificando.

La única manera de acabar con los efectos perversos de los prejuicios inconscientes que asolan como trampas en constante proceso de reinención y sofisticación para burlar a la ciudadanía, es educar, en el sentido fenomenológico. Sólo sustituyendo el saber espontáneo, común, por el saber analítico, sólo distanciándonos del objeto, podremos verlo bien. De otra forma, el árbol nos impide ver el bosque. Esta paradoja básica del saber es justo el alma del educador liberador en el sentido que le daba Paulo Freire, entre otros. No cabe concebir un maestro educador que no investigue, es decir, que no someta a interrogantes cosas que se las arreglan justamente para pasar desapercibidas. Es más, si un educador no se ejercita primero como observador, analista, investigador, si no pule el arte de la curiosidad intelectual, no podrá ser nunca un buen maestro, porque no podrá nunca lograr en cada acto de docencia desvelar la tragedia del asunto de conocimiento tratado.



## Entrevista a Raimundo Cuesta

P.- Los responsables de este "Pensando sobre..." decidimos que eras la persona adecuada dentro del variado y amplio colectivo de Fedicaria para hacer memoria y enjuiciar la obra de Carlos Lerena. En esta entrevista queremos ver cómo desde las preocupaciones de alguien que, como tú, ha pensado sobre las disciplinas escolares, sobre la escuela y la didáctica (entre otros temas) se puede encontrar en la obra de Carlos Lerena un legado de teorizaciones y hallazgos susceptibles de ser rescatados y puestos al servicio de investigaciones nuevas y creativas.

R.- Os agradezco la invitación que me hacéis porque la obra de Carlos Lerena ha acompañado mi trabajo como profesor y como investigador durante muchos, muchos años. Su recuerdo comporta, pues, una cierta obligación de conocimiento y reconocimiento de una profunda huella que se encuentra, a la vez presente y ausente, en las actuales plataformas de pensamiento crítico, tales como Fedicaria.

Ahora bien, permitidme que, antes de explayarme sobre las deudas contraídas trate de clarificar algunos de los problemas que con frecuencia se plantean cuando evocamos las aportaciones de cualquier figura relevante del mundo intelectual.

La primera cuestión versa sobre el mismo concepto de autor. M. Foucault hizo algunas célebres consideraciones a propósito de este tema. En una conferencia de 1969, *¿Qué es un autor?*, abogaba por la muerte del autor, y ese simbólico homicidio del sujeto era seguido por la reclamación del escrutinio de las normas que regulan y condicionan las prácticas discursivas. El vacío así instaurado era llenado por la "función autor", es decir, por el estudio del abanico de posibilidades que implica la comparencia de los sujetos en el orden del discurso. Pero el intencionado y vano ritual estructuralista del asesinato del autor dejaba al ingenio de Foucault una puerta abierta para imaginar "fundadores de discursividad", esto es, aquellos autores que lo son no sólo de sus obras sino que generan las reglas de formación de otros textos. En una palabra, muerto el autor, es resucitado en tanto que instaurador de discursividad, en

tanto que agente creador de espacios de posibilidad para los discursos.

Pero una cosa es la crítica de la historia tradicional e idealista del pensamiento basada en la sucesión de ideas y de personalidades sin parangón, que el mismo Lerena criticaba implacablemente («pensar en serio que el proceso de conocimiento tiene unos protagonistas individuales que se llaman con este o el otro nombre forma parte de esos errores pertinaces que invalidan parte o todo lo que a continuación se diga») (Lerena, 1983a, p. 389), y otra muy distinta consiste en escindir un texto de su autor, como si uno y otro no tuvieran mucho que ver. La experiencia biográfica de Foucault es relevante, en grado sumo, para la comprensión de su obra y tanto el autor francés como Lerena son "fundadores de discursividad". Es de esperar que este trabajo de *Con-Ciencia Social*, contribuya a desvelar algunas claves biográficas y sociohistóricas de un pensador hispano que todavía sigue siendo una copiosa fuente nutricia del pensamiento crítico.

P.- A menudo se discute sobre lo que dijo o no dijo un determinado autor. Las aportaciones de una obra intensa y extensa pueden inducir a malentendidos y una cosa es lo que dijo un autor y otra muy distinta lo que pasa al acervo común de lo que se "cree" que dijo. ¿Existe un cierto tipo de leyenda sobre lo que dijo Lerena?

R. .- Me viene a la memoria un texto clarividente de P. Bourdieu, *¿Qué hace hablar a un autor?*, donde se efectúa un sabio ejercicio interpretativo de cómo leer a Foucault. Distingue Bourdieu entre quien lee a otro como siervo y quien lee para servirse de él para sus propios fines. El mismo Lerena (1983a, p. 387) se refiere a la necesidad de asumir los clásicos desterrando del lenguaje y del pensamiento los conceptos de fidelidad o de traición.

Y agrega Bourdieu, con toda razón, que los contemporáneos se leen mucho menos de lo que pudiera creerse. La mayoría de lo que unos dicen o suponen del pensamiento de otros procede de una suerte de *rumor intelectual* (lo que los medios de legítima difusión del saber dicen que dicen los autores consagrados) fruto de informaciones *ex auditu* y no consecuencia de lecturas reflexivas. La suposición de que los textos

realmente son leídos constituye una falsa hipótesis, porque, en realidad, lo que se tiene leído son los títulos. ¿Quién no sabe algo de *Vigilar y castigar*, rubro emblemático y paradigma de la moda, a la que el propio Lerena sucumbió, de usar el infinitivo para bautizar libros de las especies más variadas? Eso por no detenernos en las metamorfosis de los textos como dicen las teorías de la recepción.

Desde luego, la cita de una obra no se erige en garantía de que haya sido leída. Más aún en un tiempo en el que, frente a la lectura intensiva de épocas pasadas, predomina esa indecorosa pulsión por la apropiación extensiva y devoradora de “todo” lo escrito en el terreno en el que uno ha sido inscrito como especialista, experto, etc. Decía Schopenhauer que los libros no son como los huevos, que son mejores cuanto más frescos, y también aludía, en sus *Paralipomena*, a quienes se han vuelto tontos a fuerza de tanto leer y tan poco pensar. Pues bien, el volumen, la densidad y la consistencia de la obra de Lerena han facilitado un conocimiento de oídas, de lecturas apresuradas. De ahí proceden no pocos malentendidos. El más célebre y extendido es el referido a la leyenda creada en torno a *Reprimir y liberar*, su obra culminante.

*Reprimir y liberar*, la obra más ambiciosa y creativa de Lerena, se benefició muy poco de su atractivo título, fuente de vanas interpretaciones de banales lectores. Al parecer alguno ni siquiera fue capaz de llegar la subtítulo (*Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*), y fueron legión los que atribuyeron a nuestro autor sus propias ideas, a saber, que la escuela “libera” y “reprime”, o sea, que tiene cosas buenas y malas (como la primavera que con los límpidos y suaves atardeceres también trae horribles episodios alérgicos). Esta fue la recepción a cargo de las capas cultas “progresistas”, una reacción de asimilación y trituración para hacerla compatible con sus propios prejuicios sobre la cultura escolar. Dentro de ese mundo, sin embargo, como ocurriera tam-

bién con las teorías de la reproducción en boga en los años setenta, envolvente de la propia obra de nuestro autor, se produjeron reacciones airadas a cargo especialmente de lo que Bourdieu llama los *miraculés*, especie de advenedizos de la cultura que han conseguido el ascenso social gracias al éxito escolar<sup>1</sup> y que segregan una suerte de reacción casi física contra los críticos de la institución escolar. Tampoco los marxistas ortodoxos recibieron con entusiasmo las combinaciones teóricas lerenianas, donde Marx comparecía como el origen de la crítica y Nietzsche como la crítica de la crítica, donde la *re* de revolución del primero se conjugaba y culminaba con la *trans* de transvaloración del segundo (Lerena, 1983a, p. 324).

Para muchos hoy *reprimir y liberar* constituye un eslogan como *vigilar y castigar*, hue-ro de contenido. Pero más allá de la leyenda sobre el significado de su obra, *reprimir y liberar* es la imagen lereniana de una institución real, es el haz y el envés de la escuela, el tic-tac de un dúo inseparable de la *esquizoescuela* en la era del capitalismo: la represión es la ley de la gran burguesía y la liberación es un truco ideológico de la pequeña burguesía. O sea, la ley y la trampa. El par de conceptos no es una disyuntiva (o una cosa u otra) porque son la misma cosa.

P.- *Todo autor y toda obra están sometidos al paso del tiempo y al olvido. En el caso de Lerena nos parece que hay olvidos demasiado clamorosos y significativos. Nos gustaría que nos explicaras por qué o hasta qué punto su trabajo ha sido sometido a un olvido más o menos consciente.*

R.- La historia del pensamiento proporciona abundantes evidencias de cómo no solamente se lee mal y torcidamente a un autor (aunque cada época demanda unos nuevos lectores o antiguos lectores que miran con otros ojos), sino también de cómo se olvida su presencia. La memoria y el olvido (recordar es olvidar) son como el pulso de la vida social. A menudo se considera al olvido como una accidente natural (el tiempo que todo lo borra) que se produce y aloja en la

<sup>1</sup> Curiosamente a esa especie pertenecía, por origen social, el propio C. Lerena, que, hijo de maestros, o sea, un típico *miraculé*, supo distanciarse de esos condicionantes y siempre tuvo claro que los milagros y dones de salvación escolar eran cosa de la ideología dominante.

conciencia individual. Pero todo recuerdo comporta una dimensión social y colectiva: nada se puede recordar al margen de la experiencia social de quien rememora. Lo cual es especialmente cierto en la historia de las ideas, donde la memoria se muestra muy selectiva.

Las leyes del campo intelectual (lo que denominaba Bourdieu *campo escolástico*) explicarían lo que se recuerda y lo que se olvida de Lerena. La circunstancia en la que se inscribe su obra, también. Las coordenadas dentro de las que se mueve su discurso fueron las propias de la intelectualidad española que, formada entre los finales de los cincuenta y los sesenta, eclosiona durante el tardofranquismo y la transición a la democracia. Su perfil intelectual se integra en las redes de pensamiento alternativo al reinante en la universidad franquista y que conquista la hegemonía institucional en los años ochenta, acabando así con el régimen académico de la dictadura. Sin embargo, en muchos aspectos el vetusto régimen de poder-saber pervivirá enmascarado bajo el ropaje de la nueva tecnocracia. Lo cierto es que, como si se cumpliera una inexorable ley física, exceptuando algunos pocos luchadores contra la norma, entre los que siempre se encontró Lerena, el éxito académico resultó inversamente proporcional al filo crítico de las plumas de los que fueron antaño jóvenes airados.

La temprana muerte de Carlos Lerena contribuyó a mantener, entre quienes siempre fuimos ansiosos bebedores de su obra, una memoria un tanto mítica de una figura irreplicable. Tan irreplicable que su quehacer intelectual carece de escuela que haya proseguido y consumado su proyecto intelectual. Por lo demás, dentro de la corporación académica se ha segregado una forma muy peculiar de olvido: neutralizar la capacidad de su obra convirtiendo a su autor en un precursor. Imaginemos dos personajes en un diálogo:

Alumno: ¿Y Lerena?

Sociólogo-profesor: *Claro, claro, Lerena, también; pero se escribió mucho desde entonces hasta ahora. La sociología de la educación en España llegó a su mayoría de edad. Él fue uno de sus fundadores, pero sus ideas, como todo en esta vida, han sucumbido al paso del tiempo. Hoy*

*defendemos una visión más pluralista y menos dogmática del mundo.*

Si he de hablaros del personal recuerdo de su obra, tendré que decir que mi lectura primera se hizo en 1977. El año anterior acababa de publicarse su *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Era mi segundo año como profesor de instituto en Salamanca y, en el momento álgido de las huelgas de los PNN de Bachillerato, me encontraba entre los dirigentes de aquel movimiento y dentro de los que apostamos por vincular las reivindicaciones de los profesores al sindicalismo de clase. Aun recuerdo que en mis frecuentes viajes en Auto Res a Madrid con motivo de la fundación y primeros pasos de la Federación de Enseñanza de CCOO, Lerena fue ocasión de lectura y relectura, de notas acá y apuntes allá. Por entonces su presencia era notable en las escuelas de verano, y otros foros de la vanguardia docente que durante la transición luchó por una ruptura democrática y un cambio del modelo social. Su lectura me inmunizó, aunque no del todo, contra el idealismo pedagógico y contribuyó a que viera con cierta distancia crítica los movimientos de renovación pedagógica, incluido el grupo Cronos del que fui cofundador. Este mundo sociopolítico del que estoy hablando hoy ha desaparecido. Quizás ver hoy a un sindicalista con *Reprimir y liberar* bajo el brazo sería tan sorprendente como enterarnos de que esa obra es ocasión de seminarios y *másters* de nuestra universidad actual.

Lo cierto es que mi lectura de Lerena ha sido recurrente y siempre, aunque no por los mismos motivos, estimulante. Mi última consulta para esta entrevista ha resultado ejemplificadora de ese regreso persistente e intermitente: *Reprimir y liberar*, el texto que más huella ha dejado en mí, tiene las huellas de mi mirada lectora: en diversas tintas figuran los subrayados de diferentes épocas, superponiéndose, confundiéndose. Es como si representaran los estratos de mi interés, que en cada lectura es el mismo y distinto. Algún día habría que hacer la historia de nuestras propias lecturas. Partimos del mito de la continuidad del sujeto y de la obra, pero en cada lectura el lector nunca es el mismo ni los textos son algo inerte a disposición de quien lee.

Hoy desgraciadamente la obra de Lerena ha quedado muy ceñida a “espacios protegidos” (de la marea conservadora y académica) como Fedicaria. Tengo para mí que su trabajo resulta muy expresivo de la encrucijada teórica a la que llegó la izquierda entre los años setenta y ochenta. Para mí, no obstante, la lectura de Lerena ganó en intensidad e interés en la medida que yo me iba distanciando de mi inicial compromiso sindical y volcaba más mis energías al campo de la investigación histórica y social. En verdad, nuestro sociólogo vale más para una crítica profunda del mundo de la cultura de la era del capitalismo que para redactar una plataforma reivindicativa en un conflicto ocasional.

*P.- En las investigaciones derivadas del proyecto Nebraska de Fedicaria, que tú coordinas, la influencia de Lerena es bien visible. En tus trabajos sobre la historia de las disciplinas escolares, también. Y, desde luego, tu libro Felices y escolarizados es lo más lereniano de tu producción intelectual. Aunque, según parece, últimamente también estás sacando partido de la dimensión lingüística de sus trabajos cuando tratas de unir la genealogía crítica con la historia de los conceptos.*

R.- Sí. Lo más lereniano de mi trabajo son aquellos estudios que tiene que ver con la genealogía de la escuela de la era del capitalismo. Lo menos lereniano, como no podía ser de otra manera, son mi especulaciones sobre la didáctica crítica. Sobre esto último él bien poco tenía que decir; no quería decir nada. Yo, en cambio, siempre quise decir algo, dado que mi condición de profesor de bachillerato conlleva decir y hacer respecto a la enseñanza. Para eso, no obstante, tuve que inspirarme en otras fuentes.

Me resultó fácil unir la perspectiva genealógica de Foucault (que lee de una manera determinada a Nietzsche) y la concepción de la historia de Lerena, por más que éste a veces peque, como el mismo Foucault, de ahistórico. Sin embargo, en el fondo, nuestro enfoque de *historia del presente* se compagina

de manera muy estrecha con su aproximación metodológica, como puede verse en este texto:

«Que la *historia* no es eso que *pasa* sino eso que *pesa* –sobre nuestras instituciones, sobre nuestros comportamientos, sobre nuestras conciencias– constituye, como ya se habrá entendido, uno de los presupuestos sobre los que aquí se está trabajando. Sociológicamente hablando, *histórico* no es el calificativo que aplicamos al pasado sino al presente; es el *presente histórico* lo que realmente está puesto en cuestión. O para decirlo con otras palabras, la historia no es algo que hayamos dejado atrás y quede lejos –ese inconsciente social coagulado, por ejemplo, en el sistema escolar–. No queda a la espalda, queda aquí y queda delante porque forma parte de las fuerzas que nos empujan y que nos arrastran: *los vivos gobernados por los muertos*» (Lerena, 1983, p. 385).

En la década de los noventa retomé mis primeros estudios sobre la historia de la enseñanza de la historia y *terminé* una investigación de doctorado en 1997 que explicaba la sociogénesis del código disciplinar de la historia escolar en España. Para tal fin releí intensamente, después de casi veinte años, *Escuela, ideología y clases sociales*, que me ayudó a pensar la sistematización del trabajo de doctorado<sup>2</sup>. A partir de esa lectura y de mis hipótesis elaboré el concepto de *modo de educación*, que debe mucho a la obra de Lerena, pero que, como a veces se dice por noticias *ex auditu*, no es un concepto lereniano.

En efecto, el concepto de *modos de educación* supone una reelaboración de la tipología propuesta por Lerena (1976) y se ha beneficiado también de otras aportaciones y lecturas. Lerena utilizó el concepto de sistema de enseñanza para referirse al conjunto de prácticas educativas escolares que tienen por fin principal, no la transmisión cultural, sino el mantenimiento del orden social mediante la legitimación de las diferencias sociales. Su tipología concebía tres grandes etapas en el sistema de enseñanza español:

<sup>2</sup> En la página web del Proyecto Nebraska, [www.nebraskaria.es](http://www.nebraskaria.es), pueden consultarse y “bajarse” la tesis y los libros resultantes de la misma. Así mismo, distintas obras e investigaciones que han hecho uso creativo del concepto de modos de educación entre los miembros de dicho proyecto.



*escolástica* (s. XIII-XVIII), *liberal* (1857-1970) y *tecnocrática* (1970-hoy). En esta clasificación se dejaba ver la sombra de los tres arquetipos y fases de educación que Weber dejara escritos en *Economía y sociedad*, a saber, *carismática*, *humanística* y *especializada*. Taxonomía weberiana que implicaba no sólo tipos de educación, sino también modos de ejercicio del poder y de legitimación del mismo. Así pues, Lerena utiliza en parte sus fases de la educación como tipos-ideales weberianos, que representarían las maneras como las funciones del sistema de enseñanza (imposición, inculcación, selección, legitimación, reproducción) son actualizadas y concretadas en cada periodo histórico.

La conceptualización lereniana está llena de aciertos, pero también aquejada de insuficiencias. Por nuestra parte, poco nos aportaba esa fase *escolástica* que la veíamos excesivamente vasta y escasamente relacionable con otros elementos de la totalidad social. Por ello pusimos más atención en los dos sistemas de enseñanza que nuestro autor calificaba de "liberal" y "tecnocrático" o tecnicista, en la medida que eran más susceptibles de ser relacionados con el desarrollo del capitalismo. Y, en efecto, con más de un matiz nos apropiamos de esas dos etapas o grandes periodos corrigiendo, no obstante, algunos aspectos claves como el de quitar de la denominación lo de "liberal" y sustituirlo por "tradicional", porque esa primera calificación se nos antojaba incompatible con el Estado franquista, o como el de sustituir "sistemas de enseñanza" por el termino más adecuado de "modos de educación". Y ello en razón de que entendíamos que esa formulación nos permitía comprender mejor la educación como un sistema de producción de seres humanos, que estaba vinculada a otros modos de producción de la vida material.

Hay en mí, desde luego, como fruto de la frecuentación de la lectura de Lerena, una influencia difusa difícil de valorar. Quizás no en su estilo literario muy especial, a veces abrupto, a veces poco cuidado, amigo

del retruécano, pero siempre sumamente expresivo y nada académico. El gusto por la frase corta y cortante; el uso (y a veces abuso) del impropio contra lo que dio en llamar la esquizoesuela y sus adoradores. En él habitaba el placer por el neologismo y el afán por desnudar el significado de las viejas palabras del castellano medieval. Y detrás de todo, esas kilométricas notas de *Reprimir y liberar* que denotan un autor poco preocupado por las ventas y muy ocupado en desplegar una impagable erudición, virtud ésta que nos enseña es totalmente compatible con el espíritu crítico.

En mis últimos trabajos se me ha hecho muy presente el Lerena interesado por los campos léxicos. Siempre me llamó la atención su escrupuloso escrutinio de las viejas palabras con las que se envuelven los conceptos que orbitan en torno al mundo de la educación. Son célebres sus excursiones al mundo lingüístico del mester de clerecía en las que descubrimos que, tras el insufrible Berceo que nos enseñaron en el sistema escolar, existía "otro" por el cual interesarnos. También advertimos que es difícil lograr un pensamiento contrahegemónico si utilizamos el lenguaje contaminado, cuando, *verbi gratia*, hablábamos de "comunidad escolar", término del que abominaba en tanto que nefasto "neologismo vaticanista".

Este Lerena atento a las relaciones entre las estructuras lingüísticas y las sociales me ha ayudado a elaborar mi actual proyecto de trabajo que versa sobre *Genealogía y memoria. Educación e historia*<sup>3</sup> y en el que estoy tratando de combinar la genealogía al modo de Nietzsche y Foucault con la historia de los conceptos a la manera de la Escuela alemana de Bielefeld y, en menor medida, del giro contextual protagonizado por Quentin Skinner. En esta arriesgada tarea de emparentar tradiciones críticas con otras que no lo son, tengo la buena compañía de Lerena, cuyo artículo *Educación* recoge y sistematiza esa mirada crítico-lingüística acerca del campo léxico relacionado con la educación y la cultura (Lerena, 1985b). Una vez más aquí las

<sup>3</sup> Un adelanto muy somero del mismo se puede ver en el artículo que firmo en este mismo número de *Conciencia Social*.



cosas y los nombres con las que son designadas comparcen como una lucha semántica en virtud de la cual las relaciones sociales de dominación imponen determinados significados. Para mí, Lerena ha sentado cátedra como investigador en educación que usa la sociolingüística histórica en sentido crítico. El lenguaje es, sin duda, un humano instrumento de dominación y un síntoma de las asimetrías sociales. Su estudio sociohistórico desvela una realidad a menudo "naturalizada", cosificada y como petrificada en significantes que ocultan las razones, a menudo turbias, de su significado. Por eso, y no por devoción mariana, Lerena iba tras los pasos de Berceo. Por eso los demás, sin devoción alguna, también todavía seguimos con total libertad los pasos de Lerena.

### Recuerdo de Jesús Manuel Sánchez Martín (\*)

(\*) El siguiente texto es reproducción de **SÁNCHEZ MARTÍN, J. M. (1988)**. La pasión por el conocimiento o la compulsión de la razón, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 164, pp. 57-58.

Es ciertamente muy amargo prevalerse de la muerte para proclamar la vitalidad de una vida ya ida. Y es, sin embargo, a lo que forzosamente nos obliga el culto necrófilo al que hoy prestamos nuestra pluma, más que con gusto con un indefinible sentimiento de dolor. Valga, no obstante, lo que en adelante siga como homenaje íntimo –un ejercicio resignado de impotencia para la memoria- y como recordatorio y pública reseña de una existencia que se quiso voluntariamente discreta y reservada hasta los extremos ingratos del olvido.

Quienes conocieran a Carlos Lerena en persona confirmarán con facilidad que la humanidad que se percibía en su compañía –ora distante y esquiva, ora afectuosa y cordial- era, por encima de cualquier otra cosa, verdadera. Ni afectaba envaramiento académico cuando se trataba de enseñar y sólo de enseñar, ya que pontificar era completamente ajeno a su práctica docente, ni cuando de ejercer el denostado oficio de intelectual seco y frío se trataba debía esperar-

se de él la pose vedetística y complacida del ideoso hombre a la última moda moral. No iban con él esos modos. Si se quiere, podría concederse que era un hombre antiguo: educado, respetuoso e íntegro; incluso podrían señalarle o colgarle el sambenito con que marcan al profesor de la vieja escuela, distinción que él lucía con orgullo contenido en medio de la omnívoda constelación estrellada de los artistas del verbo desenvainado y vanidoso que actualmente profesa. Nada de todo esto alteraba sus buenas maneras y la exquisita corrección que de su trato siempre cabía esperar. Mas no por ello ignoraba cuál era su punto de saturación y el colmo de su paciencia: aquél de la contemplación de la engréida autosatisfacción y del mezquino orgullo, prendas de máximo adorno para cierta intelectualidad servil y veleidosa, esa misma que él fustigaba –aun con los ojos tapados- sin descanso.

Se le hacía muy difícil el asentimiento cómplice y connivente para con el estado general de las cosas, y, por lo mismo, dudaba preceptivamente de cuantas ideas comunes habían cobrado apariencia de verdades absolutas, por evidentes que fueran. Se esforzó durante mucho tiempo por hacer ver que las palabras, y en mayor medida las de uso corriente, no estaban libres de las determinaciones ideológicas que se solidifican en el cuerpo de las instituciones; y quiso, como Austin, demostrar que las palabras también tienen poder creador sobre las cosas, un poder simbólico que es, a fin de cuentas, el hoy dominante. Pero antes, mucho antes, estudió los mecanismos materiales y las funciones por las cuales la Escuela se había entronizado como maquinaria productora del saber y de la verdad; una máquina que debía de naturalizar sus procesos para imponer con mayor implacabilidad la lógica de su funcionamiento, es decir, su lógica social (su sociológica). En fin, fue ese camino el que le llevó a descubrir la trayectoria que describe el movimiento interno de la Escuela, de efectos unas veces simultáneos y otras secuenciales y diferidos: lo que él llamó el tic-tac de la represión y la liberación, acaso la clave que cierra el arco más acabado de su análisis general sobre la institución escolar.

Por lo demás, unos le tenían por determinista, otros por fatalista o pesimista –como gustéis–, y esto, claro, le llenaba de extrañeza. Creía que la sociología debía desencantar la visión que del mundo se habían hecho los hombres, pero sólo porque ésa era una visión encantada que consentía darse una explicación mágica o mitopoética antes que conceder a la razón no absolutizada el papel de interpretadora y constructora de la realidad. Y si había un mundo que necesitara ser mantenido en la ignorancia de su funcionamiento para así cumplir más eficazmente sus funciones sociales, sin obstáculos ni actitudes de resistencia, la educación reunía el más completo conjunto de elementos para ponerse a trabajar con las finas herramientas de la sociología que a él particularmente le interesaba.

La educación y la cultura, ámbitos de una realidad que el conocimiento sociológico estaba llamado a explorar (o a explotar, como dirían algunos con irracional regocijo), constituían el centro de atención de sus tareas de investigación teórica y empírica. Así, quiso Carlos Lerena realizar una incursión en el terreno de la sociología de la música, con las armas y pertrechos ya utilizados en sociología de la educación. El intento, empero, quedó en un proyecto de libro y en las tentativas de un curso monográfico de doctorado, además de en innumerables conversaciones donde la razón permanentemente se sentía espoleada por una pasión pura, la del conocimiento por el conocimiento (estadio primero pero no fin último de cualquier forma de conocimiento).

Sus preocupaciones profesionales se circunscribían a ese ámbito, pero su curiosidad intelectual lo desbordaba por todos lados. En los intensos años de sus estudios económicos en Bilbao, vivió una fecunda etapa de formación literaria, llegando a ser director de *Sarrico*, revista editada por la Facultad de ciencias políticas, económicas y comerciales, que bajo su dirección y empeño personal publicó un número extraordinario dedicado a Unamuno, hoy reconocido como lo más digno y comprometido que desde el País



Carlos Lerena, 1988.  
Posiblemente su  
última fotografía.

Vasco se ofreció en el centenario de su nacimiento al autor de *Del sentimiento trágico de la vida*. Allí mismo dirigió un grupo de teatro del TEU y, tras su paso por la *École Pratique des Hautes Études*, en París, donde muchos de los que hoy ocupan puestos en las diferentes instancias del poder político fueron compañeros y amigos suyos, regresó a España para trabajar en campos todavía muy alejados de su más

sincera vocación: la docencia universitaria y la investigación en sociología.

La forma de trabajo que más le satisfacía, la que había elegido a sabiendas del poco beneficio que le proporcionaría para la exhibición en la galería, exigía de él una dedicación absorbente, que unida al celo con que ejecutaba su labor no siempre le resultó lucida; quiero decir que su pensamiento requería, del lector o de quien le oyera, un esfuerzo al que no acostumbra la distendida charla de café en que se ha convertido la parla de nuestros intelectuales más renombrados. No es que navegara contracorriente, pero, eso sí, le importunaba sobremedida la ligereza y el desembarazo con que se ventilan cuestiones tales como las de la calidad de la enseñanza, la decadencia de los intelectuales, el descrédito de la Universidad, el convulsivo reformismo de la enseñanza o la disolución de las clases (falso problema este último, como él diría, con el que se oculta en nuestros días la incapacidad para plantear las nuevas diferencias de clase o las nuevas formas que adopta la lucha por la imposición de las posiciones dominantes de clase), por poner tan sólo unos ejemplos sueltos.

En la memoria de quienes le conocimos y tratamos nos quedará de él un recuerdo imborrable, a la medida de cada relación quizá, pero con una sola imagen: la que deja un intelectual comprometido con sus ideas y con su pensamiento; en la memoria de las cosas permanecerá, con honores propios, la huella de su obra, suficientemente profunda como para durar al paso de un tiempo que arrastra cada vez más sedimentos y más turbulentos vientos; y en la Universidad, al menos quedará el eco de una voz apagada

por la miseria del medio, pero radicalmente encendida contra la pereza y el bostezo en que se acomoda la dimisión y la desidia.

Esperanzado como siempre fue, hasta el último hálito del desfallecimiento, hace años que confesó un deseo hondo: confiaba en no morir antes de publicar un libro sobre Gonzalo de Berceo; y precisamente la

figura de Berceo, su paisano, le ocupaba en esos días en que la muerte quiso arruinar toda esperanza y disolver la mínima sombra de ilusión con su cegadora luz. Ahora solamente nos queda la palabra, la suya y la nuestra –debilitada– para soportar esa otra pavorosa claridad: sabernos vivos y sobrevivirle. *Aeternum vale*, Carlos,

# III

## LECTURAS Y TEXTOS

- *FERNANDO BÁRCENA: Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión.*
- *MANUEL REYES MATE: La posmemoria*
- *JAVIER RODRIGO: Acosada y desprestigiada: la "historia" vista desde la "memoria".*
- *ANTONIO VIÑAO: El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio.*
- *JAVIER GURPEGUI VIDAL: La memoria se mueve. Algunas publicaciones recientes sobre memoria e imagen.*
- *ENRIQUE MARTÍN CRIADO: La utilidad del concepto de campo para el análisis sociológico de la educación.*
- *ELOY FERNÁNDEZ CLEMENTE: Enseñanzas y reflexiones en torno a una estupenda profesora de Historia.*





# Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión<sup>1</sup>

Fernando Bárcena  
Universidad Complutense de Madrid

## RESUMEN

pp. 109-118

En este artículo se aborda la dimensión educativa de la memoria como forma de transmisión del mundo entre generaciones. A tal fin se alerta sobre ciertos abusos y errores cuando se elude la complejidad del tema. Se sitúa el interés de revisar el concepto de deber de memoria, delimitando su significado y abogando por una educación que, superando la imposición de un discurso cerrado sobre el pasado, tenga en cuenta y desarrolle la imaginación sensible del alumnado, manteniendo una vigilancia epistemológica y ética.

**PALABRAS CLAVE:** Pedagogía de la memoria; Deber de memoria; Memoria ejemplar; Fantasía moral; Memoria única; Memoria agónica.

## ABSTRACT

**Pedagogy of memory and transmission of world. Notes for a reflection**

This paper deals with the educational dimension of memory as a tool to convey a generation's worldview to the next one. The attention is called on certain misuse and errors caused by the failure to grasp the complexity of the topic. The point is made on the interest of reviewing the concept of duty of memory, whose meaning should be made clear. The paper advocates for an education that overcomes an imposed and fixed discourse about the past, and that takes into account and develops students' sensitive imagination, while remaining epistemologically and ethically vigilant.

**KEYWORDS:** Pedagogy of Memory; Duty of Memory; Exemplary Memory; Moral Fantasy; Single Memory; Agonic memory.

"Necesitamos la historia para la vida y para la acción" (F. Nietzsche. *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*).

## Introducción

En su novela *La cliente*, Pierre Assouline nos presenta a un personaje que investiga la obra del escritor Désiré Simon, con el propósito de escribir su biografía. La novela comienza de esta forma:

"Nunca acabaremos del todo con esta historia. Nos persigue, nos obsesiona, no hay forma de desembarazarnos de ella. Hace ya más de medio siglo que llevamos la medusa pegada a la piel. Mientras algunos mueren aplastados por el peso de sus propias costumbres, otros se ahogan aún en este pasado que no pasa. Después de todo, cada cual tiene sus insomnios. Y todavía hay otros, los más deplorables, que sienten nostalgia por algo que ni siquiera han conocido. Este espectro extraño es el astro negro de nuestra moral. ¿Quién será capaz de exorcizarlo? ¿Quién?...?" (Assouline, 1998, p. 1).

<sup>1</sup> Este artículo se inscribe dentro de la línea de investigación "Procesos de modernización en la educación: el sistema educativo en el contexto de la edad secular y la cultura biopolítica", que un grupo de profesores llevamos a cabo como parte de nuestro proyecto investigador en el Grupo de Investigación Validado UCM-CAM sobre *Cultura Cívica y Políticas Educativas* (Referencia: 930768).

Estas palabras son un fragmento que el personaje de la novela de Assouline escribe en su cuaderno de notas, unas líneas escritas en pleno frenesí y abruptamente interrumpidas en el momento en que por un altavoz una voz anónima anuncia que la Biblioteca donde el personaje se encuentra escribiendo va a cerrar sus puertas. Acaso sea verdad que hay pasados que no pasan, y en su no cesar el pasado se convierte, desnaturalizándose a sí mismo, en un tenebroso presente continuo. Acaso sea verdad que lo mejor que puede pasarle al pasado es que ya haya sucedido y que debiéramos intentar comprenderlo precisamente por ser algo ausente, un tiempo que no condiciona nuestro ahora, sino que en todo caso lo alecciona. Acaso, en fin, lo mejor que podemos hacer con la memoria sea, entonces, recordar el pasado para obtener lecciones, un cierto aprendizaje que nos permita vivir mejor y más felizmente nuestro hoy.

No es mi intención aquí realizar un análisis de las relaciones, de por sí muy complejas, entre la historia y la memoria. Me adelantaré a señalar que el supuesto en el que se apoyan las consideraciones que siguen es que la memoria, a la que atañe la historia, que a su vez la alimenta, “apunta a salvar el pasado sólo para servir al presente y al futuro” (Le Goff, 1991, p. 183). Se ha dicho que la memoria es la que nos permite acceder al pasado; pero esta afirmación debe matizarse; porque la memoria es solo un *medio* de acceso al pasado, y si se extiende completamente en el presente, éste se atasca, se impide, y la vida se aplasta, como advertía Nietzsche en su segunda *Consideración Intempestiva*, dedicada a la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida.

Nietzsche distinguía allí tres modalidades de relación con la Historia: la *historia monumental*, que tiene que ver con la concepción monumentalista del pasado; la *historia como nostalgia* o como anticuario, en la que el pasado es visto por el individuo o la comunidad como reliquia, desde un cierto sentimiento de lealtad; y la *historia crítica*. En relación con esta última, Nietzsche señalaba que para poder determinar el grado a partir del cual el pasado debe ser olvidado, para impedir que se convierta en el enterra-

dor del presente, sería necesario conocer la *fuerza plástica* de cada ser humano, pueblo o cultura. Se trata de la fuerza que nos permite transformar lo pasado para incorporarlo como fuerza de vida, como impulso que ayuda a “sanar las heridas, reemplazar lo perdido, regenerar las formas destruidas” (Nietzsche, 2006, p. 43). La lectura de este texto de Nietzsche es muy reconfortante frente al excesivo peso del historicismo: “Quien es incapaz de instalarse, olvidando todo lo ya pasado, en el umbral del presente, quien es incapaz de permanecer erguido en un determinado punto, sin vértigo ni miedo, como una diosa de la victoria, no sabrá lo que es la felicidad o, lo que es peor, no hará nunca nada que haga felices a los demás” (Nietzsche, 2006, p. 42).

En el prefacio de este texto, Nietzsche dice que *actuar intempestivamente* es “actuar contra y por encima de nuestro tiempo a favor, eso espero, de un tiempo futuro” (Nietzsche, 2006, p. 39). El gesto intempestivo es anacrónico con la propia época, pero quizá, también, una forma privilegiada de hacernos de verdad presentes en el propio (tiempo) presente, desde cierta experiencia del extrañamiento. A la vista de las insistentes apelaciones a la memoria como remedio para curarnos del mal, no está mal recordar la intempestiva de Nietzsche, que nos llama la atención, no sólo sobre el peso del historicismo, sino sobre cierta captura moralista de la memoria. El historiador francés Georges Bensoussan advierte, en este sentido, cuando la apelación a la memoria se materializa en el recuerdo del holocausto, que las víctimas no murieron ni “por Francia” (o por cualquiera de los países de los que vinieran) ni “por la humanidad”, de modo que ni la idealización de una identidad común (nacional) ni una identidad humana, como comunidad moral trascendental, pueden constituir los referentes únicos de un supuesto deber de recordar. A menudo en estas aseveraciones se esconde un lamento moralista que ya ha perdido su fuerza, y que es inútil pretender volver a entonar; el archifamoso “Nunca más”. La enseñanza de este tipo de acontecimientos, en vez de ser una enseñanza moralizante, y ni siquiera moral, tal tiene que abordarse de otro modo —sin

ignorar las cuestiones éticas que plantea ni los límites pedagógicos que impone; se trata, quizá, de una *enseñanza política*, una que sea consciente de varias clases de peligros: tanto el repliegue comunitario, en la que la memoria devuelve a las víctimas a una identidad comunitaria cargada de ira, como cierto reduccionismo obtuso, porque ni el antisemitismo ni el holocausto dan cuenta de la identidad judía. De ahí la importancia de la comparación como criterio ético: “Como cualquier acontecimiento histórico, el genocidio puede y debe ser *comparado* sin que su singularidad sea por ello negada” (Bensoussan, 2003, p. 112). Se trata de *comprender* sabiendo que “comprender” no es ni perdonar ni justificar, sino atribuir sentido. Ahora bien, el sentido no reside, de por sí, en el acontecimiento de que se trate, sino que es un ejercicio del sujeto, y depende de su juicio político. Por otro lado, ni las víctimas son santos ni los verdugos demonios. Unos y otros son *simplemente humanos*, y por eso deberíamos dejar de usar el adjetivo “humano” como un cumplido; los grandes criminales de la historia son humanos, como el resto, y reconocerlo es una de las vías que nos permite comprender de qué se trata cuando hablamos de semejantes crímenes. La memoria del pasado es estéril si solo sirve para levantar un muro entre el mal y nosotros como estrategia para expulsar fuera de lo humano a quienes, aunque criminales, también lo son (Todorov, 2009).

Creo que buena parte de lo que algunos han llamado el “malentendido de la memoria” (Coquio, 1999) se debe precisamente al hecho de que siempre que se habla de la memoria se la identifica con el recuerdo, y muy frecuentemente con el “recuerdo literal” de un acontecimiento calificado de singular, único e indecible, es decir, *intransitivo*. Según esto, no habría lugar alguno, dentro de la memoria, para el olvido o para el silencio (Cuesta, 2011). Teniendo en cuenta esta idea, el propósito de este texto es pensar el impacto cultural y educativo de los modernos totalitarismos, los cuales abrieron una grieta en nuestros discursos, tanto *epistemológica* como *existencial*. ¿Qué significado adopta la ética, el derecho, la antropología, la pedagogía misma cuando, al hablar de los campos

de concentración y de los genocidios contemporáneos, a lo que nos enfrentamos es a la puesta en práctica del principio totalitario de “todo es posible”? (Arendt, 1998, p. 536). Si lo ocurrido en Auschwitz y Kolyma, por decirlo recurriendo a dos referentes cargados de un enorme simbolismo dramático, sobrepasa el pensamiento jurídico, destruye las nociones ya conocidas de falta, culpa y aniquila las categorías de la justicia, de la filosofía moral heredadas por la tradición, y si además remueve los cimientos de las ciencias humanas como tales, ¿acaso no tenemos que aprender a pensar “lo nuevo” que semejantes barbaries colocan ante nosotros? Estas son algunas de las preguntas que justifican la tentativa de este texto, cuyo propósito es tratar de enmarcar la cultura de la memoria como proyecto educativo; aunque sin ninguna pretensión pedagógica. Reconozco que, poco a poco, he llegado a la convicción de que la expresión “pedagogía de la memoria” es mucho más controvertida de lo que suponemos, pues da la falsa impresión de que la memoria –que, como ya decía Proust, tiene mucho de involuntaria (recordamos *malgré nous-mêmes*)– es algo educable, es decir: sometido al control, ritmo, plan y normatividad específica de una pedagogía. Resulta que la memoria es el acontecimiento que rompe con la organización performativa inherente a todo discurso pedagógico. Este es la tesis de este ensayo.

Entiendo, pues, que hacer una pedagogía de la memoria nada tiene que ver con la imposición de un deber de recordar, a las jóvenes generaciones, lo que no han vivido. Si tiene importancia la memoria del pasado (y de lo no vivido) en la educación, como individuos o como miembros de una comunidad que habita su propia historia, entonces creo que hay que evitar algunos riesgos potenciales. En primer lugar, se trata de no dejar anclados los acontecimientos traumáticos del pasado en el centro de un silencio como *mutismo*, en el pozo de un discurso de lo inimaginable o de lo indecible. Hay que ser aquí muy claros: una cosa es lo indecible de un acontecimiento *como experiencia* vivida por un testigo (un superviviente de un campo de concentración, por ejemplo), y otra muy distinta lo indecible *como dogma*

impuesto por un discurso externo a la experiencia vivida (Didi-Huberman, 2003). Si esto último se extiende sobre lo primero, lo que acaba imponiéndose es una *política del silencio* que sacraliza el horror, impidiendo, por tanto, una sana transmisión cultural y educativa. Y, en segundo término, se trata de evitar el riesgo de una excesiva *pedagogización* del recuerdo, o, lo que es lo mismo, la imposición, en el orden de la transmisión educativa, de una memoria ya significada, de un deber de memoria que impida un auténtico trabajo de la memoria (Schnur, 1997).

### Tiempo y educación: el trabajo ejemplar de la memoria

Decía Proust (2003, p. 196) que la realidad se forma en la memoria. Somos memoria, porque somos finitos y porque estamos en relación con una *herencia*: algo que recibimos y es más grande que nosotros y que siempre está a punto de aplastarnos con su excesivo peso. Tenemos, pues, que elegir. Saber recibir –y aceptar– lo que nos viene de muy antiguo, y saber elegir. La herencia (o sea, lo que viene del pasado y puede, entonces, recordarse y actualizarse) plantea exigencias contradictorias: pues hemos de *recibir* y, al mismo tiempo, *decidir* con qué parte queremos quedarnos para impulsar la vida, en vez de aplastarla. Somos memoria, y la realidad se conforma desde ella, y por eso es importante la pregunta por la relación entre el tiempo de la memoria y el tiempo de la educación, que es el tiempo de una vida que se impulsa hacia adelante.

Es muy antigua la idea de que estamos prisioneros en medio del mundo y separados de la verdadera realidad exterior: el mundo como prisión y el cuerpo como cárcel son metáforas insistentes que han fundado nuestra identidad occidental como europeos (Margalit, 2002, p. 9). En filosofía, como se sabe, es la alegoría de la caverna de Platón la figura principal de esta metáfora carcelaria. Según podemos leer en el diálogo platónico, la educación no sería sino un ejercicio de salida hacia la luz, es decir, la conquista de un saber liberador acerca de lo que hay fuera del mundo de sombras y aparien-

cias en el que nos hallamos inmersos dentro de la caverna. Este saber liberador, en el esquema platónico, es un saber metafísico que nos permite contemplar las esencias de las cosas, el mundo de las Ideas más allá de la experiencia. Y nada más normal que el esclavo liberado –el filósofo– que ha tenido la oportunidad de contemplar dichas esencias no sea creído, incluso que sea asesinado –como lo fue el propio Sócrates– a su regreso al mundo de las sombras, porque su relato resultará increíble para quienes no han contemplado lo que él sí ha visto.

A diferencia de la narración platónica, la historia de la filosofía nos ha proporcionado otros ejemplos y otras interpretaciones del mismo relato platónico. Hay quienes, como el propio Max Horkheimer, nos dicen que el único saber disponible para el hombre es el saber que se refiere a cómo poder sobrevivir en la cruel realidad de la prisión, en la esfera misma de los asuntos humanos. Que la verdad se encuentra en la penumbra o no se hallará en ningún otro lugar humano, porque es propio del hombre vivir y mirar las cosas en ese mundo de las apariencias. Poder contemplar la verdad, se nos dice, es un ejercicio de reconciliación. Pero esta relación entre la verdad y la reconciliación es un empeño bien difícil. Tras un período de dictadura, tras una guerra fratricida, después de la liberación de los campos de concentración, tras el *apartheid* en Sudáfrica, ¿qué tiene que ir antes, la verdad o la reconciliación?

El filósofo de la política Avishai Margalit señala que importa menos la pregunta de si el conocimiento de la verdad es benéfico para el individuo que la de si la verdad es también provechosa en el caso de los recuerdos de índole colectiva, pues “del recuerdo surge la venganza en no menor medida que la reconciliación, y la esperanza de lograr una catarsis por medio de los recuerdos liberados podrá revelarse una ilusión” (Margalit, 2002, p. 14); así que quizá existan poderosos motivos morales para interrogarse primero por la verdad –lo que no necesariamente supone adquirir un saber superior, metafísico, más allá de las posibilidades del hombre y de la experiencia–, y sólo después por la reconciliación. Estas consideraciones muestra la complejidad del problema de la

ubicación de la memoria en los recuerdos traumáticos del pasado de una comunidad. Y señalan, también, lo que para nuestro tema es más importante, las dificultades que habrá de suscitar la cuestión de la transmisión de las memorias de una generación a otra. Señalan que no se puede hablar de memoria marginando la espinosa cuestión del olvido. En este marco, la pregunta por la memoria y sus formas de transmisión, cuando la misma se refiere a acontecimientos trágicos que los jóvenes no han experimentado resulta crucial. ¿De qué tipo de memoria estamos hablando y, si existe un deber de recordar, de qué índole se trata?

La formación de la memoria plantea dos cuestiones fundamentales, pero paralelas: por un lado, la cuestión de la *recuperación* del pasado y, por otro, la de su *utilización* en el presente. Una forma de “recuperar” el pasado es, junto al trabajo específicamente historiográfico, la atención a la literatura *testimonial*, y una de las vías de su “utilización” lo que Todorov (2000), a falta de una mejor expresión, ha llamado *memoria ejemplar*.

La “memoria literal” es aquella en la que el recuerdo queda retenido en su absoluta literalidad (lo que no significa su verdad) y permanece intransitivo y sin posibilidad de conducir más allá de sí mismo, de modo que el recuerdo sigue operando sobre el presente condicionándolo. Se establece entonces una relación de contigüidad entre el pasado y el presente del individuo o del grupo, extendiendo las consecuencias del trauma inicial a todos los instantes de la existencia. La característica central de la “memoria ejemplar” es que recupera el carácter pasado del acontecimiento y, sin abandonar su singularidad, lo transforma en modelo para actuar en el presente frente a situaciones nuevas. Como dice Norman G. Finkelstein: “Para que realmente podamos aprender del holocausto nazi, es necesario reducir su dimensión física y aumentar su dimensión moral [...]. Ya va siendo hora de que abramos nuestros corazones al sufrimiento del resto de la humanidad. Ésta fue la lección principal que me enseñó mi madre (superviviente del gueto de Varsovia). Ni una sola vez le oí decir: « No comparéis»” (Finkelstein, 2002, pp. 12-13).

La memoria ejemplar hace que el pasado se convierta en un principio de acción para el presente. La memoria literal, en cambio, convierte en *insuperable* el acontecimiento, sometiendo el presente a su pasado. Es lo que ocurre con individuos y grupos atrapados en una conmemoración obsesiva del acontecimiento mediante un frenesí de liturgias históricas. Por tanto, mientras nos mantengamos en el plano de la suma radicalidad del acontecimiento, este se torna insuperable y se enquistas, tanto desde el punto de vista de la memoria individual como de la colectiva. “El uso ejemplar, por el contrario, permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro” (Todorov, 2000, p. 32).

La memoria es, sobre todo, vivencia del tiempo bajo la dimensión de la experiencia. La memoria ejemplar compara como un acto ético, pero no es fría, aunque admita la argumentación y el contraste. Es apasionadamente ética (Blustein, 2008, p. 2). La memoria es, así, un “pasado presente” cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser entonces recordados. La memoria es una forma de hacer experiencia en el presente, y no meramente recuerdo incongruente con el juicio selectivo del olvido: “Se requiere discernimiento y recuerdo productivo” (Huysen, 2002, p. 40).

La pregunta por una pedagogía de la memoria es una cuestión, entonces, compleja. A menudo, casi de modo restrictivo, se ha planteado en términos de un *deber de recordar*. En principio, cabría decir que el deber de la memoria no existe como tal, ni para un sujeto ni para una comunidad, en tanto que imperativo categórico abstracto, sino, en todo caso, como un descubrimiento de la subjetividad del individuo. Lo que “se debe” no es el recuerdo desde un sentido prefijado, sino la posibilidad misma de la memoria como experiencia. ¿Quiénes están sujetos al deber del recuerdo? Marc Augé responde que en primera instancia quienes no han sido víctimas o testigos directos de los acontecimientos: “Está claro que los supervivientes del holocausto o del horror de los campos de concentración no tienen ninguna



necesidad de que se les recuerde este deber. Incluso al contrario, su deber ha podido sobrevivir a la memoria, escapar, en lo que a ellos se refería, de la presencia constante de una experiencia incommunicable” Augé, 1998, p. 101). Según esto, el deber de la memoria es el deber de los descendientes, pero presenta dos aspectos: por un lado el “recuerdo”, y por otro la “vigilancia”. La vigilancia como “actualización del recuerdo” y como un esfuerzo “por imaginar en el presente lo que podría semejarse al pasado”, por recordar el pasado como un presente. Esta vigilancia es atención y cuidado del presente y del futuro. Se trata, pues, una vez más, de recordar bien, de un uso ejemplar de la memoria. Para una ocupación completa del tiempo, memoria y olvido han de ser solidarios.

Una memoria ejemplar será, entonces, aquella que está al servicio, no de un estado ideal de hechos, sino de la mejora de nuestras relaciones actuales con los demás, en una relación de *contemporaneidad*. Me refiero a lo “contemporáneo” en el sentido acuñado por Agamben, en el sentido de que es contemporáneo quien no se deja cegar por las luces del siglo –de su presente, de su tiempo actual– y que logra distinguir en ellas la parte de la sombra, su íntima oscuridad. Somos contemporáneos hasta donde llega nuestra comprensión de un tiempo del que formamos parte pero en relación con el cual mantenemos una relación de distancia. Se trata de una relación singular –y a menudo intempestiva– que ni asume ni acepta a ciegas. La memoria, si es ejemplar, puede aleccionar el tiempo presente ayudándonos a captar con la mirada ese lado sombrío a menudo tapado por una exposición lumínica excesiva (Agamben, 2008; Didi-Huberman, 2009).

Elisabeth Jelin elabora otro argumento que puede sernos útil aquí. Se trata, por un lado, de no olvidar que las memorias son procesos subjetivos arraigados en experiencias y en marcas, tanto simbólicas como materiales. Por otra parte, hay que reconocer que las memorias también son objeto de disputas, conflictos y luchas, lo que obliga

a no despreciar el papel activo y productor de sentido que los participantes tienen en estas luchas, que muy a menudo se instalan en determinadas disputas de poder. Y, por último, es necesario “historizar” las memorias, es decir, reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado así como en el lugar asignado a la memoria en la sociedad (Jelin, 2002, p. 2). Hablamos de una *memoria agónica*, de la memoria como *espacio de lucha*, tanto en el orden de la subjetividad como en el orden político y social. Por dos razones: primero, porque el recuerdo de lo vivido muchas veces implica un esfuerzo contra la necesidad de olvidar determinadas vivencias, y, segundo, porque es imposible encontrar una *única* memoria, una visión y una interpretación exclusivas del pasado que se puedan compartir socialmente.

### La memoria transmitida y la atención

La memoria de lo no vivido, cuando se refiere a acontecimientos de la historia reciente como los que se derivan de los totalitarismos nos llega a través de una escritura inscrita en un signo de derrota y de desastre. Al leer los textos de los supervivientes de situaciones extremas de tipo concentracionario establecemos un *pacto testimonial* peculiar basado en un acto de lectura que es una experiencia que ayuda a un mejor trabajo de las memorias<sup>2</sup>. Aquí, nuestra realidad se conforma desde esa memoria textual. A menudo de forma involuntaria, la memoria del pasado se filtra en el presente, se transmite y soporta lo actual.

Los textos que articulan el cuerpo de literatura de los testigos compone un género literario claramente situado entre la autobiografía y el ensayo, y su lectura proporciona un tipo de experiencia que compromete nuestra capacidad para la *imaginación moral*. Günther Anders decía en *La obsolescencia del hombre* que “la tarea decisiva actual consiste en la educación de la fantasía moral”

<sup>2</sup> Véase: Parrau, 1995; Lacapra, 1998; Pollak, 2000; Mesnard, 2007; Hofman, 2011.

(Anders, 2011, p. 261); es decir, en ajustar la facultad de imaginar a la desmesura de nuestros productos y de sus desproporcionadas consecuencias y efectos. Anders hablaba de una escisión entre el hombre como productor y el hombre como ser sentiente, y observaba que todos somos herederos de esos *seres esquizofrénicos* que ya conocemos: ser funcionario de un campo de exterminio y un buen padre de familia y hombre culto.

Leer a Primo Levi, por ejemplo, es asistir a una especie de ejercicio (espiritual) de *dilatación moral*; su escritura es un verdadero ejercicio ético, una especie de diálogo consigo mismo que implica al lector desde la primera línea y cuyo efecto, más que informativo, es *formativo*; *psicagógico*, en el sentido original de esta expresión. Huyendo de posiciones victimistas, Levi involucra al lector buscando una perspectiva que sea compartible en máximo grado, lo que exige un enorme esfuerzo de claridad, sin restarle profundidad filosófica. Persigue una “mirada desde lo alto”, una mirada que busca sobrepasar un yo parcial a un yo más elevado.

“Somos hombres, pertenecemos a la misma familia humana a la que pertenecían los verdugos. Ante la enormidad de su culpa, también nosotros nos sentimos ciudadanos de Sodoma y Gomorra; no logramos sentirnos ajenos a la acusación que un juez extraterreno, basándose en nuestro propio testimonio, elevaría contra la humanidad entera [...] ¿Quién puede estar seguro de que es inmune a la infección?” (Levi, 2009, p. 31).

El testimonio es un modo de *conocimiento* que, paradójicamente, transmite una sabiduría imposible, pero necesaria. En el acto de lectura de los testimonios confluyen dos realidades: la *experiencia de realidad* sufrida por los supervivientes y la *experiencia en la transmisión de la realidad* del dolor. La negación de esa sabiduría imposible del testimonio forma parte de los efectos destructores del crimen, y de ahí la necesidad, tanto de profundizar en esta noción, como de considerar hasta qué punto la sacralización “social” de los escritos de los testigos de experiencias concentracionarias tiene efectos perversos cuando conduce a una especie de reciclaje comercial y a una asimilación dulce e inocua del crimen (Coquiu, 2004).

Leemos los testimonios de los supervivientes del universo concentracionario porque al hacerlo así, más que buscar una especie de compasión estéticamente sublimada, procuramos un *gesto* que nos acerque a una experiencia de sufrimiento que no es la nuestra, pero en un mundo compartido que *sí* es el nuestro. Porque colaboramos, más allá de las buenas intenciones socialmente normalizadas, a rehumanizar a las víctimas y a los que sufrieron, sin erigirnos en sus portavoces. No pretendemos eliminar esa distancia, ni pretendemos hacer que la “humanidad” sea mejor, ni afirmar un discurso moralista. Pero al leer novelas y testimonios sí nos puede ocurrir una cosa, algo concreto y muy cercano a cada uno. Acaso después de una, de varias, de muchas lecturas, aprendamos a revisar las razones que tenemos para sostener determinadas actitudes, para demoler determinados falsos valores y, en fin, para cerrar en todo caso el libro y sostener frontalmente la mirada de aquel que nos dice en su escritura *quién* es.

Se ha sugerido que para poder transmitir los sentidos del pasado, y así poder aprender algo, es necesario que se den al menos dos requisitos: primero, una base mínima que permita la identificación, para un amplio espectro intergeneracional, del “nosotros” y, segundo, dejar abierta la posibilidad de que quienes reciben elaboren el sentido del contenido de esa transmisión; es decir, que el sentido no esté ya significado. Como señala Paloma Aguilar, citando una investigación de Schuman y Scout (1989), las memorias de los acontecimientos sociales y políticos traumáticos se estructuran según la edad –es insoslayable el “efecto generacional”–, siendo la adolescencia y la primera edad adulta las etapas cruciales para la grabación generacional de las memorias políticas. De este modo, por ejemplo, “la Segunda Guerra Mundial significaba algo muy distinto para quienes la habían vivido en una etapa crucial de sus vidas [...] que para los que, a esta misma edad, tuvieron que enfrentarse a la Guerra de Vietnam” (Aguilar, 2008, p. 31). ¿Qué lugar ocupan las generaciones de jóvenes que no vivieron un acontecimiento traumático como los citados a la hora de recibir la transmisión de la memoria

política correspondiente de su comunidad? ¿Qué espacio dejar abierto para que puedan reconstruir, por sí mismos, lo heredado por medio de las transmisiones, para no tener que inscribirse en un sentido del pasado ya cerrado y petrificado?

La relevancia de estas preguntas las pone de manifiesto Van Alphen cuando recuerda sus propias resistencias dentro del sistema escolar holandés frente a las enseñanzas de la Segunda Guerra Mundial: "Mi resistencia a las enseñanzas sobre la guerra y el Holocausto requieren explicación. ¿Frente a qué aspectos reaccionaba yo tan vehementemente? ¿Por qué estaba tan aburrido en vez de sentirme moralmente interpelado?" (Van Alphen, 1997, p. 1). La respuesta para él es clara: primero, las enseñanzas de las historias de la guerra no permitían una respuesta frente a ellas, ya que las respuestas "adecuadas" estaban ya prescritas y programadas. No había posibilidad de alternativas. La imaginación del alumno estaba imposibilitada, porque el discurso narrativo carecía de fisuras y de ambigüedades morales. Además estaba la cuestión de la hipocresía, porque la historia narrada no formaba parte ni de un ritual de duelo ni de una lección en sensibilidad moral. La enseñanza interpelaba a los estudiantes sólo como jóvenes que debían que formarse a partir de los modelos heroicos, máximamente ejemplares, de sus mayores.

Lo que salva a los asuntos humanos de su futilidad consubstancial y su ruina natural no es otra cosa que su incesante *rememoración*. Pero ésta solo es útil a condición de que produzca ciertos conceptos, ciertos puntos de referencia que sirvan para la memoria futura. Aquí reside la naturaleza propia de una pedagogía de la memoria, de un aprendizaje del recuerdo: ejercitamos la memoria para intentar establecer un nuevo comienzo. Esta pedagogía de la memoria mantiene un estrecho vínculo con el desarrollo de la imaginación sensible, aspecto destacado por muchos testimonios de supervivientes de los campos cuando señalan que lo que ellos cuentan el lector ha de imaginárselo y recrearlo en su mente.

Por pedagogía de la memoria no entiendo una especie de educación de la conciencia

o de la sensibilidad de los ciudadanos en torno a un pasado más o menos traumático, sea en relación a los campos de exterminio nazis, a las purgas y asesinatos estalinistas o las crueldades de nuestra propia guerra civil. No se trata de ninguna clase de adoc-trinamiento político ni ideológico, aunque se refiera a cuestiones que tienen que ver con el pasado y que involucran el uso de la memoria, que, aunque pueda compartirse en una comunidad, *siempre* supone un ejercicio y una experiencia subjetiva, íntima y privada. Una pedagogía de la memoria, en definitiva, no es un acto, pedagogizado o pedagogizable, en el que se enseñe a otro *cómo* debe recordar o *qué* debe recordar y en qué términos hacerlo. Una pedagogía de la memoria es una reflexión ética sobre la memoria como experiencia viva del tiempo, una reflexión sobre la transmisión del dolor y sobre una cultura que a menudo tiene sus propias narrativas de duelo y de sufrimiento.

Al final de *Los hundidos y los salvados*, Primo Levi reconocía las dificultades que, ya en la década de los años ochenta, existían para hacer creíble a los jóvenes ese lado inmundado del mundo que es el universo concentracionario. "Una generación escéptica se asoma a la edad adulta, privada no de ideales, sino de certidumbres, y aún más, sin confianza en las grandes verdades que le han sido reveladas; dispuesta, por el contrario, a aceptar las pequeñas verdades, cambiables de mes en mes bajo la oleada frenética de las modas culturales, manipuladas o salvajes" (Levi, 2008, pp. 647-648). En un entorno así, dar un testimonio de lo vivido, componer un relato creíble constituía, para los propios supervivientes, una obligación:

"Para nosotros, hablar con los jóvenes es cada vez más difícil. Lo sentimos como un deber y a la vez como un riesgo: el riesgo de resultar anacrónicos, de no ser escuchados. Tenemos que ser escuchados: por encima de toda nuestra experiencia individual hemos sido colectivamente testigos de un acontecimiento fundamental e inesperado, fundamental precisamente porque ha sido inesperado, no previsto por nadie. Ha ocurrido contra las previsiones; ha ocurrido en Europa; increíblemente, ha ocurrido que un pueblo entero civilizado, apenas salido del ferviente florecimiento cultural de Weimar, siguiese a un histrión cuya figu-

ra hoy mueve a risa; y, sin embargo, Adolf Hitler ha sido obedecido y alabado hasta la catástrofe. Ha sucedido y, por consiguiente, puede volver a suceder: esto es la esencia de lo que tenemos que decir" (Levi, 2008, p. 648).

El final de este ensayo de Levi es todo un canto a una memoria que aspira a ser "ejemplar", una memoria del pasado que, incluso no negando la singularidad del acontecimiento llamado Auschwitz, lo que busca es hacer cierta pedagogía poniendo en relación los factores que desencadenaron ese acontecimiento con los peligros que hoy nos acechan. Yo creo que la mejor pedagogía de la memoria es la que nos avisa, la que es consciente de que, aunque podamos acabar con los regímenes totalitarios y sus prácticas de terror, las "soluciones totalitarias" sobreviven a sus regímenes y, como el bacilo de la peste, duerme aviesamente, esperando el mejor momento para mandar matar a las ratas en la ciudad dormida. Esa es otra clase de vigilancia, una que se llama atención. Recordar para estar atentos, para poder caer en la cuenta.

Es por la memoria –porque existe un pasado y porque existe la historia– por lo que la educación tiene que ver con la transmisión de la cultura. Y probablemente la función de la cultura transmitida es bastante modesta: consiste en lograr que la gente "preste alguna atención, escuche un poco, mire algo" (Steiner, 1998, p. 108). La poeta rusa Marina Tsvietáieva (2008, p. 67) decía en sus *Confesiones* que "a los cuarenta y siete años puedo decir que todo lo que tenía que saber, lo supe antes de los siete; los cuarenta siguientes fueron una toma de conciencia". Esta modesta función de la transmisión cultural hace que la misión de la institución escolar no consista en otra cosa que en la transmisión del mundo; una pedagogía del mundo centrada en la atención, la escucha, la mirada. Aquí, una pedagogía de la memoria no puede ser otra cosa, entonces, que una transmisión de la durabilidad del mundo, de un mundo que perdura en sus imágenes, en sus historias, en sus relatos, en sus ideas y en sus creencias. Algunas de ellas amables; otras, dolorosas, en realidad poco, muy poco amables.

## REFERENCIAS

- AGAMBEM, G. (2008). *Qu'est-ce que le contemporain?* París: Payot.
- AGUILAR, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza.
- ANDERS, G. (2008). *La obsolescencia del hombre, vol 1. Sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial*. Valencia: Pre-Textos.
- ARENDRT, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- ASSOULINE, P. (1998). *La cliente*. París: Gallimard.
- AUGÉ, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- BENSOUSSAN, G. (2003). *Auschwitz en heritage? D'un bon usage de la mémoire*. París: Mille et une Nuit.
- BLUSTEIN, J. (2008). *The Moral Demands of Memory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COQUIO, C. (1999). Du malentendu. En Coquio, C. (Comp.). *Parler des camps, penser les génocides*. París: Albin Michel.
- COQUIO, C. (Ed.) (2004). *L'Histoire trôuée: négation et témoignage*. París: L'Atalante.
- CUESTA, R. (2011). Memoria, historia y educación: genealogía de una singular alianza. En Lomas, C. (ed.). *Lecciones contra el olvido*. Barcelona: Octaedro, pp. 161-195.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2003). *Images malgré tout*. París: Les Éditions de Minuit.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2009). *Survivance des lucioles*. París: Les Éditions de Minuit.
- FINKELSTEIN, N.G. (2002). *La industria del Holocausto*. Madrid: Siglo XXI.
- HOFMAN, M. (2011). *Historia de la literatura de la Shoah*. Barcelona: Anthopos.
- HUYSEN, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempo de globalización*. México: FCE.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- LACAPRA, D. (1998). *History and Memory after Auschwitz*. Ithaca: Cornell University Press.
- LE GOFF, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- LEVI, P. (2008). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: El Aleph.
- LEVI, P. (2009). Deportados. Aniversario. En *Vivir para contar. Escribir tras Auschwitz*. Barcelona: Alpha-Decay.
- MARGALIT, A. (2002). *Ética del recuerdo*. Barcelona: Herder.

- MESNARD, PH. (2007). *Témoignage en resistance*. París: Stock.
- NIETZSCHE, F. (2006). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PARRAU, A. (1995). *Écrire les camps*. París: Belin.
- POLLAK, M. (2000). *L'expérience concentrationnaire*. París: Métailié.
- PROUST, M. (2003). *En busca del tiempo perdido, I. Por la parte de Swann*. Barcelona: Mondadori.
- SCHNUR, E. (1997). Pédagogiser la Shoah? *Le Télémaque*, 9, 5-20.
- SHUMANN, H. y SCOTT, J. (1989). Generations and Collective Memories. *American Sociological Review*, 54(3), 359-381.
- STEINER, G. (1998). El precio de la cultura. En Kearny, R. *La paradoja europea*. Barcelona: Tusquets.
- TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- TODOROV, T. (2009). *La memoria, ¿un remedio contra el mal?* Barcelona: Arcadia.
- TSVIETÁIEVA, M. (2008). *Confesiones. Vivir en el fuego*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- VAN ALPHEN, E. (1997). *Caught History. Holocaust Effects in Contemporary Art, Literature and Theory*. California: Stanford University Press.



# La posmemoria

Manuel Reyes Mate  
Instituto de Filosofía CSIC

## RESUMEN

pp. 119-131

La reflexión sobre Auschwitz ha entrado en una nueva fase porque están desapareciendo los testigos y ha llegado el momento de pensar la memoria sin supervivientes. A eso se refiere la posmemoria cuya tarea principal es una construcción social de la memoria que fecunde el presente con la significación de ese pasado. Conforme pasa el tiempo se amplía la mirada de la memoria. Aparece, por ejemplo, el tema de los alemanes como víctimas, un asunto fundamental para precisar el significado de víctima; también es notable la revisión crítica del uso de la memoria desde el propio judaísmo. No todo ha sido trigo limpio. Desde un punto de vista filosófico no carece de importancia la pregunta sobre cómo leer tradiciones académicas que callaron sea porque miraron hacia otro lado sea porque no tenían nada que decir ante la barbarie. Invita a la reflexión, finalmente, el hecho de que textos antiguos de supervivientes sean editados o reeditados ahora, caso de Antelme y Levi; ante el desgaste o desviación de términos forjados por ellos, aparecen de nuevo para enfrentarse no a su tiempo sino al nuestro.

**PALABRAS CLAVE:** Memoria; Venganza; Reconciliación; Europa; Contaminación ideológica; Posmemoria.

## ABSTRACT

### Postmemory

The reflection on Auschwitz has entered a new phase because witnesses are disappearing and the time has come to think of memory with no survivors. To this refers "postmemory", whose main task is a social construction of memory that fertilizes present with the significance of that past. As time is passing the look of memory is extended. It appears, for example, the topic of Germans as victims, a key issue to define the meaning of victim; it is also notable critical review from of memory usage within the Judaism. Not everything has been clean wheat. From a philosophical point of view is not an unimportant question how to read academic tradition that kept silent because they looked at another or because they had nothing to say about the barbarity. Finally, the fact that ancient texts of some survivors, as Antelme and Levi, are edited or reprinted now, invites to the reflection; against wear or misuse of terms forged by them, they appear again to face not their time but our.

**KEYWORDS:** Memory; Revenge; Reconciliation; Europe; Ideologic Contamination; Postmemory.

Al final del intenso diálogo que mantienen Elie Wiesel y Jorge Semprún (1995), con motivo de los 50 años de la salida del campo, confiesan ambos que ninguno desearía ser el último testigo. La responsabilidad es tal que el sólo pensarlo les produce vértigo.

Llama la atención esa negativa pues dar testimonio, ser testigo, eso es lo que ellos son ("ser un deportado es la única cosa que

me caracteriza", dice Semprún, y Wiesel: "me horroriza pensar que puedo perder la memoria"). Morir dando testimonio, aunque uno fuera el último testigo, sería hacer honor a la propia esencia.

¿Por qué ese temor? Por la responsabilidad que eso conlleva. No olvidemos, en efecto, que ellos relacionan la posibilidad de esperanza de la humanidad al recuerdo

de Auschwitz. Ser testigos no es sólo necesidad de contar lo que vivieron, sino de abrirnos los ojos sobre la situación en la que nos encontramos. Ellos que han vivido la experiencia del campo y han mirado de frente a la Gorgona, sin haber perecido, son portadores de un secreto que tratan de comunicar con sus testimonios, sin lograrlo realmente. Saben que los supervivientes que han ido pasando han fracasado en esa tarea. El testimonio no ha cumplido su objetivo. Al principio nadie les quería escuchar, ni creer, ni publicar, ni leer. En eso, al menos, sí ha habido un cambio pues las cosas se leen y se les escucha, sobre todo los nietos<sup>1</sup>.

Pero ni Wiesel ni Semprún se engañan en cuanto a lo esencial del testimonio: nadie le hace caso. El exigente programa diseñado por Adorno, con su Nuevo Imperativo Categórico (repensar todo a la luz de la experiencia de la barbarie), está por estrenar. Por eso se sienten desconsolados: "si Auschwitz y Buchenwald no han cambiado al hombre, ¿qué le podrá hacer cambiar?". El hombre sigue su vida de espaldas a Auschwitz. Sus relatos conmueven pero nada pueden contra las lógicas que antaño nos llevaron a la catástrofe. Y los testigos dan testimonio porque piensan que Auschwitz puede cambiar al hombre. El último testigo es el portador de una información salvadora que sólo será eficaz si quien la recibe capta en el texto la experiencia que la escritura balbucea. Sin el poder del testigo vivo, el testimonio queda reducido a un texto escrito que tendrá que asumir la tarea que los supervivientes no lograron transmitir. En manos del último testigo está la posibilidad del último envite o del fracaso del testimonio.

## El último testigo y la posmemoria

Parece que nos estamos acercando a ese momento. En el obituario de los periódicos se suceden las noticias de fallecimientos que van clausurando esa época: en mayo moría Jorge Semprún; el siete de agosto, Rudolf

Brazda, con 98 años, el último de los "triángulos rosa"; a los pocos días, la heroína de La Resistence, Nancy Wake, con 99 años; por las mismas expiraba en México uno de los últimos exiliados republicanos españoles, Adolfo Sánchez Vázquez, con 96 años.

Ha llegado el momento de plantearnos una existencia sin ellos y eso significa preguntarnos cómo llenar el vacío que dejan. Porque dejan un vacío. Con ellos, en efecto, la memoria funcionaba sobre dos pilares: el rigor de los hechos que garantizaba la historia y, en segundo lugar, la pregunta por la significación de esos hechos que ellos, los supervivientes, se encargaban de que no faltara. Mientras viven los testigos, ellos se encargan de la relación entre hechos y significados. La prueba más brillante de esa conexión es la obra de Primo Levi *Los hundidos y los salvados* en la que cada línea es una meditación sobre los hechos por y para nosotros.

La situación cambia con la desaparición de los testigos; ¿pueden los hechos, el conocimiento de los hechos, cargar con la tarea de extraer el sentido que tengan para nosotros? En el caso de que eso no sea posible ¿quién puede llenar ese vacío?, ¿quién relevará a los testigos?

La respuesta a estos interrogantes es la construcción social de la memoria que tienen que llevar a cabo las generaciones posteriores. Es el tiempo de la posmemoria.

La Declaración de Estocolmo (enero del 2000) responde a esta necesidad proponiendo la memoria del Holocausto como un tema de reflexión colectiva y de educación en las aulas. Su propuesta se substancia en dos puntos: instituir el Día de la Memoria del Holocausto y que esa memoria forme parte de la educación escolar. En su intención, el Día de la Memoria tiene que ser un día orientado a los vivos y no a los muertos. Aunque se conmemore a las víctimas del Holocausto, es su significación presente la razón de ser de esa conmemoración.

En el gesto de traer un acontecimiento pasado al presente estamos dando a entender que aquello tuvo lugar, es decir, acon-

<sup>1</sup> "Nous avons fait l'expérience qu'il est plus facile de parler aux petits-fils qu'aux fils" (Semprún y Wiesel, 1995, p. 16).

teció. Esto último es particularmente significativo porque Auschwitz no fue un genocidio más sino un “proyecto de olvido”: de ese genocidio nada físico debía quedar para que no fuera posible recordarlo, es decir, para que no fuera posible la posmemoria. Pues bien, ese proyecto tuvo lugar, por eso el Tribunal de Núrenberg condenó a los dirigentes nazis por haber perpetrado un crimen contra la humanidad. Bien es verdad que al haber sido Hitler vencido no pudo consumarse. Hubo supervivientes y sus testimonios han sido el germen de una memoria que es la que ahora nos convoca.

Con la desaparición de los testigos estamos solos. No con la soledad que hubiéramos tenido de haber podido Hitler consumir su proyecto, pero sí con la soledad propia de quienes habitan el tiempo de la posmemoria en la que tienen que construir una memoria colectiva a la altura de su tiempo contando con los hechos, claro, y los primeros significados que extrajeron los supervivientes. Mientras hubiera un superviviente, habría la posibilidad de una voz que nos dijera ante tantas conmemoraciones, museizaciones o monumentalizaciones: “no es eso”. Eso de nada sirve si no consiguen que Auschwitz sea lo que dé que pensar.

## La construcción social de la memoria del Holocausto en tiempos de posmemoria

El punto de partida es el reconocimiento de la situación en que nos encontramos. Vivimos un planeta devastado por la peste del olvido. Cuando decimos que el genocidio judío supuso un crimen contra la humanidad, hay que entenderlo literalmente: algo murió de la humanidad del ser humano, en concreto, nuestra capacidad de recordar. A partir de ese momento, la memoria es el resultado de un esforzado cultivo y no una reacción instintiva. Ese cultivo de la memoria tiene las siguientes pautas.

Hay muchos tipos de memoria. Y no me refiero tanto a las memorias subjetivas, que hay tantas como individuos que recuerdan. Me refiero también a la diversidad en el tratamiento disciplinario de la misma. Para entender esto, debemos tener en cuenta que el pasado es un lugar privilegiado de sentido en el que buscan materia, inspiración o significados la historia, por supuesto, pero también la filosofía, la política o la literatura. Son muchas las disciplinas que recuerdan y cada una lo hace a su modo, con su propia metodología y alcances diferentes.

Que la historia se ocupa del pasado es una perogrullada. El pasado es su razón de ser. Memoria e historia tienen el mismo material de trabajo, el pasado, aunque lo entiendan de manera diferente. La historia tiene su propia idea de la memoria. Sabe que existe esa variante de lectura del pasado y ella misma ha construido una teoría de la memoria que les vale a los historiadores.

También la política, sabedora de su capacidad movilizadora, dispone de una propia política de la memoria. Tanto para construir una identidad colectiva como para sortear determinados momentos de transiciones políticas (paso de una dictadura a una democracia), la política recurre al poder de la memoria para poner en circulación el tipo de pasado más acorde con sus intereses.

El interés por la memoria alcanza a la teología. El cristianismo, por ejemplo, llama “memorial” a su gesto religioso fundamental, dando a entender que toda su fuerza salvífica se concentra en la actualización del pasado, de la muerte y resurrección de un hecho ocurrido hace dos mil años.

En literatura el pasado es fundamental. No me refiero a las novelas históricas, sino a las buenas novelas en las que relato y memoria se confunden<sup>2</sup>.

Pues bien, conviene detenerse en el tratamiento que hace de la memoria la filosofía. Es verdad que es una mirada más, pero que tiene la ventaja de reflexionar sobre las otras formas de memoria, arriesgando una significación que puede ser entendida por las demás.

<sup>2</sup> Me he referido a *Cien años de soledad*, de García Márquez, como modelo de la complicidad entre literatura y memoria en Mate, 2011a, p. 16.

Como sobre este particular he escrito en otros lugares (véase Mate, 2011b), resumiré lo dicho señalando que hay una evidente evolución en los significados filosóficos de la memoria: se ha pasado de identificarla con un sentimiento a considerarla también conocimiento; si en un momento era sólo privada ahora lo es también pública; si hubo un tiempo en el que era rival declarada de todo futuro, ahora es su cómplice.

Hay dos aspectos en la concepción filosófica de la memoria del mayor interés para nuestro propósito. Para los antiguos, en concreto para Platón, la memoria era un conocimiento a posteriori, esto es, un re-conocimiento. El conocimiento tiene lugar en el mundo de las Ideas, pero en el mundo real sólo nos cabe re-conocer lo ya sabido por la vía de la anamnesis. Para Benjamin, sin embargo, no sólo es un conocimiento, sino la condición de todo conocimiento. Ha pasado de ser una categoría *a posteriori* a otra *a priori*. Este cambio teórico donde realmente se hace realidad es en Auschwitz. En ese cambio se substancia el famoso deber de memoria. El deber de memoria se inscribe en nuestro modo de pensar una vez que hemos tomado conciencia de los límites del conocimiento y de su correspondiente pretensión de invisibilizar el sufrimiento. La memoria se hace cargo de eso impensable por el conocimiento pero que, al haber tenido lugar, da que pensar. Auschwitz fue lo impensado que tuvo lugar y por eso se constituye en lo que da que pensar. "Dar que pensar" es entender lo acontecido como el punto de partida de la reflexión. Ese momento se convierte en la fuente de la reflexión. Eso no significa citar el *Lager* cada vez que iniciamos una disertación sobre lo divino o lo humano, sino hacernos cargo de la realidad, de cómo se construye la realidad: invisibilizando el sufrimiento y haciéndolo impensable. Estamos en el epicentro del concepto de memoria; por eso conviene detenerse en este punto. Hay un texto de Levi muy elocuente: "El acontecimiento -dice- es algo que trasciende la verdad y no sólo porque es inefable (inexpresable), o porque no es reducible a términos lógico-rationales. Hay algo más: el acontecimiento es, desde un determinado punto de vista, perfectamente inconmensu-

able. Es algo que no se identifica con la idea de verdad, al menos en la versión racionalista con la que la expresamos. Lo cierto es que, en un proceso normal, el testigo es llamado a declarar para hablar de un hecho y no de un acontecimiento. Nos encontramos ante tres realidades que quizá deberíamos separar: el acontecimiento, el hecho y la verdad" (Bravo y Cereja, 2011).

La memoria es un exigente programa filosófico que obliga a repensar todo a la luz de la barbarie. Con razón Adorno prefería hablar de un Nuevo Imperativo Categórico en lugar de "deber de memoria", que corre el peligro de dar a la memoria un carácter meramente moralizante. ¿Qué significa entonces recordar? Repensar todo a la luz de la experiencia de la barbarie.

Repensar, en primer lugar, la realidad, el mundo, no cayendo en la trampa de identificar realidad con facticidad. Walter Benjamin distingue entre hechos, que pueden ser conocidos (*Erkenntnis*), y eventos, que escapan al conocimiento (*Wahrheit*), pero que tienen lugar. Lo que aquí llama Benjamin "verdad" coincide con lo que Levi, en el texto anteriormente citado, llamaba "acontecimiento". Uno y otro dan a entender lo limitado de nuestra forma habitual de conocer (*Erkenntnis*). Para ese conocimiento Auschwitz fue lo impensable, pero tuvo lugar, es decir, es un acontecimiento. El concepto de verdad lo que quiere decir es que ese acontecimiento es el punto de partida del conocer. Ahí aparece lo acontecido como el punto de partida de la reflexión. A ese movimiento del pensamiento llamamos memoria.

Repensar la política a la luz de Auschwitz significa entender que el *Lager* es la cuna de una nueva política europea. En el campo se había librado la gran batalla entre el hombre y la barbarie. Jorge Semprún, en su última aparición en Büchenwald, el pasado 11 de abril, invitaba a los europeos a visitar Büchenwald "para meditar sobre el origen de Europa y sus valores". En un momento como el actual, donde los intereses nacionales o nacionalistas, sobre todo en Alemania, priman sobre la construcción de Europa, esa invitación, a modo de testamento, es fundamental. Del campo viene una propuesta que obliga a romper con el núcleo de la política

moderna, a saber, el progreso. Respecto al progreso siguen valiendo las críticas benjaminianas: que es un mito y que es fascismo. Es un mito porque nos lo representamos como inagotable, imparabile y salvífico. Hoy sabemos que no. Y es fascismo pues tiene en común la misma lógica: funcionar con víctimas y aplicarse a invisibilizarlas.

Repensar también la ética. Las éticas modernas están basadas en la buena conciencia. Ser consecuentes con la propia conciencia. La conciencia expresa la dignidad. En Auschwitz no hay dignidad, ni lugar para la buena conciencia.

Estas afirmaciones pueden parecer muy osadas. ¿Acaso tiene algo de malo seguir los dictados de una buena conciencia?, ¿hay algo superior a someter la conducta a los grandes principios morales que habitan de una manera casi natural las conciencias? Lo serían si no fuera porque, según los testigos, la buena conciencia murió en el *Lager*. En la citada entrevista, muy al final de sus días, destinada a que Levi fijara los puntos más trascendentales de su testimonio, se dice una y otra vez que no se salvaron los mejores, ni mejoraron con la experiencia concentracionaria. Cuenta que tuvo que educar a un bondadoso joven húngaro “que seguía siendo fiel a la moral anterior del hombre libre... intenté convencerle de que no era aquél un lugar en el que valiera la moral de antes” y es que “en el campo la solidaridad naufraga”.

En el *Lager* muere la ética de la dignidad o de la buena conciencia y ¿qué nace? Difícil pregunta. Para los demás, los que no estábamos en el *Lager* o hemos nacido después, no hay otra ética que la de responder a la pregunta de “si esto es un hombre”. En algún lugar la he llamado “ecceitas” y, otros, como Levinas hablan de alteridad. Ser bueno es hacerse cargo del otro, de la inhumanidad del otro.

Lo que es difícilmente compatible con la significación de Auschwitz son las éticas de tipo deliberativo o comunicativo, a la Habermas o a la Apel. Giorgio Agamben (1999, pp. 65-68) ha tenido la humorada de imaginar al Profesor Apel, armado de su método deliberativo, en un campo de concentración, dispuesto a demostrar a un *mu-*

*sulmán* su ética de la comunicación. Como bien se sabe, la base de esta ética consiste en afirmar que toda comunicación entre seres humanos presupone una comunicación obligatoria. Cuando nos hablamos, incluso para discrepar, presuponemos que el otro me entiende, que el otro sabe lo que estoy queriendo decir. Eso es posible porque hay un entendimiento en el juego del lenguaje. Hablamos para entendernos y porque nos entendemos. Este planteamiento no funcionaría si cuando hablo al otro, el otro no reacciona y calla simplemente. Esto es tan grave que, para Aristóteles, “un hombre tal es similar en todo a una planta”. El que no habla no es humano. Bueno, pues en Auschwitz el otro no habla, pero no porque no tenga voz sino porque no se cuenta con ella. La comunicación en Auschwitz se hace a través del látigo, elevado a la condición de “Dolmetscher” (traductor). Era el modo de comunicación de la orden del carcelero. En el caso del *musulmán* el traductor consume su papel al anular la capacidad de reacción. Auschwitz es la prueba, para Agamben, de que el entendimiento como supuesto trascendental del lenguaje es un invento del filósofo de gabinete, por eso si Apel se empeña en probar la viabilidad de su invento en el *Lager* tendría que expulsar al *musulmán*, de nuevo, de la condición humana.

La obligación de repensar la política y la ética nos lleva directamente al deber de repensar la justicia, tema mayor de nuestro tiempo. Quedarían descartadas todas aquellas teorías de la justicia que se planteen lo justo haciendo abstracción de la experiencias de injusticias porque eso sería tanto como negarse a repensar la justicia a partir de la experiencia de la barbarie que supuso Auschwitz. Me refiero, claro está, a las teorías procedimentales de inspiración rawlsiana o habermasiana. Otro ingrediente de una nueva concepción de la justicia consiste en reconocer la imposibilidad de la reparación integral que, de una manera u otra, ha animado a las teorías clásicas de la justicia. Dice Patrice Loraux que “para los griegos era impensable una justicia sin retorno” (2001, pp. 41-59), es decir, sin la posibilidad de la reparación o de la compensación. Auschwitz impone la figura de lo irreparable o de lo



desaparecido. Aparece entonces la memoria de lo irreparable como forma de justicia que altera substancialmente el planteamiento de la justicia, caracterizado históricamente por un cuidadoso olvido de la injusticia pasada. La reflexión filosófica sobre la justicia después de Auschwitz tiene que tomar la forma de una justicia anamnética (Mate, 2011b; Suscasas y Zamora, 2010).

Plantearse la justicia a partir de la memoria de la injusticia afecta a la relación entre justicia y derecho. El derecho codifica determinadas injusticia, pero no otras. El autor de la injusticia debe saberlo. La obra de Karl Jaspers, *La cuestión de la culpa*, expresa bien este punto de vista. Ahí habla de culpabilidades que no están tipificadas en el derecho penal: culpabilidad moral (la indiferencia de los espectadores), política (los ciudadanos de un Estado criminal) y metafísica (la ética de la especie que tiene que reaccionar ante el sufrimiento de cualquier ser humano). No es malo sólo el que mata, ni basta para ser bueno tomar distancia de lo que pasa. El crimen político no es sólo un delito, no es asunto solo del derecho. No basta el Juicio de Núrenberg que castigó a los culpables directos. Es también una culpa, algo que incumbe a la moral y que afecta de otro modo a los delinquentes y también a los demás.

Para esta tarea pendiente de repensar todo a la luz de la barbarie, resulta muy interesante cómo lo entienden los propios supervivientes. La revista *Isegoría* acaba de publicar las reflexiones filosóficas de Jorge Semprún sobre este particular (Semprún, 2011). Invitado a pronunciar las X Conferencias Aranguren, en el año 2003, ofreció una mirada filosófica sobre las circunstancias del fascismo. Se le reconoce a Semprún un enorme talento literario, pero la fuerza de *El largo viaje*, *La escritura o la vida* y tantos otros es la carga filosófica de su narrativa. El que fuera estudiante de filosofía en La Sorbona interpretaba el campo como expresión del mal absoluto. El hitlerismo había organizado la vida concentracionaria de tal manera que el deportado interiorizara que la muerte no era una posibilidad, como para los demás mortales, sino una fatalidad que les esperaba en cualquier segundo de su existencia. La suya era una vida construida para y desde la

muerte. Para Semprún ese supuesto nazi era un desafío que no podía eludir y al que tenía que dar una respuesta.

Esto explica la importancia que tienen en sus relatos los moribundos. Era la cita del mal absoluto con el combatiente. Recordemos, por ejemplo, la muerte en sus brazos de su maestro, Maurice Halbwachs, el autor inolvidable de extraordinarias investigaciones sobre la memoria. Semprún le recita a modo de plegaria unos versos de Beaudelaire: *Ô mort, vieux capitaine, il est temps !, levons l'ancre ! [...] Nos coeurs que tu connais sont remplis de rayons!*, mientras el agonizante sonríe "con la mirada sobre mí fraterna". O la agonía del bravo Diego Morales, un joven combatiente republicano que hasta había pasado por Auschwitz. Otra vez la poesía, esta vez de César Vallejo, para fraternizar con el agonizante: *Al fin de la batalla / y muerto el combatiente, vino hacia él un hombre / y le dijo: "¡No mueras, te amo tanto!" / Pero el cadáver, ¡ay!, siguió muriendo...*

Semprún acude a la muerte de Morales, como un año antes a la de Halbwachs, para luchar contra el mal absoluto con el arma de la "fraternización del morir". Frente a la idea hitleriana de que la muerte era el destino fatal del prisionero, Semprún la presenta como una opción a favor de la vida. Acude a la cabecera de los moribundos para arrebatar el destino al nazi y decirle que "todos nosotros, que íbamos a morir, habíamos escogido la fraternidad de esta muerte por amor a la libertad". La muerte que el nazi esgrimía como una fatalidad era vivida por ellos como una opción libre, fraterna, en favor de un mundo mejor.

Frente al mal absoluto que representa, a sus ojos, el fascismo, el escritor/filósofo Semprún interpreta su experiencia como una respuesta teórica y práctica a tamaño desafío. Como el lugar de la filosofía es ese combate, se permite enjuiciar a los filósofos del momento bajo ese prisma: ve la filosofía de Heidegger contaminada por la opción nazi; rescata a Husserl que intuyó con tiempo el destino de Europa si no reanimaba su espíritu humanista, principio vertebrador de "una supranacionalidad de un tipo totalmente nuevo"; fustiga sin piedad al Wittgenstein que despreció la fraternización de

la muerte; elogia la clarividencia de Jacques Maritain –pese a ser “para mí un filósofo y un teólogo bastante endeble”- al endosar al hombre la responsabilidad por el mal en el mundo; rinde homenaje a Jan Patocka que pagó con la vida la libertad crítica de su pensamiento; propone una recuperación crítica del pensamiento marxiano; se detiene en el Sartre autor de *¿Qué es la literatura?* donde denuncia la frivolidad de la política realista y de la filosofía idealista que se permiten afirmar que “el mal no es algo serio”.

Puede que algún académico diga que estos son juicios de aficionado. Aparte de que sus juicios son compartidos por otros muchos académicos, lo importante es el juicio de un texto filosófico desde el enfrentamiento práctico contra el mal. Los textos filosóficos, aunque estén destinados a la estantería de una biblioteca, no son política y moralmente neutros. El deber de repensar todo obliga a valorarlos a la luz de su ubicación en la batalla contra el mal.

Para completar la mirada crítica de un testigo, sólo ocasionalmente filósofo, no viene mal convocar el análisis de un profesional en la materia como Jürgen Habermas. En julio del 2011 tuvo lugar, en un castillo de Elmau, un encuentro sobre “Voces judías en el discurso de los años sesenta”. Como decía una de las participantes, la historiadora Atina Grossmann, hija de judíos emigrados a los EEUU, “el holocausto nos es más próximo hoy que lo era en los sesenta”. Nos es, efectivamente, más próximo, pero, como desvelaba Habermas en su descarnada intervención, titulada “La generosidad de los remigrantes” (2011), en los sesenta fueron filósofos judíos alemanes los que salvaron lo mejor de la tradición filosófica alemana sin que entonces se lo reconociera la academia alemana.

Volvieron pocos pero fueron muchos los que influyeron en aquellas generaciones de estudiantes conformando su manera de pensar. “Dispuestos a volver había muchos”, dice Habermas, “pero fueron muy pocos a los que se ofreció un puesto de trabajo”. Entre los que pudieron volver con trabajo, Karl Löwith, Helmuth Plessner o Ernst Bloch. Entre los que se las tuvieron que arreglar por su cuenta, Norbert Elias o

Günther Anders. No volvieron, sin embargo, Wittgenstein, que murió en 1951, Stegmüller, Carnap o Hempel, representantes del empirismo lógico; tampoco lo hicieron Arendt, Jonas, Scholem o Leo Strauss. Todos ellos son “maîtres à penser” de muchas generaciones, aunque, como apunta Habermas, “la enumeración de esos nombres no da idea de la impar influencia de las voces judías en una universidad que se había hecho insegura y provinciana, así como en una opinión pública poseída por la voluntad de reconstruir un país sin mirar al pasado y dominada por una mentalidad instalada en un anticomunismo represivo” (Habermas, 2011, p.5).

Por lo que respecta a la filosofía, en Alemania, dominan en la posguerra las dos tradiciones que habían medrado durante el hitlerismo, a saber, la fenomenológica y la hermenéutica, que también saben adaptarse a las nuevas circunstancias. Mención especial se hace de Georg Gadamer, el discípulo de Heidegger, que logró sortear la situación y hasta mereció la confianza de los rusos que le nombraron rector de la Universidad de Leipzig. Gadamer se trajo a su amigo Löwith que pudo así irradiar desde la universidad y la revista “Philosophische Rundschau” su influencia.

Pero también hay que hablar de otras dos corrientes, más minoritarias, en las que, sin embargo, la presencia judía es indiscutible: la Teoría Crítica y la filosofía analítica. Por lo que respecta a la primera, creada en los años veinte por una generación de marxistas hegelianos, mayoritariamente judíos, la representación alemana en la postguerra quedaba reducida a la persona de Adorno, quien pudo experimentar la soledad y animadversión de los colegas alemanes en el congreso de Münster, en 1962, donde disertó sobre “El problema del progreso”. Ni el refinado estilo ni la altura del lenguaje fue del agrado de los profesores oyentes. Otra fue, empero, la reacción de los estudiantes y de la opinión pública que vieron en él el referente de una tradición que no conocían pero que les decía mucho. Fundamental en la conquista de la opinión pública fue la figura de Marcuse, sobre todo su curso sobre Freud, en 1956, que puso en circulación el

interés por el psicoanálisis para el estudio de comportamientos sociales, y la conferencia, en 1964, en la que Marcuse rescata a Marx, desplazando a Weber. Los jóvenes empezaron a hablar, a partir de ese momento, de “capitalismo” y no ya de la weberiana “sociedad industrial avanzada” (Habermas, 2011, p. 9).

En la filosofía analítica se ubicaron un buen número de emigrantes judíos aunque su presencia en Alemania era escasa, si exceptuamos casos como el de Ernst Tugendhat o Günther Patzig.

Salvaron tradiciones y conformaron la mentalidad de los estudiantes, pero Alemania, dice Habermas, no les quería. Elocuente es el destino del eminente jurista Hans Kelsen, el gran rival de Carl Schmitt: se le reconoció su valía pero no se le ofreció una cátedra. Los alemanes estaban muy sensibilizados con el destino de los deportados tras la guerra (que eran su gente), pero no con el de los judíos (como si lo judío no fuera con ellos). Ni siquiera el propio Habermas se fijó en lo que había de judío en el destino de todos esos pensadores exiliados. Pero ¿quién, se pregunta Habermas, si no estos discriminados por su raza, mientras los demás colegas siguieron a lo suyo, podían disponer de una sensibilidad superior para detectar entre tantos elementos corruptos lo mejor de una tradición y así entregarla a las nuevas generaciones? Y concluye con esta reflexión: “Pienso que la cultura política de la vieja República Federal debe su inscripción vacilante en la civilización en una buena parte a los emigrantes judíos. Debe su afortunado desarrollo sobre todo a aquellos que tuvieron la generosidad de volver al país del que habían sido expulsados. Gracias a ellos han podido aprender una o dos generaciones, verdaderamente huérfanas, cómo distinguir entre elementos corruptos y tradiciones que vale la pena transmitir”.

## La construcción social de la memoria como proceso vivo

La construcción social de la memoria es un proceso vivo porque el pasado es inagotable. Cuanto más hondos sean los hechos más tardan en aflorar, pero acaban imponiéndose porque siempre hay ese resto que acaba expeliendo la vida frustrada o pendiente que almacena.

Paralelo a ese proceso de integración del pasado injusto es el de depuración de la memoria colectiva de los elementos más cuestionables pero que fueron más madrugadores. George Bensoussan ha estudiado cómo se ha formado la memoria colectiva en Israel, y Peter Novick, en los Estados Unidos.

Bensoussan comienza diciendo que el Estado de Israel es un proyecto sionista concebido e incoado antes de la llegada de Hitler al poder. Si analizamos los elementos que caracterizaban al Yishouv<sup>3</sup>, observamos que poco hay en él favorable a la comprensión del significado de la Shoah. Para empezar, el sionismo es un movimiento político, no humanitario, alternativo a la identidad diaspórica, cuyo objetivo era la creación de un Estado propio y no la lucha contra el antisemitismo o el salvamento de los judíos<sup>4</sup>. Como, por otro lado, el sionismo relacionaba la Shoah con la diáspora, se entenderá la frialdad con la que el Yishouv reaccionó ante la tragedia de los judíos europeos. Remitían a los malos hábitos de la diáspora la “pasividad” con la que esos judíos fueron asesinados, como “corderos llevados ante el matadero”.

Todo cambia con el juicio a Eichmann en Jerusalem en 1961. Como escribe Bensoussan, “para el sionismo se trataba de utilizar el proceso de Eichmann para insertar la Shoah en la reconstrucción nacional según este esquema: Israel antiguo – exilio – renacimiento nacional. El exilio o diáspora era visto como

<sup>3</sup> Nombre hebreo de la comunidad judía en Palestina y de sus instituciones, antes de la creación del Estado de Israel.

<sup>4</sup> Bensoussan cita estas duras palabras de Ben Gurion: “Si yo supiera con certeza que se podrían salvar todos los niños judíos, llevándolos a Inglaterra, y solo la mitad, trayéndolos a Israel, yo elegiría la segunda opción. Y eso porque nosotros no nos tenemos que hacer cargo de esos niños, sino del destino histórico del pueblo de Israel” (Bensoussan, 2008, p. 49).

un mero paréntesis, un tiempo desastroso que había desembocado en la catástrofe. La lección que había que sacar era clara: combatir nacional por el nuevo Estado, lo que implicaba la aceptación del sacrificio y del riesgo supremo en vista a asegurar la independencia nacional” (Bensoussan, 2008, p. 209).

Pero el desarrollo del proceso desborda los cauces establecidos. Aparecen los testigos y se oyen sus relatos. El país se inunda de sentimientos provocados por el descubrimiento de tragedias enormes, vividas por los vecinos, que hasta ahora no habían podido expresarse. Lo reprimido durante tantos años pasa a ser substancia de la comunidad. Aquello ya no se puede perder, ni olvidar. Ben Gourion es consciente de que la batalla que el sionismo ha declarado a la interpretación de la Shoah la va a perder: “No han querido escucharnos. Con sus muertos [se refiere a los de la Shoah] han logrado sabotear el sueño sionista”, declara el 8 de diciembre de 1942 (Bensoussan, 2008, p. 93). La importancia política de la Shoah ha desbordado todas las expectativas hasta el punto de convertirse en una religión civil.

La significación epocal de Auschwitz no puede caminar por los derroteros “de la Shoah como religión civil”. La alternativa es el camino que emprendió Adorno al plantear la aparición de un “nuevo imperativo categórico”. De lo que se trata es de repensar la verdad, la política, la moral y la estética, teniendo en cuenta la barbarie experimentada de una forma extrema en Auschwitz. Ese repensar la razón y la acción tiene por objetivo descubrir momentos ignorados hasta entonces, pero siempre presente, en la barbarie que ha acompañado a la historia del hombre. Auschwitz no es un cuadro sino una ventana que ilumina la estancia del hombre en el mundo. Si Adorno resume esa iluminación como la consideración “del sufrimiento como condición de toda verdad”, el sufrimiento es un momento a considerar no sólo en Auschwitz sino en toda la existencia. Y ese sufrimiento no sólo es teórica y prácticamente significativo para las víctimas judías, sino también para las palestinas y para los esclavos negros y para los amerindios conquistados por los españoles y para los colonizados por los franceses.

El historiador Peter Novick (2007) sitúa su minuciosa investigación en los Estados Unidos porque ha sido ahí, y no en Europa, donde ha surgido la memoria que ahora nos invade. Europa, sin judíos, y empeñada en reconstruir las ruinas, no quería mirar hacia atrás, pero ¿qué pasaba en los Estados Unidos donde se habían concentrado buena parte de los supervivientes y qué pasaba en Israel? Cada página es una sorpresa. Aprendemos que entre 1945 y 1965, “época dorada del judaísmo en América”, había una clara voluntad judía de no hablar del holocausto. Estaba por supuesto la guerra fría y había que concentrar todas las energías en desacreditar al comunismo, pero es que, además, estaba mal visto considerarse víctima. El judío tenía que demostrar que era un ciudadano normal, de ahí el prestigio del discurso asimilacionista, reflejado en el hecho de que el 40% de los matrimonios eran mixtos. Empeñados en la memoria estaban buena parte de los supervivientes, pero no eran ellos los que marcaban la política de la memoria. La cosa cambia a lo largo de los sesenta con el juicio de Eichmann. Aunque en un principio lo que destacaban los periodistas eran las lecciones del juicio para luchar contra el nuevo totalitarismo, es decir, el comunismo, lo cierto es que la opinión pública mundial se hizo entonces una idea de las proporciones de la catástrofe.

La tesis del historiador Novick es que la memoria del Holocausto en USA no es el producto de un progreso moral sino de coyunturas políticas sobre las que el autor se manifiesta muy crítico. Resulta paradójico que en Washington haya, dice, un colosal museo dedicado al Holocausto, un acontecimiento europeo, y los negros no hayan conseguido otro para recordar la esclavitud, que tuvo lugar allí mismo. Tampoco se piensa que la indignación moral que provoca el Holocausto se traduce en lecciones morales. En el Holocausto pudieron morir un millón de niños. Más de diez veces esa cantidad mueren cada año por hambre y enfermedad. No sería necesario, para salvarlos, arriesgar la vida, como hubiera sido el caso durante el Holocausto. Pero nadie quiere establecer esa relación.

Podemos estar tranquilos, si nos preocupa la memoria del Holocausto. Está ya tan institucionalizado en la escuela, en los museos y celebraciones nacionales, que no hay peligro de que se olvide. Otra cosa es que sirva de lección. Demasiado lejano y extremo. Sintomático en esa memoria es el poco peso de los testigos supervivientes y el mucho interés de los responsables políticos. Malo es el olvidar pero peor es cuando la memoria se ritualiza en gestos convencionales que pierden de vista la significación de las víctimas.

### La centralidad de la víctima

Que los judíos fueran víctimas está fuera de toda discusión, pero ¿podían serlo los alemanes? Se empieza a hablar ahora de los alemanes como víctimas, víctimas por tanto de los vencedores que no sólo consiguieron liberar al mundo de la amenaza nazi sino que también causaron daños injustificados a inocentes.

De esto se habla ahora y cabe preguntarse: ¿por qué no antes? Antes se sabía, lo sabían quienes lo habían sufrido y producido, pero nadie quería hablar de ello, ni hay constancia de ello en ese testimonio fiel de la época que suele ser la literatura. Quizá sólo una novela estuvo a la altura de las circunstancias. La única que da una idea aproximada de la profundidad del espanto que amenazaba apoderarse entonces de todo el que verdaderamente mirase las ruinas que lo rodeaban (Sebald, 1999, p. 20), *El ángel caído*, de H. Böll que sólo pudo ser publicada en 1992, cincuenta años después de ser escrita.

Hay tres textos de referencia: la novela de G. Grass *A paso de cangrejo (Im Krebsgang, 2002)*; la obra del historiador Jörg Friedrich *El incendio. Alemania bajo los bombardeos, 1940-45 (Der Brand, 2002)* y el ensayo de W.G. Sebald *Sobre la historia natural de la destrucción (Luftkrieg und Literatur, 1999)*

Uno de los temas más candentes de este nuevo debate tiene que ver con los bombardeos de las ciudades alemanas. Sabemos por informes oficiales que sólo la Royal Air Force arrojó un millón de toneladas de bombas sobre el territorio enemigo, que, de las 131 ciu-

dades atacadas, algunas quedaron totalmente arrasadas, que unos 600.000 civiles fueron víctimas de la guerra aérea en Alemania, que tres millones y medio de viviendas fueron destruidas, que al terminar la guerra había siete millones y medio de personas sin hogar, que a cada habitante de Colonia correspondieron 31,4 metros cúbicos de escombros y a cada uno de Dresde, 42,8 (Sebald, 1999, p.13). Hoy tenemos la información pero, según Sebald, "lo que significaba realmente aquello no lo sabemos". De eso se trata ahora, de saber qué significaba aquello.

Hay que empezar preguntándose por qué no se ha hablado antes de ello. La respuesta es evidente: era tal el daño que Alemania había hecho que no tenían derecho a quejarse de lo que les hicieron. Si ahondamos en esa respuesta encontramos matices muy importantes. En primer lugar, la represalia. Las potencias ocupantes no estaban muy dispuestas a tolerar expresiones de realismo so pena de caer en desgracia. En segundo lugar, en ese tipo de catástrofes se pierde la capacidad de recordar. Dice Sebald: "La muerte por el fuego en pocas horas de una ciudad entera, con sus edificios y árboles, sus habitantes, animales domésticos, utensilios y mobiliario de toda clase, tuvo que producir forzosamente una sobrecarga y paralización de la capacidad de pensar y sentir de los que consiguieron salvarse" (Sebald, 1999, p.34). En tercer lugar, para los alemanes de la posguerra era más importante redefinir la comprensión de sí mismos que describir las condiciones que les rodeaban. Si Hölderlin decía que a la hora de analizar un texto había que tener en cuenta el ángulo de visión (el punto de vista del espectador) y el cuadro que le enmarca (el contexto social), ahora sólo interesaba el ángulo de visión. A los escritores les preocupaba más la imagen de sí mismos (sobre todo la justificación de su actitud durante el fascismo) que la atención de las circunstancias, de la realidad.

En general, la gente no quería elaborar la experiencia vivida porque se sentían "ante un nuevo comienzo" (Sebald, 1999, p.15). Las ruinas no eran el final de una aberración colectiva, sino el principio de una nueva era. Esa reorientación decidida hacia el futuro



ahogaba de alguna manera la memoria, al menos en su expresión social. Esto valía en el plano colectivo y también en el político: la catástrofe no encontró lugar en la conciencia de la nación que emergía. Claro que la gente sabía, pero quedaba en los adentros. Enzensberger llega a escribir incluso que “el catalizador de la energía alemana en la reconstrucción fue la memoria de sus cadáveres” (Sebald, 1999, p. 22).

¿Qué problemas plantea esta información que ahora vamos teniendo? La legitimidad de los bombardeos sistemáticos de la población civil. Ahora sabemos que este debate tuvo lugar en Inglaterra antes de que se tomara la decisión. Sabemos que el obispo de Chichester denunció repetidamente en la Cámara de los Lores que una estrategia bélica que comportara el bombardeo sistemático de la población civil era inmoral e iba contra el derecho de la guerra, opinión que también defendieron importantes sectores del ejército británico.

Es verdad que los alemanes inventaron el modelo con el bombardeo de Guernica, un experimento que luego aplicaron con rigor en la invasión de Polonia. Pero las denuncias de entonces valían ahora.

Dos razones se esgrimieron para esos bombardeos: minar la moral de la población civil y acelerar el final de la guerra. Pero según informes de los aliados, en 1944 ya se constató que no se consiguieron esos objetivos. De ahí que aparezca, para algunos, como verdadera causa de los bombardeos, la voluntad británica de intervenir en la guerra, de no verse marginada en el reparto del mundo que se iniciaba con la nueva guerra. Pero incluso para el logro de ese objetivo el bombardeo sistemático no era la mejor estrategia ya que, como señaló luego Albert Speer, “ataques muchos más precisos y selectivos, por ejemplo, contra fábricas de rodamientos de bolas, instalaciones de petróleo y carburantes, nudos de comunicaciones y arterias principales, muy pronto hubieran podido paralizar todo el sistema de producción” (Sebald, 1999, p. 26). Los bombardeos no eran muy rentables para Inglaterra: morirían el 70 % de los pilotos y la cosa cautivaba un tercio de todos los recursos bélicos. La segunda razón, aplicar la estrategia co-

rrespondiente al concepto de “guerra pura”, defendido por Sir Arthur Harris. Defendía la idea de la guerra por la guerra, la destrucción total, es decir, la del enemigo, la de sus propiedades y la de su entorno natural.

Hay un segundo capítulo de problemas, con implicaciones morales de esa estrategia bélica, que es la aportación más interesante de Sebald. Habla, en efecto, “de la organización social de la desgracia”, es decir, dice que la guerra, tal y como fue diseñada por los aliados, fue “una organización social de la desgracia”. Lo que creo que quiere decir es que la respuesta al nazismo exigía un concepto de guerra total. Y eso suponía desde aplicar todo conocimiento científico y técnico a la guerra, hasta implicarse con una estrategia de lucha que fuera una “organización social de la desgracia”. ¿El resultado? No un triunfo de la civilización, sino una “historia natural de la destrucción”.

¿Cuál es el problema? Si la civilización que representa el vencedor resuelve su estrategia de lucha contra el fascismo en reducción del otro a naturaleza muerta (a ruinas y cadáveres), habrá que concluir que esa estrategia será consecuentemente una organización refinada de la desgracia, pero ¿dónde encontrar algo del espíritu civilizatorio que la inspira?

Hasta ahora no se quería hablar de eso. Ahora bien, si ni vencedores ni vencidos quieren hacer frente a esa realidad, tenemos todas las papeletas para reproducir la violencia. Y se entiende que no lo hayan querido hacer. Al fin y al cabo, los vencedores subsumían esos hechos desgraciados bajo la estrategia global de lucha contra el mal, y los vencidos no estaban dispuestos a echar la vista atrás, ni siquiera para quejarse de los abusos. Pero ha llegado el momento de la visibilización de las víctimas y esto también afecta a las producidas por los liberadores. Al considerar a los alemanes como víctimas damos un paso más en la comprensión de la víctima. Podemos decir que el ser víctima no tiene que ver con el color de la piel ni con la ideología de la víctima ni la del victimario. Víctima es quien sufre una violencia innecesaria porque es inocente. Eso no quiere decir que los discursos no importan. Importan, pero su importancia se mide en el negociado

de las ideas políticas y no ante el sufrimiento de las víctimas. Por eso no puede haber “mis víctimas” y las otras. Quien ha entendido una, entiende todas.

## Conclusión

Después de este recorrido se impone la conclusión de que la reflexión sobre Auschwitz sigue abierta. De un pasado inagotable fluyen nuevas informaciones y preguntas que obligan a repensar todo. Por otro lado, el deber de memoria nos obliga a preguntarnos una y otra vez por la vigencia hoy de las lógicas que llevaron a la catástrofe.

Se han publicado recientemente dos libros que recogen palabras dichas hace mucho tiempo. El que hayan tenido que ser dichas de nuevo da idea del sentido que ahora tiene la posmemoria de Auschwitz. Me refiero a *Entrevista a Primo Levi ex deportado. A cura de Anna Bravo e Federico Cereja* (2011) y *Vengeance?* de Robert Antelme (2010). En el primero se recoge una de las últimas y más exigentes entrevistas a Levi con sendos estudios de los dos entrevistadores en el que Levi, a modo de testamento, dibuja el recorrido de la memoria. Entiende la memoria de Auschwitz como un acontecimiento fundante que da que pensar. Memoria es como conciencia de los límites del conocimiento y reconocimiento de una fuente inagotable que da que pensar. Ese sería el punto de partida, el *Ursprung*, siendo el de llegada un difícil lugar de encuentro entre víctimas y verdugos que no puede expresarse en términos de perdón/reconciliación, sino más bien de responsabilidad. Entre ese punto de partida y el de llegada hay todo un recorrido en el que él se detiene para explicar cómo Auschwitz acaba con un modo de pensar e inaugura otro, de suerte que términos como verdad, conocimiento, moral o política exigen ser repensados a la luz de esa inédita experiencia. Reseñables son los estudios que presentan y epilogan la entrevista. Lo que está ocurriendo no es ese re-pensar que plantea Levi, sino una revisión de lo que él dijo, por ejemplo, a propósito de la “zona gris”, ese lugar en el que el bien y el mal, las víctimas y los verdugos, se desdibujan y parecen confundirse.

Se refiere a los *Sonderkomandos*, obligados a convertirse en el brazo ejecutor de sus carceleros. Pero Levi forja ese concepto para hacernos ver todo lo que hay ahí de estrategia de los verdugos, empeñados en invisibilizar su crimen, en borrar las distancias entre víctimas y verdugos. Eso se ve bien en el partido de fútbol entre deportados judíos y oficiales nazis (Mate, 2008, pp. 21-22). Por un momento olvidan su condición inhumana y se entregan a la pasión del juego y a la camaradería de la competición. Es un juego macabro, pues en esa pérdida momentánea de su condición de víctima ven los verdugos el momento de máximo triunfo. Dice Levi: “Nada semejante ha ocurrido nunca, ni habría sido concebible, con las demás categorías de prisioneros, pero con ellos con «los cuervos del crematorio», las SS podían cruzar las armas, de igual a igual o casi. Detrás de este armisticio podemos leer una risa satánica: está consumado, lo hemos conseguido, no sois ya la otra raza, la antirraza, el mayor enemigo del Reich Milenario; ya no sois el pueblo que rechaza a los ídolos. Os hemos abrazado, corrompido, arrastrado al polvo como nosotros. También vosotros, como nosotros y como Caín, habéis matado a vuestro hermano. Venid, podemos jugar juntos”. El verdugo busca la fraternización en el asesinato, comenta Levi (1989, p. 48) y a eso no está él dispuesto: pese a las apariencias, dirá a los nazis, hay víctimas y hay verdugos. En el campo nadie se sitúa “más allá del mal y del bien”. Pues bien, hoy ha sido ese crítico concepto desnaturalizado en el sentido de que “zona gris” se refiere a la actitud de quienes se mantuvieron a distancia y no se implicaron en un confuso combate en el que todo el mundo se ensuciaría las manos. “Zona gris” sería entonces el lugar moral de los que no tomaron partido, una interpretación en las antípodas de Primo Levi.

El otro texto al que me refería es *Vengeance?* de Robert Antelme, escrito en noviembre de 1945 al enterarse de que algunos exdeportados, como él mismo, propiciaban el maltrato a los prisioneros alemanes a modo de venganza. Fue publicada por la revista *Les Vivants. Cahiers publiés par les prisonniers et déportés* (1946), con una nota aclaratoria en la que se decía que su tono no debía nada al

sentimentalismo del momento hacia el destino de los pobres alemanes, sino al deber de testimoniar “de un hombre que supera el odio”. Dejar morir a los presos alemanes o matarlos clandestinamente es algo que un exdeportado no se lo puede permitir porque “el prisionero es un ser sagrado al haber sido privado de todo poder” y también porque esas prácticas supondría la derrota de las ideas de libertad, respeto y dignidad por las que ellos habían combatido. La venganza nivelaba a los combatientes antinazi con los nazis y a eso no estaba él dispuesto. Antelme recuerda con qué empeño el mundo concentracionario trataba de hacerles invisibles, como si expulsarles de la condición humana fuera del todo evidente. Para el deportado aquella experiencia resulta inolvidable pero también indecible. No hay manera de expresar la ceguera del alemán al negarse a ver en ellos a seres humanos, ni tampoco la entereza o la violencia con la que ellos reaccionaban ante cualquier humillación del ser humano que eran. Lo que resulta inaceptable ahora que han salido de aquella condición extrema –y “tienen los huesos cubiertos de carne” (Antelme, 2010, p. 17)- es que alguien traduzca aquella experiencia en “odio o en perdón”. El odio significa renuncia a los ideales por los que lucharon y el perdón podría dar a entender que han perdido la dimensión del mal sufrido. Lo que el odio y esa forma de perdón que es olvido tienen en común es, como señala Nancy en su comentario, identificar al ser humano con sus obras de suerte que, si sus obras son malas, hay que destruirle. Desde la venganza el otro no es un sujeto de derechos ni puede reclamar para sí el respeto y la dignidad por la que Antelme y los suyos arriesgaron sus vidas.

Pero ¿por qué se publica esto hoy de nuevo? No parece que los alemanes estén en peligro de ser maltratados como antaño. Al contrario, son los líderes de Europa. ¿Lideran, empero, Europa con los valores que defendían quienes combatieron contra la inhumanidad del nazismo? Ni Merkel, heredera de la Alemania que salió derrotada, ni Sarkozy, heredero de las fuerzas que la combatieron, ni los demás países europeos que bailan al son que tocan Alemania y Francia, parecen afectados por este tipo de pregun-

tas. Europa se construye sobre otras premisas. No hay odio, pero sí olvido de la catástrofe que sufrió Europa y de los valores por los que algunos, como Antelme, lucharon. Por eso, como decía la entrada de 1946, “este testimonio merece ser publicado”, aunque con un matiz: si antaño el mérito del testimonio se ponía en la superación del odio, hoy lo es por su llamada a la memoria.

## REFERENCIAS

- AGAMBEN, G. (1999). *Ce qui reste d'Auschwitz*. Paris: Payot-Rivages.
- ANTELME, R. (2010). *Vengeance?* Paris: Hermann.
- BENSOUSSAN, A. (2008). *Un nom impérissable. Israel, le sionismo et la destruction des Juifs d'Europe*. Paris: Seuil.
- BRAVO, A. e CEREJA, F. (2011). *Intervista a Primo Levi ex deportato. A cura de Anna Bravo e Federico Cereja*. Torino: Einaudi.
- HABERMAS, J. (2011). Grossherzige Remigranten. Über jüdische Philosophen in der frühen Bundesrepublik. Eine persönliche Erinnerung. En *Neue Zürcher Zeitung*, 2 Juli.
- LORAUX, P. (2001). Les diparus. En Nancy, J.L (coord). *L'art et la mémoire des camps. Représenter Exterminer*. Paris: Seuil.
- MATE, R. (2008). Primo Levi, el testigo. Una semblanza en el XX aniversario de su desaparición. En AA.VV. *El perdón, virtud política*. Barcelona: Anthropos.
- MATE, R. (2011a). Deber de memoria. En Escudero Alday, R. (ed). *Diccionario de memoria histórica. Conceptos contra el olvido*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- MATE, R. (2011b). *Tratado de la injusticia*. Barcelona: Anthropos.
- NOVICK, P. (2007). *Judíos, ¿vergüenza o victimismo? El holocausto en la vida americana*. Madrid: Marcial Pons.
- SEBALD, W.G (1999). *Sobre la historia natural de la destrucción*. Barcelona: Anagrama.
- SEMPRÚN, J. (2011). Memorias del mal. *Isegoría*, 44, (enero-junio).
- SEMPRÚN, J. et WIESEL, E. (1995). *Se taire est impossible*. Paris: Mille et une Nuits.
- SUSCASAS, A. y ZAMORA, J.A (2010). *Memoria Política-Justicia. En diálogo con Reyes Mate*. Madrid: Trotta.



# Acosada y desprestigiada: la “historia” vista desde la “memoria”<sup>1</sup>

Javier Rodrigo  
Universitat Autònoma de Barcelona

## RESUMEN

pp. 133-139

Desde que en torno al cambio de milenio han cambiado sustancialmente las formas de rememoración e instrumentación del pasado de violencia en España, al socaire de las demandas de “memoria histórica” han aparecido también críticas públicas, endógenas y exógenas, hacia la profesión historiográfica. Lejos de valorarlas, este artículo se pregunta por los orígenes y connotaciones de las mismas y las analiza en un marco teórico derivado del estudio de los usos públicos del pasado.

**PALABRAS CLAVE:** Historiografía; Memoria; Uso público de la historia.

## ABSTRACT

**Harrassed and Discredited: “History” seen from “Memory”**

Since in the turn of the millennium the ways of remembering the past in Spain have significantly changed, taking advantage of the demands of “historical memory”, public endogenous and exogenous criticism to the historiographical profession have also appeared. Far from valuing them, this article aims to analyze their origins and connotations, by evaluating them within the theoretical framework derived from the study of public uses of the past.

**KEYWORDS:** Historiography; Memory; Public Use of History.

En un célebre poema, Eduardo Galeano termina preguntándose: ¿tenemos un espléndido pasado *por delante*? Para hablar de los debates en España en torno a la “memoria histórica”, que han llenado ya cientos de horas de cine, radio y televisión, miles de páginas de libros y diarios, y millones de minutos de las vidas de cientos de personas, sobra la interrogación. Sin embargo, no po-

cos debates sobre ese pasado tan sensible, doloroso y complejo, que necesita para nombrarse de eufemismos (como “represión”) o de metáforas (como la del “olvido”), se han tejido con los mimbres de la vulgarización, la reiteración, la obviedad, el lugar común y el reduccionismo. Hannah Arendt subtítulo su ensayo sobre el juicio a Eichmann *Un estudio sobre la banalidad del mal*, pero todo este

<sup>1</sup> El título de este breve artículo es un semiplagio más que explícito al de Juan José Carreras “La historia: triunfante y acosada”, texto incluido en sus *Seis lecciones sobre historia* publicadas por la Institución Fernando el Católico en 2002, pp. 49-63. He reducido deliberadamente al mínimo, en la medida de lo posible, el aparato teórico y bibliográfico. En relación con la temática general abordada en este artículo he publicado artículos y dirigido monográficos en revistas especializadas como *Ayer* o *Historia Social*, así como, hasta la fecha, cinco libros (y dirigido otros dos), como *Hasta la raíz. Violencia durante la guerra civil y la dictadura franquista* (2008). Mi último libro, de 2011, es *Santa Guerra Civil. La guerra del 36 y sus relatos*, sobre las interpretaciones históricas y actuales sobre la guerra española del 36-39.



largo debate sobre la “memoria histórica” ha conseguido darle la vuelta a su propuesta. En España lo que ha proliferado ha sido el *mal de la banalidad*.

Entre los diferentes elementos que han constituido esa vulgarización se halla una crítica genérica hacia la historiografía académica, observada con creciente intensidad por los usuarios y cultores de la “memoria” con abierto recelo. La incapacidad propia de la historiografía a la hora de proporcionar productos culturales coherentes con su contexto, del que se vuelve a veces impermeable, la deficiente estructura universitaria española tanto en los terrenos de la investigación como en los de la divulgación social del conocimiento, y, por fin, la percepción del historiador extendida en las sociedades occidentales según la cual su trabajo *debería* tener una función social prometeica, coherente con la importancia del pasado y de sus relatos en la construcción de las identidades del presente, han situado la narración historiográfica en el centro de muchas dianas. Lejos de descalificarlos, y aunque no siempre estén justificados, me propongo analizar esos recelos en el marco específico de la construcción de los relatos, narraciones e interpretaciones del pasado traumático, de sus empleos en el presente y de las funciones del trabajo del historiador<sup>2</sup>.

### ¿Acosada?

Para ello es necesario observar, si bien brevemente, el modo en que la narrativa memorialista ha alcanzado un rango de discurso asentado en la sociedad española. Entre 2000 y 2010 el debate de la “memoria histórica” en España ha vivido una evolución acumulativa de argumentos coherentes pero no homogéneos: una mirada a la vida pública del sintagma en lo que lleva-

mos de milenio nos mostraría el proceso recorrido entre la apertura de las primeras fosas comunes (y la inscripción en el Registro de Asociaciones de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica) hasta su judicialización, pasando por su elaboración política en forma de homenajes y leyes. Se trata, pues, de un sintagma cuyo significado ha mutado porque la realidad a la que alude es plural, compleja y permeable con otras realidades. Igual que en otras latitudes, el pasado que ha irrumpido en el presente ha sido el traumático, el que deja huellas imperecederas, el que abandona cadáveres y levanta monumentos a sus asesinos. Igual, aunque, claro está, con diferentes tiempos<sup>3</sup>.

Sintagma proteico, el de “memoria histórica” es posiblemente el oxímoron de mayor éxito introducido en las últimas décadas en la vida cultural e intelectual española, dado por bueno sin el cuestionamiento de sus aristas conceptuales. Su expansión y popularización semánticas y evocativas se han visto, de hecho, unidas a su vaciamiento de contenido teórico. Que el núcleo de todos los debates no pase de ser una metáfora desvestida prácticamente de contenido no parece, desde luego, poca cosa. Pero en ese rápido crecimiento de las narrativas sobre la memoria, el olvido, el homenaje, la institucionalización y, por fin, la judicialización del pasado de la Segunda República, el golpe de Estado de 1936, la Guerra Civil y la dictadura de Franco, esa dimensión epistémica ha quedado rápidamente en un segundo plano. De haber algún tipo de debate detrás de la cuestión de la “memoria histórica”, éste se situaría en su dimensión pública. Además de un relato, una (re)construcción de ese pasado de violencia, una narración atravesada a veces de presentismo y moralismo -perfectamente lógico, por otra parte, al articularse desde sentimientos de pérdida y luto-, el de

<sup>2</sup> Ricoeur, 1999 y 2003; Gallerano, 1995 y 1999. Desde España, el debate sobre los usos públicos lo abordaron Carreras y Forcadell, 2003, pp. 11-45.

<sup>3</sup> Para una contextualización del fenómeno: Losurdo, 1996; Peiró, 2004; Robin, 2003; Traverso, 2007; como ejemplos de una literatura imposible de contener en una sola nota al pie.

la "memoria" es también un conjunto de reclamaciones concretas que, vehiculadas en unos determinados usos públicos del pasado, demanda y reclama la socialización de una memoria, un relato colectivo público y estandarizado, que habría sido olvidado por la sociedad de la misma manera que la sociedad habría olvidado los cadáveres de las y los asesinados en la entonces llamada "zona nacional" a partir de julio de 1936. Desde su emergencia, algo ha quedado claro: que no es, pues no puede serlo, un pasado inane de consenso generalizado.

Aunque sus generadores tracen a veces una genealogía del mismo mucho mayor de la real para subrayar la continuidad del agravio que denuncia, se trata de un relato reciente: ha sido con el cambio de milenio, desde la bisagra del 2000, que ha comenzado en España esta era de la memoria. Suelen mencionarse, cuando se trata de cuestiones como la reivindicación de las víctimas del fascismo español, las primeras aperturas de fosas comunes tras la muerte de Franco, cuya naturaleza y realidad impiden hablar con propiedad de "ciclo". Suele abordarse el nacimiento y desarrollo de algunas asociaciones que, desde los años ochenta del siglo pasado, empezaron a reivindicar el lugar en la política española que merecían a su juicio las víctimas de la guerra. Pero trazar una genealogía con esos mimbres es proyectar hacia el pasado, si bien inmediato, problemáticas del presente más cercano. No hay genealogía, por más que algunos autores quieran verla, entre las reivindicaciones de los ochenta y noventa, la aparición de los primeros libros sobre la "represión" y la apertura de fosas comunes y todo lo que desde éstas se ha desarrollado. A lo sumo, puestos a buscar relaciones causales, algunos creemos que la sensibilidad favorable hacia la actual revisión judicial en clave humanitaria y contra la impunidad de los crímenes del franquismo se abonó en los meses de debate sobre el arresto de Augusto Pinochet en Londres, entre 1998 y 1999.

Su primer espacio fue el de la fosa común, desde el que la expresión "memoria histórica" saltó a los medios de comunicación y eclosionó en los discursos políticos.

A renglón seguido, su terreno fue el del cuestionamiento de los paradigmas políticos, culturales e ideológicos que derivaron en tales abandonos, el de los cuerpos y el de sus recuerdos. A día de hoy la "memoria histórica" es una cosmovisión que conjuga pasado, presente y futuro, una sintaxis interpretativa e, incluso, un marco estandarizado de opinión para el análisis de políticas, libros, películas, fuentes de información y un finito etcétera en "clave de memoria": de memoria de las víctimas de la "represión" o del "genocidio" franquista. Pero el de la emergencia -de la vivencia familiar a la social- de la noción de víctima en el presente es un fenómeno que solamente se comprende desde la concreción práctica y simbólica de *esas* víctimas, de sus cadáveres, y de sus familiares. Y desde ahí cobra sentido que este tema deba tratarse desde el gozne del cambio de milenio, pues la primera fosa abierta en este ciclo de exhumaciones data de 2000 y se debe al empeño del nieto de uno de los allí enterrados, Emilio Silva, después presidente de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica: la conocida como fosa de los Trece de Priaranza. Lo demás, se llame historiografía, judicatura, arte o narrativa, solamente es representación.

Y en el terreno de la representación, desde el momento en que se ha abierto el tiempo de la exégesis y la valoración, de la construcción del relato sin el cual el movimiento por la "memoria histórica" no se comprende, es donde han tenido lugar algunos de los debates más tensos, las descalificaciones más injustificables y las manipulaciones más evidentes -entre ellas, la imposición en bloque de los conjuntos semánticos memoria-izquierda-progresismo vs. olvido-derecha-reaccionarismo-. Entre esos debates, uno de los más acusados de cuantos han aparecido en el terreno público ha sido, desde el mismo nacimiento de la narración memorialística, la acusación genérica desde la "memoria" hacia "los historiadores" de falta de compromiso con la "verdad". De un relato no acosador se ha pasado a otro abiertamente acusador: la acusación genérica de la "memoria" hacia la "historia".

## Desprestigiada

Buena parte de ese nuevo relato ha tomado cuerpo en los últimos años en unas historiografía y parahistoriografía memorialistas. De corte fuertemente empirista (y no pocas veces, adanista) y aparentemente refractarios a la reflexión categórica, se trata de productos históricos por regla general de calidad dudosa, interpretativamente cuestionables (suelen basarse en el pequeño grupo de historiadores que desde hace unos años podríamos denominar la *ortodoxia del genocidio*) y de voluntad mixta: reconstrucción parcial y estática del pasado, homenaje en el presente. Autorreconocida como coherente para con estas nuevas demandas memorialistas de representación del pasado y generada en contraste a una historiografía académica y universitaria percibida como cortesana, traidora, estilista, desempática con las víctimas, aseguradora del estatus político y legitimadora del presente, la “memoria” vendría a romper el oscuro magma de silencio y olvido impuesto, entre otras fuerzas, por la “historia”.

No es una cuestión relacionada con la naturaleza o con el estatus epistémico de la memoria con relación a la narración histórica: de los diferentes significados atribuidos al sintagma en la España actual, el que lo sitúa en el tiempo pretérito queda en minoría frente a los que lo declinan en presente y en futuro. Los críticos con la historiografía “dominante” no suelen hacerlo desde sutilezas conceptuales, y cuando han entrado en el debate sobre memoria-historia, lo han hecho evidenciando falta de lecturas básicas y demasiados prejuicios (por ejemplo, considerar homogéneo un grupo de autores que incluye filósofos, sociólogos, historiadores y semiólogos por el hecho de ser franceses o trabajar en Francia<sup>4</sup>). Pero precisamente desde el conocimiento de esos debates puede observarse que la clave de todo está en que, como por otra parte es cosa bien sabida, la construcción de “memoria” lo es a su vez de identidad para el presente, un elemento basilar para el “proyecto de futuro” que no po-

cos historiadores han aceptado en el centro de sus horizontes. Desde estas premisas, el malentendido estaría servido: huérfana de horizontes emancipatorios, una parte significativa de la historiografía, en tanto que constructora de relato y como elemento del poder (Mate, 2004, p. Xli), no habría servido a la memoria, que tendría más bien “poder subversivo”, y habría traicionado por acción u omisión a las víctimas del franquismo. La historia tendría, así, un compromiso incumplido con la verdad y con las víctimas.

En realidad, el verdadero compromiso de la historiografía debería estar, antes bien, con la complejidad del pasado, y para eso las estampas de claroscuros, buenos y malos, asesinos monolíticos y víctimas angelicales, verdades absolutas y categorías cerradas emanadas desde la narración presentista tienen a veces poca validez. Pero son, básicamente, las que nutren esa nueva narración del pasado traumático de violencia. Las sutilezas analíticas y los afanes por no someter el pasado a reduccionismos o a lugares comunes serían en vano: el juicio se come al análisis. Un ejemplo si se quiere extremo de este tipo de narración sería el de Vicenç Navarro, quien apoya constantemente sus argumentos sobre el prestigio áureo de un autoproclamado exilio, y para quien habría “libros de historia que continúan ignorando la historia de nuestro pueblo”: la de la defensa popular de las instituciones democráticas en julio del 36 (una imagen buenista y tranquilizadora de una retaguardia de espontaneidad e incontrolados), la de un “terror fascista” ejercido por las “clases dominantes” contra las “clases populares”. Una negación consecuencia de una “transición incompleta” legitimada por autores que, como Lintz (*sic*), habrían puesto mordazas a la “historia real suprimida de España” garantizando una democracia incompleta y un bienestar insuficiente (Navarro, 2004).

La narración de Navarro es paradigmática de las formas, algo autocomplacientes y en última instancia tranquilizadoras, en que se ha construido el relato de la “memoria histórica”: mal absoluto, silencio, olvido y,

<sup>4</sup> Así hace en la introducción a ese libro Espinosa, 2010.

por fin, memoria, la devolución prometeica de “la verdad”. ¿Qué verdad? La de una Guerra que “ganaron los malos” pues “por cada muerto franquista, Franco mató (*sic*) a 10.000 republicanos (*sic*)”<sup>5</sup>. La definición de las víctimas como “republicanos” necesitaría de un análisis paralelo para el que se carece aquí de espacio, pero es significativo el modo en que se elevan por igual, en bloque, a la santidad laica de los asesinados por “defender la libertad”. O el de construir una imagen de la violencia fascista exclusivamente elaborada en términos de maldad y destrucción absoluta. Una imagen de alienación y heterofobia retroactiva que construye relatos moralistas, estereotipados y descomplejizadores basados en el empirismo y la elevación de las categorías éticas, bueno/malo sobre todo, a rango historiográfico; que se ha reunido en los últimos años alrededor de una categoría jurídica, el genocidio, convertida en ortodoxia. Y que, como toda ortodoxia (revisionista o memorialista, en este caso), a falta de mejores argumentos, señala, manipula, descalifica a sus interlocutores e interpreta la crítica como desafección.

No deja de ser paradójico que en un país donde las opiniones generalizadas sobre los genocidios están solo un poco por encima del nivel del tabloide, surja con fuerza una denominación de esas características. La realidad se corresponde con esa paradoja. La cuestión no es la de la validez del término, que como hemos reiterado no sirve para España no por la escasa flexibilidad de la categoría “genocidio” sino por la naturaleza y realidad de las violencias en España (Rodrigo, 2008). Tampoco los motivos que se aducen para su utilización ni la *metodología* interpretativa: una

comparación descontextualizada basada en una suerte de consenso no escrito según el cual la definición del genocidio en Argentina o Chile habría de servir para el caso español. Sólo en Andalucía habría más muertes que en todo Chile, se dice, como si el genocidio fuese una cuestión cuantitativa. Desde la sobreinterpretación a la mentira, pasando por la omisión, la reinención o falsificación, es una tendencia extendida a todo el espectro parahistoriográfico: desde quien afirma que la matanza en Badajoz en agosto del 36 fuese un anticipo de Auschwitz, hasta quien asegura que existe un vínculo genocida entre Paracuellos y Katyn, demostrando en ambos casos que sobre Auschwitz o sobre Katyn se conoce bastante poco<sup>6</sup>. Son grados dentro de una misma escala de explotación semántica y uso del pasado como herramienta política para el presente.

La cuestión fundamental, en todo caso, es que se trata de un relato coherente, al menos parcialmente, con las demandas de parte del movimiento memorialista, ligadas a la cuestión de la imprescriptibilidad de los crímenes franquistas. Como defienden hoy algunos historiadores, si hay genocidio, puede haber juicio y, por ende, no solo reparación, sino además castigo y fin de la impunidad. Lo cual abre no poco complejas cuestiones sobre la función judicial del historiador, que ya han tenido su lugar en Alemania y el Reino Unido, pero de las cuales hasta ahora España se había mantenido alejada. Fue un historiador, Francisco Espinosa, quien redactó el informe (una pieza, por otro lado, historiográficamente cuestionable) sobre el que el juez Garzón se basó para redactar su famoso auto, y hasta cuatro

<sup>5</sup> Vale aquí la máxima de que no debe permitirse a la realidad fastidiar un buen relato, pero esta proporción de V. Navarro, influyente columnista, teniendo en cuenta que se estiman en 130.000 los muertos a manos de los sublevados, elevaría a 13 las víctimas de la revolución. O al revés: considerando que hubo unos 55.000 asesinatos en la retaguardia republicana, la violencia del mismo Franco habría ascendido a 550.000.000 personas.

<sup>6</sup> *Axis rule in occupied Europe*, el libro de Lemkin que supuso la base para la articulación jurídica del delito de genocidio, no se tradujo al castellano hasta el 2008. Espinosa, en 2002, hablaba de la categoría de genocidio sin citarlo, pues no lo había leído (vid. Espinosa, 2002). Desde entonces, Espinosa ha ido perdiendo gradualmente el estatus de historiador para priorizar el de polemista, en tanto que figura historiográfica de referencia para parte de los movimientos memorialistas, a pesar de llevar comprometido en ellos, según sus palabras, solamente desde 2005.

historiadores formaron parte de la comisión de expertos llamados por la Audiencia Nacional para asesorar al juez a petición de las partes. Evidentemente, la “memoria” necesita de constructores de relato: lo que Espinosa llama “historiadores comprometidos”.

Espinosa es el más relevante de los investigadores que, desde un reconocido conocimiento empírico, se han atribuido para sí la construcción del relato *a partir de* las víctimas y bajo el signo del compromiso. También ha sido, en buena lógica, el principal mentor de esa ortodoxia del genocidio y, dentro de la misma lógica, de la crítica genérica a la “historia” desde la “memoria”. Para ello, el mismo autor que denunciaba hace años el “método Moa” ha creado un método también propio: trocear los textos de aquellos a quienes se ha decidido atacar de antemano, buscar aquellos pedazos que puedan interpretarse o malinterpretarse como desempáticos para con las víctimas de la violencia fascista en España, descontextualizarlos y, después, atribuirle al autor interpretaciones que no solamente no tienen nada que ver con lo que decía el texto original, sino abierta y explícitamente falsas, contrarias al sentido dado por el autor o, llegado el caso, abiertamente difamatorias<sup>7</sup>. Historiografía hecha, a la hora de la interpretación, de trocear, sobreinterpretar, descalificar y mentir deliberadamente, el que su virulencia verbal solo sea comparable a la de Pío Moa hace pensar si no estaremos ante dos caras de la misma moneda. Sus análisis, como los de Moa, rayan en el insulto, la burla y la caricaturización. Y posiblemente lo que subyazca detrás de la inquina personal recíproca entre ambos autores sea el que entre sí no son *adversarios*, sino más bien *competidores* por un espacio que no es historiográfico sino que se adentra en el de los usos públicos y políticos del pasado, amén de otras cuestiones metodológicas comunes -sobre todo, su extremo empirismo- evidenciadas por los que Espinosa considera, precisamente, los “hijos de Moa” (Izquierdo y Sánchez León, 2006).

Considerado como uno de los escritores de referencia del movimiento memorialista, el Espinosa polemista se ha comido al historiador. Es, en todo caso, un producto de esta era de la memoria en la que la calificación de la violencia se realiza por ósmosis conceptual y mediante sobreentendidos, en la que la noción de víctima se eleva a valor absoluto y en la que su atribución genérica como “demócratas” o “republicanos” desde el asociacionismo, desde la administración del Estado a escala nacional y regional o desde esa parte de la historiografía que habla de la conspiración antimemorial de la academia, crea una imagen del pasado estereotipada, reduccionista, simplificada y estandarizada, en la que los sujetos del pasado se reconocen con dificultad. No faltan, en este contexto, quienes se arrojan la calidad de víctima directa o indirectamente, caso de quien interpreta una emigración como exilio, de quien inventa, recordemos a Enric Marco, un paso por un campo de concentración, o de quien identifica y confunde a las víctimas reales con sus portavoces ficticios. Y tampoco faltan quienes, historiadores con perspectiva de taxidermistas, contribuyen a la deformación del pasado, de sus sujetos individuales y colectivos, de sus contextos y de sus víctimas mediante la proyección hacia el tiempo pretérito de los rostros e identidades del presente. Son grados, de hecho, dentro de una misma escala.

No es necesario estar enteramente de acuerdo con Tony Judt (2006) cuando decía que la memoria es mala acompañante en la labor de conocer e interpretar el pasado para identificar los problemas inherentes a su actual sacralización universal. Pero si no se atiende a la triple dimensión histórica de la violencia -víctima, victimario y contexto- que las arrastró a la muerte, si no se hacen distinciones entre víctima viva y muerta, si se convierten en iconos fosilizados para el presente aun a costa de retorcer sus relatos hasta hacerlos manejables, posiblemente se

<sup>7</sup> Es ese el buen sentido del que carece Espinosa al atribuirme la justificación del golpe de Estado de 1936 mediante su equiparación a la guerra civil, cuando sabe que jamás he escrito tal cosa, que se sitúa en las antípodas de lo que he investigado y publicado. Véase, al respecto, la introducción de Espinosa, 2010.



las estará condenando a la incomprensión. Sin complejidad narrativa e interpretativa no se elaborará historia sino cronología, no habrá historiadores sino notarios y cronistas, no habrá historiografía sino una "verdad" de anticuario. Es la perspectiva del taxidermista: la reconstrucción estática del pasado y su recontextualización en el espacio que se les ha elegido en el presente. Pero con ello no se contribuirá, más bien al contrario, a darle contenido al pasado, llámese historia o memoria. Y, claro está, tampoco se contribuirá a afrontar lo que originó esta era de la memoria: la necesidad de que España deje de ser una horrible excepción con el terrorífico problema de sus fosas comunes de la guerra y la posguerra.

## REFERENCIAS

- CARRERAS, J.J. y FORCADELL, C. (eds.) (2003). *Usos públicos de la Historia*. Madrid: Marcial Pons-Prensas Universitarias de Zaragoza.
- ESPINOSA, F. (2002). Julio del 36. Golpe militar y plan de exterminio. En Casanova, J. (ed.). *Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco*. Barcelona: Crítica.
- ESPINOSA, F. (2010). *Violencia roja y azul. España, 1936-1950*. Barcelona: Crítica.
- GALLERANO, N. (1995). *L'uso pubblico della storia*. Milán: Franco Angelli.
- GALLERANO, N. (1999). *La verità della storia. Scritti sull'uso pubblico del pasato*. Roma: Manifestolibri.
- IZQUIERDO, J. y SÁNCHEZ LEÓN, P. (2006). *La guerra que nos han contado. 1936 y nosotros*. Madrid: Alianza.
- JUDT, T. (2006). *Posguerra. Una historia de Europa desde 1945*. Madrid: Taurus.
- LOSURDO, D. (1996). *Il revisionismo storico: problemi e miti*. Roma: Laterza.
- MATE, R. (2004). Por una cultura de la memoria. En Acosta, G. et al. (eds.). *El Canal de los Presos (1940-1962). Trabajos forzados: de la represión política a la explotación económica*. Barcelona: Crítica.
- NAVARRO, V. (2004). La transición y los desaparecidos republicanos. En Silva, E. et al. (eds.). *La memoria de los olvidados. Un debate sobre el silencio de la represión franquista*. Valladolid: Ámbito.
- PEIRÓ, I. (2004). La era de la memoria: reflexiones sobre la historia, la opinión pública y los historiadores. *Memoria y Civilización*, 7, 243-294.
- RICOEUR, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife-Universidad Autónoma de Madrid.
- RICOEUR, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- ROBIN, R. (2003). *La mémoire saturée*. Paris: Stock.
- RODRIGO, J. (2008). *Hasta la raíz. Violencia durante la Guerra Civil y la dictadura franquista*. Madrid: Alianza.
- TRAVERSO, E. (2007). *El pasado: instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.



# *El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio<sup>1</sup>*

Antonio Viñao  
Universidad de Murcia

## **RESUMEN**

pp. 141-147

*El análisis de la cultura material de las instituciones educativas constituye un campo historiográfico en auge. Asimismo, la creación de museos y sociedades interesadas por la conservación y el estudio del patrimonio educativo ha experimentado un crecimiento notable en las dos últimas décadas. En este texto se ofrece, primero, una síntesis de dicho auge. Después, se expone la variedad de usos posibles del patrimonio educativo y se tratan algunas cuestiones metodológicas que plantea su estudio. Por último, se efectúan algunas reflexiones sobre la memoria y el patrimonio histórico en la era de la cultura electrónica.*

**PALABRAS CLAVE:** Memoria; Patrimonio educativo; Cultura material de la escuela; Cultura escolar; Museos pedagógicos.

## **ABSTRACT**

### ***Historical-Educational Inheritance: Memory, Nostalgia and Study***

*The analysis of the material culture of educational institutions is gaining more and more importance in the historical research on education. Likewise, the creation of museums and societies interested in the preservation and study of the educational inheritance has experienced a remarkable growth in the last two decades. This text provides, first, a synthesis of the above mentioned growth. Then, the diversity of possible uses of the educational inheritance and some methodological issues arisen from the study of the above inheritance are dealt with. Finally, some remarks on the memory and the historical inheritance in the electronic culture are carried out.*

**KEYWORDS:** Memory; Educational Inheritance; Materialities of Schooling; School Culture; Museums of Education.

Los estudios, proyectos de investigación, exposiciones, congresos, seminarios y encuentros científicos sobre la historia de la cultura material de las instituciones educativas constituyen, desde hace más o menos una década, un sector en auge, desde un punto de vista cuantitativo, en la historiografía educativa en España y fuera de ella. Si a ello se une la floración de museos pedagógicos y sociedades o instituciones más

o menos interesadas o preocupadas por la conservación, catalogación y estudio del patrimonio educativo, material e inmaterial, es obvio que estamos ante un fenómeno académico y social que requiere ser expuesto y analizado.

En este texto daré cuenta, primero, de algunas de dichas publicaciones, proyectos, exposiciones, encuentros, sociedades e instituciones. Después, expondré la varie-

<sup>1</sup> Este trabajo está financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010, dentro del proyecto de investigación sobre "El patrimonio histórico-educativo de la Región de Murcia. La memoria de los docentes".

dad de usos posibles del patrimonio educativo y trataré algunas cuestiones metodológicas que plantea el estudio de dicho patrimonio, o de lo que se ha dado en llamar la memoria educativa. Por último, efectuaré una serie de observaciones sobre la memoria y el patrimonio educativo en la cultura electrónica.

Por otra parte, no está de más advertir que este texto complementa, amplía y a veces sintetiza otro anterior (Viñao, 2010) al que remito, y que quien esto escribe es, en cierto modo, juez y parte. No en balde dirige el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) creado en marzo del año 2009, coordina el Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) abierto al público en el año 2010, y ha sido o es investigador principal en tres proyectos de investigación relacionados con la conservación y el estudio de la cultura material e inmaterial de las instituciones educativas. Pese a ello, pretende guardar -otra cosa es que lo consiga- un cierto distanciamiento crítico en relación con el tema y con el modo con el que en ocasiones es tratado.

### **La memoria educativa: del furor conmemorativo al furor patrimonial y museístico**

La historiografía educativa no ha estado ni está exenta del furor conmemorativo que caracteriza buena parte de la producción histórica. Unas veces porque se ha dejado arrastrar por conmemoraciones de índole general -en 1988 sobre la Ilustración con motivo del bicentenario de la muerte de Carlos III, en 1989 en relación con la revolución francesa o en 2006 por los 75 años del esta-

blecimiento de la II República, por poner tres ejemplos-, y otras porque ha buscado y hallado sus propios acontecimientos, personajes o temas, como sucedió en el año 2000 con el centenario de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y en el 2007 con el de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

Junto a este modo de contribuir a la construcción de la memoria social, institucional e individual en el campo de la educación, y siguiendo asimismo la estela del "*memorial turn*" y del auge de los estudios sobre la memoria en sus diferentes perspectivas, es evidente la existencia de un interés creciente, en la historiografía educativa, por los temas relacionados con la memoria y el patrimonio material e inmaterial de la educación y de la escuela<sup>2</sup>. Dicho interés puede apreciarse no sólo en la producción escrita (AA. VV. 2003 y 2008; Escolano, 2007; Juan, 2008; Moreno Martínez, 2010; Ruiz Berrio, 2010), sino también:

a) En la constitución de sociedades o grupos específicamente dedicados a estos temas, como la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE)<sup>3</sup>, creada en el año 2003, o el grupo formado por la red de los llamados "Institutos históricos" -es decir, de los Institutos de segunda enseñanza creados en el siglo XIX- con sus correspondientes jornadas, publicaciones, etc.

b) En la financiación de proyectos de investigación sobre el patrimonio y la cultura material e inmaterial de las instituciones educativas.

c) En la creación de museos pedagógicos y centros sobre la memoria educativa<sup>4</sup>.

Los objetos materiales son, como es sabido, objetos que hablan a quienes les

<sup>2</sup> Un interés asimismo evidente en el ámbito de la historia económica en relación con el patrimonio industrial. Véase, por ejemplo, el número 29 de 2010 de la revista *Áreas* sobre "El patrimonio industrial, el legado material de la historia económica" (<http://revistas.um.es/areas/index>).

<sup>3</sup> <http://institucional.us.es/paginasephe>.

<sup>4</sup> En una lámina con el mapa de España, distribuida junto con el número 3.586 de 25 de febrero de 2010 de la revista *Escuela*, figuraban 24 museos pedagógicos de índole pública (dependientes de comunidades autónomas, de centros de profesores o de instituciones docentes universitarias) o privada. En este último caso integrados, por lo general, en una fundación.

hacen hablar. Contienen, en ese sentido, memoria. Pero cuando en la historiografía educativa se habla de patrimonio se insiste, cada vez más, en que se trata del patrimonio material e inmaterial. Es decir, no sólo de objetos, sino también de la memoria de los alumnos y docentes, de los políticos, administradores y supervisores de la educación, de los padres y madres de alumnos, y de cuantos en definitiva han tenido una más o menos estrecha relación con el mundo de la enseñanza (Viñao, 2005), a las que habría que añadir la memoria de las instituciones educativas. Una memoria, esta última, que constituye una combinación, sedimentada en el tiempo, de memoria institucional, individual y social. Sin embargo, uno de los rasgos predominantes en dicha historiografía, por el momento, es la preferente atención prestada a la cultura o patrimonio material, a los objetos, sobre la inmaterial, junto con un cierto énfasis en lo iconográfico, en lo que puede ser mostrado mediante imágenes, algo plenamente explicable dentro del mundo museístico y, sobre todo, acorde con el recurso obligado a la difusión virtual vía internet (Peña Saavedra, 2004).

### Usos del patrimonio y de la memoria ligada al mismo

¿Cómo explicar este auge de lo patrimonial y del museísmo pedagógico? Una explicación radica en la diversidad de usos de dicho patrimonio y, en consecuencia, en la conjunción de intereses -en el sentido de personas o grupos interesados- que genera su conservación, estudio y difusión.

Por supuesto, el patrimonio educativo posee un valor de cambio en el mercado del anticuariado y el coleccionismo. Un valor acrecentado en las últimas décadas a consecuencia, precisamente, del incremento de su demanda y de la revalorización social del mismo. Con independencia de ello, su valor de uso ofrece diversas modalidades.

En primer lugar, se juega y se apela desde el museísmo y las exposiciones, a un uso nostálgico. En las sociedades de escolarización generalizada las personas adultas

han pasado unas 13.000 horas de su vida, desde los 3 a los 18 años, en instituciones educativas. En quienes han cursado estudios universitarios, la cifra puede alcanzar las 18.000 horas. Todo ello, en ambos casos, sin contar las horas empleadas en actividades educativas o formativas fuera del horario lectivo, en el centro docente o fuera del mismo. La memoria escolar, además, está ligada a la de los años de la infancia, adolescencia y juventud. Nada hay de extraño, antes al contrario, que las personas sientan nostalgia y busquen rememorar, a solas o junto con otras, dichos años. Un sentimiento muy humano que aflora de modo natural ante la contemplación acrítica del manual con el que estudiamos, la fotografía escolar al uso, o cualquier otro objeto -cuadernos o trabajos escolares, pupitres, útiles de escritura, carteras, mapas, láminas, etc.- utilizado o producido en la enseñanza. Y ello aun cuando sepamos que la educación recibida no fue la que hoy hubiéramos deseado que fuera. De ahí que, como se ha dicho, quienes se interesan por el patrimonio educativo desde una perspectiva que pudiéramos llamar "científica", aprovechen y utilicen, expresamente o no, dicho uso nostálgico para favorecer la conservación y difusión del mismo. Un uso apreciable incluso en títulos de exposiciones tales como "Mi querida escuela" o "La escuela del ayer". Estamos, en último término, ante un buen modo de conectar con una demanda social determinada, de despertarla si estuviera aletargada, y de allegar fondos y recursos para, por ejemplo, realizar exposiciones o crear y mantener museos pedagógicos u otras instituciones afines.

En ocasiones, el uso nostálgico va unido al terapéutico, cuando, por su poder emocional y evocador de la infancia, la adolescencia o la juventud, el patrimonio educativo es utilizado para provocar el recuerdo en personas con lagunas y vacíos en la memoria a consecuencia de la edad o por enfermedad (Escolano, 2010, pp. 59-63). En otras ocasiones, va unido al uso memoria-lístico-conmemorativo. Un buen ejemplo lo constituyen las exposiciones que han tenido o tienen por objeto la recuperación de personajes, textos o acontecimientos -por lo



general del primer tercio del siglo XX- silenciados, postergados o manipulados por el franquismo. Y ello aunque, paradojas del destino, por necesidades materiales derivadas de la conservación del patrimonio escolar, las reproducciones usuales de aulas de antaño se refieran a los años 40 a 60 del siglo pasado con las correspondientes fotografías de Franco y José Antonio, la imagen de la Virgen, y los pupitres bipersonales con sus orificios para los tinteros.

La necesidad de ganar adeptos y apoyos para la causa de la conservación y estudio del patrimonio educativo ha suscitado y revalorizado su uso como recurso didáctico. No se trata ya de conservar y proteger. Tampoco de una cuestión que sólo atañe a quienes se dedican a la investigación histórica o de algo que suscita el recuerdo y trae a la memoria los más o menos idealizados años de la infancia, la adolescencia o la juventud. De lo que se trata es de demostrar que dicho patrimonio ofrece amplias posibilidades para la docencia actual. No estamos ya, por tanto, ante algo aparcado en un museo para su contemplación nostálgica o de cosas antiguas de las que malviven esos seres tan poco interesados por el presente que son los historiadores, sino de elementos, objetos o temas que son “verdaderamente útiles”, de utilidad actual, para la enseñanza. Por ejemplo, entre otras materias, en asignaturas como las Ciencias para el Mundo Contemporáneo, como introducción a la enseñanza de cualquier disciplina, como lugar idóneo -los Museos y Centros de Memoria Educativa- para la realización de trabajos de alumnos de grado o de fin de máster, así como de tesis doctorales, y, cómo no, para organizar visitas de grupos de alumnos y profesores de cualquier nivel educativo.

El uso “científico” del patrimonio educativo, el ligado a la investigación histórica, constituye una de esas “corrientes” o “giros” que periódicamente surgen, superponiéndose o no, en el mundo historiográfico. Un giro que se explica, desde una perspectiva más general, por las recíprocas influencias entre las miradas histórica, antropológica y etnográfica. Por decirlo de la manera más breve posible, en el estudio del patrimonio

o cultura material e inmaterial de las instituciones educativas los historiadores de la educación han -hemos- encontrado un campo fértil de investigación con financiación que, además, puede desarrollarse gracias a su compatibilidad y mutuo apoyo con los usos antes referidos. Un campo que, a diferencia de otros, satisface demandas sociales e institucionales. No obstante, como tal campo de investigación, y en parte a causa de dichos usos, plantea una serie de cuestiones y problemas, sobre todo de enfoque, fuentes y metodología, que requieren un tratamiento más detallado.

### **Investigar el patrimonio educativo: cuestiones de enfoque**

El fetichismo de los objetos y el anticuariado constituyen dos tentaciones constantes de la investigación histórica en general y, sobre todo, de la que recae sobre el patrimonio cultural en cualquiera de sus manifestaciones. El peligro de hacer historia repitiendo “esto sucedió” -en este caso, “esto existió” y doy fe de ello diciendo que existió- o de reducirla a una enumeración o colección de detalles y variantes en relación con unos objetos o personas determinadas, convierte la operación aparentemente histórica en una tarea infinita, sin límites, plena de anotaciones “superfluas”, sin sentido alguno, dirigidas a producir en el lector un cierto “efecto de realidad” (Barthes, 1987, pp. 163-195). Otorgar sentido a este tipo de estudios exige desde luego integrarlos, contextualizarlos, en enfoques teóricos y conceptuales más amplios ligados a nociones tales como las de cultura/s escolar/es, gramática de la escolarización o continuidades y cambios en la enseñanza, al estudio de los procesos socio-educativos de escolarización o profesionalización docente, entre otros, y, en definitiva, a una determinada narrativa o discurso interpretativo. Además, según el objeto que estemos estudiando, será necesario recurrir a un tipo determinado de fuentes y a una u otra metodología de análisis. Un ejemplo concreto, tomado de dos publicaciones recientes, ilustrará lo que acaba de decirse.

## Investigar el patrimonio educativo: cuestiones de fuentes y método

En un breve artículo, David Hamilton (2009) reflexionaba sobre las nociones de “artefacto” y “objeto” en relación con la cultura material de las instituciones educativas, y llamaba la atención sobre el recurso a los registros de patentes -una fuente hasta ahora no utilizada por los historiadores de la educación- para su estudio, ofreciendo una muestra de su utilidad al analizar someramente las patentes inglesas de mobiliario escolar para alumnos entre 1875 y 1910. Siguiendo su estela, Herman, Van Gorp, Simon y Depaep (2011) han estudiado dicho mobiliario utilizando como fuente las 68 patentes de mobiliario escolar presentadas en Bélgica, en el registro correspondiente, desde 1900 a 1950 -junto a las fotografías, los contratos de adquisición o compraventa, y los folletos y postales comerciales o publicitarias<sup>5</sup>, en un artículo en el que, más allá del alcance de su análisis y de los resultados, se establecen unas líneas metodológicas específicas para la realización de este tipo de estudios<sup>6</sup>.

Así, en efecto, desde el comienzo los cuatro historiadores belgas plantean no sólo la existencia de una amplia variedad de discursos y prácticas en torno a dicho objeto, sino también la necesidad de estudiar su ciclo de vida; es decir, de hacer una biografía del objeto en cuestión. Una biografía que cubra el diseño o invención, la producción y comercialización, la adquisición y los usos posteriores. En cuanto al diseño y la producción, los autores contrastan, por un lado, los discursos basados en la estética, el higienis-

mo, la ergonomía y la necesidad de asegurar el control y disciplina en la clase, tenidos en cuenta por sus inventores y utilizados publicitariamente en las 68 patentes, con, por otro, los criterios de sencillez, funcionalidad y coste tenidos en cuenta por la administración municipal de Bruselas para su adquisición o compra. Un contraste evidente asimismo en el microanálisis que efectúan del mobiliario escolar diseñado por Oscar Brodsky en el primer tercio del siglo XX, objeto de numerosos premios internacionales.

Conscientes, además, de que la biografía de un objeto, en cuanto a sus usos, puede decirse que comienza tras su invención, producción, comercialización y adquisición -los aspectos cubiertos por el momento en su investigación- exponen la necesidad, si se pretende ofrecer una biografía completa del mismo, de considerar también en este caso -generalizable a otros artefactos- los usos del pupitre no sólo en el medio escolar, sino también como pieza de exposiciones y museos, como mueble en un “pub” o en una tienda de ropa, como cachivache o trasto viejo en el ático, como mueble hogareño en la habitación o rincón del niño, y por último... como madera para el fuego. Todo un repertorio de usos, antes de su destrucción, que refleja las posibilidades que ofrece el ciclo vital del pupitre escolar y, desde una perspectiva más general, la biografía de los objetos y artefactos. He aquí todo un programa de trabajo a medio camino entre la historia, la antropología y la etnografía.

Un análisis de este tipo nos puede ayudar a reconstruir, desde luego, la vida y usos de un objeto determinado. Nos alerta, asimismo, frente a las simplificaciones deriva-

<sup>5</sup> A dicha relación habría que añadir los catálogos de material escolar, fundamentales para identificar los objetos y conocer sus características, precios, fechas de comercialización, destinos o usos, etc. La colección del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia consta, por ejemplo, de 130 catálogos de material científico, didáctico, pedagógico y escolar de todo tipo fechados entre 1866 y 2009, actualmente en proceso de digitalización, que podrán ser consultados en el Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) de dicha universidad (<http://www.um.es/muvhe/user/>).

<sup>6</sup> En relación con España y el mobiliario escolar de los alumnos de enseñanza primaria, contamos ya con un trabajo que cubre los años 1838-1936 (Moreno Martínez, 2005). A él se deben, además, los itinerarios sobre “El pupitre escolar (1881-1958)” y “Mobiliario del profesorado (1881-1958)”, así como las fichas e imágenes de la sección de “Mobiliario y enseres” del MUVHE.

das de una mirada única o unidireccional. Pero es insuficiente. Dicho análisis ha de situarse, como se dijo, en un contexto más amplio. Aquel que nos remite, por seguir con el ejemplo del mobiliario escolar, a sus disposición y usos espacio-temporales en relación con quienes interactúan en el aula y con lo que en ella hacen. El mobiliario como tal no existe de forma aislada, sin relación alguna con las personas –cuerpos-mentes– que lo utilizan. Su estudio, el de su vida y usos, nos interesa porque es uno de los elementos clave en el control, disciplina y manejo de los cuerpos en el aula, así como en la configuración de las pedagogías duras o blandas. Si nos interesa, en síntesis, es porque los criterios seguidos en su diseño, construcción, adquisición y usos iluminan la realidad cotidiana de las aulas, y las relaciones e interacciones que en ella tienen lugar.

## Memoria y patrimonio en la cultura electrónica

Hablar de la memoria y del patrimonio en el siglo XXI sin decir algo, siquiera de pasada, sobre los cambios y cuestiones que plantea la cultura electrónica –en especial ese gran almacén de la memoria y del patrimonio que es internet– en relación con ambos aspectos, es un enfoque obsoleto. Algunas de dichas cuestiones –la nueva discriminación valorativa y jerarquización de la información que supone internet, la velocidad, obsolescencia e inmediatez de la misma, su carácter homeopático, fragmentado y ramificado– las he tratado he otro lugar (Viñao, 2010, pp. 31-39). En este texto, como consecuencia de preocupaciones antiguas y de lecturas recientes –y aun a riesgo de que se me recuerde el famoso pasaje del *Fedro* de Platón sobre el origen de la escritura, en el que se la tildaba de invención que arrasaría con la memoria–, sólo dejaré apuntada una cuestión. La planteada, junto con otras, por Nicholas Carr en un libro titulado *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? ¿es la memoria humana sólo un medio de almacenamiento de información,*

como en ocasiones tiende a pensarse en la era electrónica, de la informatización y de la red de redes, o, por el contrario, algo más, mucho más?

Sus afirmaciones son unas veces obvias –la “memoria biológica”, a diferencia de la informática, posee una “naturaleza orgánica”, “está viva”; se encuentra por tanto “en perpetuo estado de renovación” y de reelaboración de la información que posee– y otras provocadoras –“la Web es una tecnología del olvido”– (Carr, 2011, pp. 232 y 234). Los fundamentos en los que apoya sus afirmaciones son, por un lado, la distinción entre la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo, profunda o consolidada, que se configura y toma forma incluso cuando dormimos, y, por otro, la distinción, clave, entre el arte de recordar y el arte de pensar. Una distinción que Carr toma de William James, pero que hunde sus raíces en la retórica clásica de los lugares comunes y técnicas de análisis de un tema o cuestión. En definitiva, lo que está en juego, una vez más, es un elemento fundamental de la memoria social e individual: su capacidad para establecer relaciones y asociaciones con sentido. Algo que tiene bastante que ver con la imaginación, con el saber ver lo oculto o no evidente, aquello que nadie o muy pocos ven, y con la posibilidad de conectar aspectos, información o cuestiones aparentemente inconexas y aisladas: una en el lugar 3.550 de la información suministrada por internet y otra en el 14.220. ¿Quién y con arreglo a qué criterios –comerciales, desde luego– se determina lo que primero aparece en Google o en cualquier otro buscador? Ese quién y esos criterios son los que están determinando lo que vale la pena recordar y cómo recordarlo. O, si se prefiere, lo que queda ahí arrumbado en el olvido, y lo que sólo es accesible o está puesto en relación con unas informaciones determinadas y no con otras. Todo ello, sin entrar a considerar la nueva concepción que internet implica de esa vieja Mnemósine sobre cuyas variables relaciones con la historia tan acertadamente ha escrito Raimundo Cuesta (2011) en un trabajo reciente.

## REFERENCIAS

- AA.VV. (2003). *Etnohistoria de la escuela*. Burgos: Universidad de Burgos y SEDHE.
- AA.VV. (2008). Historia de un olvido: patrimonio en los centros escolares. *Participación Educativa*, 7.
- BARTHES, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CARR, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus-Santillana.
- CUESTA, R. (2011). 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*. Barcelona: Octaedro, pp. 163-195.
- ESCOLANO, A. (ed.) (2007). *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero: CEINCE.
- HAMILTON, D. (2009). Patents: a Neglected Source in the History of Education. *History of Education*, 38(2), 303-310.
- HERMAN, F.; VAN GORP, A.; SIMON, F.; DEPAEPE, M. (2011). The School Desk: from Concept to Object. *History of Education*, 40(1), 97-117.
- JUAN, V. (ed.) (2008). *Museos Pedagógicos. La memoria recuperada*. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón.
- MORENO MARTÍNEZ, P.L. (2005). History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936). En Lawn, M. y Grosvenor, I. (ed.). *Materialities of Schooling: Design-Technologie-Objects-Routines*. Oxford: Symposium Books, pp. 71-95.
- MORENO MARTÍNEZ, P.L. (ed.) (2010). Patrimonio y Educación. *Educatio Siglo XXI*, 28(2). <<http://revistas.um.es/educatio>>.
- PEÑA SAAVEDRA, V. (2004). *Os museos de educación en Internet*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- RUIZ BERRIO, J. (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- VIÑAO, A. (2005). La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scholastiche*, 12, 19-33.
- VIÑAO, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 17-42.





# La memoria se mueve. Algunas publicaciones recientes sobre memoria e imagen

Javier Gurpegui Vidal  
I.E.S. "Pirámide", Huesca / Fedicaria-Aragón

## RESUMEN

pp. 149-156

A pesar de la actualidad pública que ha adquirido el tema de la memoria, también en su vertiente académica, en la bibliografía reciente sobre memoria e imagen se constata la escasez de planteamientos teóricos explícitamente desarrollados y el predominio de trabajos colectivos, desarrollados sobre referentes empíricos heterogéneos y variados. La revisión de algunas de estas publicaciones arroja un balance irregular, en el que muchos planteamientos críticos coherentes y acertados se integran en una coyuntura general llena de vacíos y claroscuros, todavía por hacer.

**PALABRAS CLAVE:** Historia; Memoria; Cine; Imagen; Teoría; Método.

## ABSTRACT

**Memory moves on. Some Recent Publications on Memory and Image.**

Despite the public attention that the topic of memory has recently attracted, even in its academic side, recent bibliography on memory and image shows that there is a shortage of explicitly developed theoretical approaches, and a predominance of collective works, developed over a variety of heterogeneous empirical referents. The revision of some of these publications shows an irregular balance as a result, in which many coherent critical approaches are set as part of a general structure full of shadows, still uncompleted.

**KEYWORDS:** History; Memory; Cinema; Image; Theory; Method.

La bibliografía sobre memoria histórica y representación (visual o no) se encuentra muy mediatizada por el tema del holocausto nazi. Una publicación fundamental hace poco traducida al castellano es la recopilación de Saul Friedlander titulada, significativamente, *En torno a los límites de la representación* (2007); en el presente número de *Con-Ciencia Social*, hemos procurado prestar atención a otras referencias, que, aunque recogen las enseñanzas de la *Shoah* –como no podía ser menos-, también amplían su horizonte, desde el punto de vista no sólo empírico sino también teórico, esquivando, de alguna manera las aporías sobre la supuesta incomunicabilidad del desastre, que habían derivado en un callejón sin salida.

En relación con la disciplina histórica, se ha hablado de un “ninguneo de la reflexión

teórica”, que sin embargo habría que matizar (Alonso García, 2008, pp. 51-53), señalando en primer lugar que no es privativo de este ámbito. Para Steve Woolgar, se trata de una queja que afecta igualmente a los más veteranos y a los marginados de cualquier comunidad científica. Por otro lado, el problema no es que no exista ninguna reflexión teórica precisamente en el ámbito académico, sino que ni se aplica ni se le presta atención. Se estaría hablando, por lo tanto, de una falta de conexión con la teoría, y no de una existencia de la misma. Centrándonos en el tema que nos ocupa y en el caso español, habiendo constatado aquí también la escasez de obras teóricas, un comentario somero de la producción de los últimos años presentaría tres rasgos generales:

– Como resultado de los debates que por distintos motivos se han desarrollado en la esfera pública, junto a la *historia* de los medios audiovisuales se ha consolidado la idea de que éstos son también fuentes de *memoria*. Habiendo renovado su actualidad algunos tramos polémicos de la historia hispana, como son la Guerra Civil y el franquismo, comprobamos que lo que hace un tiempo se titulaba, por ejemplo, *1936-39. La guerra de España en la pantalla* (1986), de Román Gubern, hoy incluye la alusión al acto del recuerdo, como podemos observar en *Cine y Guerra Civil española. Del mito a la memoria* (2006), de Vicente Sánchez Biosca, o *La memoria cinematográfica de la Guerra Civil española (1939-1982)* (2008), de Jorge Nieto. Sin embargo, ni en el 86 Gubern dejaba de hablar de *memoria*, sin nombrarla especialmente, ni en la actualidad los autores profundizan en las razones teóricas y de método para hablar de ella.

– En el último tiempo se han hecho especialmente presentes enfoques que proponen una crítica ideológica de los discursos audiovisuales de nuestro pasado y presente. Especialmente activa se ha mostrado la revista valenciana *Archivos de la Filmoteca*, con títulos como el coordinado por Vicente Sánchez-Biosca, *Materiales para una iconografía de Francisco Franco (2002-2003)*. Y probablemente ello tenga que ver con una llegada fragmentada y tardía de los *estudios culturales*, unidos a una constelación de enfoques como los *queer studies* o los enfoques feministas y poscoloniales, cuya voluntad de interdisciplinariedad incorpora una crítica a las disciplinas convencionales que difumina sus fronteras. En esta línea José Luis Brea ha reivindicado los *estudios visuales* como los dedicados a la “producción de significado cultural a través de la visualidad”, señalando que, frente a las disciplinas “dogmáticas” de la Estética y la Historia –cómplices con el punto de vista interno al campo visual– aquéllos aportan un enfoque externo y desvelador (2005, p. 9). Lo cual, a su vez, también es discutible, como luego veremos.

– Finalmente, los estudios sobre memoria visual presentan una cierta tendencia a difundirse a través de la recopilación de trabajos reunidos según distintos criterios: aquí

hablaremos de la relación de la memoria con el trauma y el testimonio en distintos textos visuales (Guerin y Halles, 2007), la revisión de los discursos sobre los desaparecidos argentinos desde diversos medios y con la perspectiva que da el paso del tiempo (Feld y Stites Mor, 2009) o la memoria del cine según cinematografías “marginales”, como la africana, magrebí, japonesa o española (Martín Gutiérrez y Ortega, 2009). Tratándose de propuestas en buena parte interesantes, no siempre parten de investigaciones más amplias centradas de forma sustantiva en la memoria visual colectiva; antes bien, sus autores han abordado distintos aspectos del discurso audiovisual, generalmente desde la investigación universitaria, la crítica o la realización cinematográfica. Se suelen centrar en corpus de textos audiovisuales pertenecientes a coordenadas espaciotemporales concretas, dedicando a la fundamentación teórica un valor subsidiario.

Pero antes de revisar estas publicaciones, nos detendremos en otra que resulta especialmente interesante, por desacostumbrada. Se trata del libro de Salvador Rubio (2010) dedicado al *recuerdo visual*. Desde la perspectiva de la filosofía analítica, y sin hacer separación entre memoria individual y colectiva, Rubio pasa revista a textos artísticos, de carácter literario y cinematográfico -documentales de creación como *El cielo gira* (2005), de Mercedes Álvarez o novelas como las de Proust, Wilkie Collins u Orham Pamuk-, sacando unas conclusiones interesantes para nuestro propósito. El autor sitúa la ficción artística en una intersección entre la memoria visual experiencial y la no-experiencial. Sólo la primera puede proporcionarnos *falsos recuerdos*, mientras que la segunda nos ayuda a construir *cuasi-recuerdos*, que se basan en la fuerza mimética de lo artístico, dirigida a que imaginemos como nuestras experiencias que no hemos tenido, a través del visionado de una película o la lectura de una novela.

Llegados aquí, asistimos a la crítica de lo que Salvador Rubio llama *internismo*, según el cual las imágenes mnemónicas son accesibles sólo introspectivamente, como fenómenos que se despliegan en el interior de nuestra mente o de nuestra alma (según

el marco cultural que utilizamos). Este enfoque contrasta con el hecho de que los recuerdos sean comunicables, y que impliquen comportamientos objetivables en el mundo de las prácticas sociales. Sin embargo, Rubio también cuestiona como método de observación el *escepticismo*, el *constructivismo radical*, que parte de considerar que, a fin de cuentas, todo son signos, insertos en el mismo nivel de realidad y sujetos a similar mecanismo interpretativo (2010, p. 149-54). Sin embargo, *complejidad* no necesariamente equivale a *confusión*; sólo desde la distinción de distintas formas de recuerdo del pasado son comprensibles las contradicciones que nos proponen las principales obras audiovisuales sobre la memoria del pasado. Sólo desde la distinción entre distintas *fenomenologías del recuerdo* puede existir la manipulación, la decepción, la denuncia, la crítica, la investigación o la creación visual sobre el recuerdo. Sólo desde ahí se puede conceputar la memoria como algo que se mueve, no sólo en el tiempo, sino a través de diversos lugares sociales y mediáticos. En palabras de Claudia Feld, podría decirse que “la memoria es un proceso activo, lleno de tensiones y en permanente reelaboración” (Feld y Stites Mor, 2009, p. 262). Alrededor de este planteamiento vertebraremos el resto de nuestra revisión bibliográfica.

El número 30 de *Secuencias. Revista de Historia del Cine*, publicación de la Universidad Autónoma de Madrid que suele ofrecer una perspectiva heterodoxa y sugerente de la historia, está dedicado en su mayor parte a “La memoria y sus formas”. En la introducción, sus coordinadores atribuyen a la imagen cinematográfica la función de procurar “la presencia del pasado dentro del presente; con la finalidad de que, al menos en el plano simbólico, fuera posible una cierta reparación hacia las víctimas y, por ende, que se pudiera impedir que las injusticias cometidas fueran difuminadas por el olvido, contra el que es necesario luchar [...] a través de una conversación sostenida y crítica con las imágenes” (Martín Gutiérrez y Ortega, 2009, p. 6). A continuación, los autores dejan explícitamente de lado una discusión que, como antes dijimos, comenzaba a ser estéril desde el punto de vista teórico:

la que enfrentaba a George Didi-Huberman frente al cineasta Claude Lanzmann (apoyado por autores como Gérard Wajcman y Élisabeth Pagnoux), sobre las posibilidades de que las imágenes -de archivo o no- pudieran proporcionar una idea de la magnitud de la *Shoah*. Y nos proponen otros temas como las fracturas generacionales en el ámbito de la posmemoria (entendida como la experiencia de quienes crecen dominados por una narrativa que precede a su nacimiento) o la recepción del audiovisual en el espacio público.

Los materiales revisados se alejan tanto de las cinematografías hegemónicas -la estadounidense o las principales europeas- como de la latinoamericana, bastante presente en la bibliografía hispana reciente. El objeto de los trabajos es variado, aunque haciendo hincapié en los mecanismos de transmisión: la memoria del colonialismo en el cine subsahariano; la brecha generacional y de género en el documental de la argelina Yamina Benguigui *Memoires d’immigrés, l’heritage maghrébin* (1997); la importancia de un documental transgresor como es *El ejército de Dios sigue su marcha* (1987), de Kenzo Okuzaki, para denunciar el pasado bélico; las formas de transmisión intrafamiliar de la memoria en el director también nipón Hirokazu Koreeda; la importancia de la llamada al recuerdo en el documental español de los setenta; y finalmente, la representación del trauma en *Masacre (Ven y mira) (Idi i smotri)*, 1985), del soviético Elem Klimov. Sobre alguno de estos estudios profundizamos a continuación, procurando respetar el abanico amplio que la revista ofrece.

Así, en relación a los documentales sobre el pasado español colectivo (pp. 94-117), Laura Gómez Vaquero establece dos etapas, desde la transición política, separadas por una gran “sequía mnemónica” que se extendería a lo largo de los ochenta y la primera mitad de los noventa. La primera de ellas eclosionaría con la muerte del dictador, haciendo acto de presencia mediática los discursos desplazados por la cultura dominante, derivados tanto de las narraciones alternativas -*La vieja memoria* (1977), de Jaime Camino- como del exorcismo de aquellos “demonios familiares”, que reproducían en

el ámbito privado las estructuras de la dictadura -*El desencanto* (1975), sobre el oscuro trasfondo familiar del poeta Leopoldo Panero-. Años después de la transición cobra protagonismo ya no la alusión a lo prohibido en el pasado, sino la insuficiencia de la historia oficial para asumirlos y los obstáculos para recordarlos. Así, en *Bucarest, la memoria perdida* (2008), Albert Solé reconstruye el pasado de su padre, Jordi Solé Tura, seriamente afectado por el Alzheimer; en *Nadar* (2008), Carla Subirana reconstruye la muerte de su abuelo, militante de la CNT, a partir de las lagunas en el recuerdo de su abuela enferma. Los problemas para el diálogo intergeneracional se muestran cuando el anarquista Abel Paz interrumpe bruscamente la entrevista: "No entiendo nada. No sé nada. Y todo lo que sé es como si no lo supiera".

A la luz de esto, podría decirse que junto a determinados contenidos referentes al pasado, el cine transmite unos modelos sobre cómo ejercer el acto de la memoria. Cuando el estilo narrativo adoptado es clásico, la reflexividad resulta implícita; cuando es rupturista, se obtiene una reflexión más explícita sobre los mecanismos de la memoria. Sobre ello vuelven de distinta forma dos trabajos sobre la cinematografía de un país perdedor en la Segunda Guerra, como fue Japón: el de Nieves Moreno sobre los dramas familiares de Koreeda (pp. 80-93) y el de Luis Miranda (pp. 59-79) sobre *El ejército de Dios sigue su marcha* (1987), un ajuste de cuentas con el relato oficial de la guerra mundial, y en particular sobre los casos de canibalismo entre soldados en el frente de Nueva Guinea, a través de las andanzas de su protagonista, el veterano de guerra Kenzo Okuzaki, en su intento por depurar responsabilidades ante los oficiales retirados. El espíritu de este documental, tardío respecto a lo sucedido, se podría plasmar con la frase "Cuéntamelo de nuevo, pero cuéntalo todo".

Como se puede comprobar, a pesar de las voces que hablan de la imposibilidad de teorizar ante las especificidades de cada caso histórico -sobre las que luego volveremos-, sí que es posible observar regularidades dentro de las mutaciones de la memoria cinematográfica, que podrían engrosar un modelo teórico y metodológico abierto. Por

su parte, González García (pp. 11-33), prestando especial atención a realizadores significativos, como el senegalés Ousmane Sembene o la guineana Flora Gomes, establece en el cine africano postcolonial una serie de jalones en los que tienen gran importancia factores relacionados con el ámbito de la producción. En un primer momento de este itinerario, los nuevos cines toman conciencia de la dependencia económica y tecnológica que todavía les une a la metrópoli, y la referencia al colonialismo casi siempre es indirecta; en una segunda fase, se recurre para construir una cinematografía propia al proteccionismo y a las coproducciones entre países africanos; la última etapa, finalmente, presenta un punto de confluencia entre la memoria de los colonizadores y los colonizados, en el contexto de interés común por parte del sector audiovisual por acogerse a la "excepcionalidad cultural" ante la amenaza de un libre mercado progresivamente globalizado.

Con todo, la recopilación de Martín Gutiérrez y Ortega presenta un problema, relacionado también con la falta de fundamentación teórica: da por supuesta la existencia de un medio audiovisual llamado *cine*, definido a priori, que registra las convulsiones sociales en el ámbito de la memoria. Recordemos que los medios audiovisuales, como objetos específicos y diferenciables entre sí, no preexisten a su propia historia, sino que se desenvuelven en ella (Alonso García, 2008). Aunque los materiales trabajados en esta publicación hubieran admitido perfectamente una reflexión teórica sobre las razones de su elección y de los enfoques adoptados, la atención prestada a este aspecto resulta escasa.

Una coordinada histórico-geográfica más concreta nos presenta *El pasado que miramos* (2009), publicación coordinada por Jessica Stites Mor y Claudia Feld -especialista en cuestiones de memoria colectiva y represión, autora de obras de referencia como la dedicada a la filmación del juicio a la junta militar argentina (Feld, 2002)-. En su introducción las autoras plantean el tránsito en una doble temporalidad de las imágenes como fuentes de memoria: un pasado constantemente reconfigurado en sucesivos

“presentes”, que “les dan sentidos, las borran, las reeditan, las configuran, valorizan unas, rechazan otras, [...] las ponen al servicio de sus múltiples maneras de concebir y evocar los acontecimientos” (p. 27). Por ello este libro hace suyos los objetivos de Elisabeth Jelin, de estudiar los procesos de memoria no solo para reconstruir el pasado, sino para “analizar el proceso social de recordar y olvidar, estudiando los diversos niveles en los cuales se da” (p. 31). Por ello la originalidad del planteamiento se deriva de tres puntos de partida: las imágenes no son meras fuentes de historia, sino objetos sujetos a una lógica específica; como transmisoras de memoria presentan un especial espesor histórico, según el cual se elabora su sentido desde distintas temporalidades; y finalmente, permiten un acceso complejo a la actividad de construcción de memorias, dado el lugar intermedio que ocupan “entre lo privado y lo público, entre la información y la emoción, entre lo ficticio y lo «real», entre el registro y la creación” (p. 32).

En una línea semejante a la adoptada por Salvador Rubio, aquí se entiende que el estudio de la memoria a través de la imagen facilita la percepción de “complejidades, paradojas, dilemas éticos y ambigüedades”; pero además se nos plantea más explícitamente las especificidades y correlaciones entre distintos medios, en relación a la memoria de un mismo acontecimiento histórico. Algunas aportaciones se centran en el cine, como el trabajo de Sandra Raggio sobre *La noche de los lápices* (1986) y la denuncia de los crímenes allí narrados; el de Valeria Manzano sobre la recreación de los setenta en *Garage Olimpo* (1999); el de Lorena Verzero sobre el documental argentino de fin de siglo; el de Stites Mor sobre el imaginario de la transición en Fernando Solanas; o el de la cineasta Carmen Guarini sobre el documental de archivo. Dos trabajos abordan, por su parte, el ámbito de la prensa: el de Mirta Varela sobre el tratamiento periodístico de la masacre del aeropuerto de Ezeiza, a la llegada de Perón (1973), y del de Feld (pp. 77-109) sobre el tratamiento televisivo de los desaparecidos, que revisamos ahora.

Durante los meses inmediatos a la caída del régimen militar argentino (1976-82), los

medios de comunicación se hicieron eco de exhumaciones en más de cuarenta cementerios de todo el país, en un “destape” mediático que enfatizaba la información macabra e hiperrealista. Cuestionado este régimen de representación en el contexto de recogida de testimonios por parte de la CONADEP (*Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*) y del proceso judicial a los ex comandantes, entre 1984 y 1985 se difunden *imágenes demostrativas* de lo ocurrido, como si la lógica pericial impregnara el medio televisivo. Una vez superada esa fase, cuando no es precisa esa certificación, alrededor de 1988-99 eclosionan las *imágenes emblemáticas*, que recuerdan lo ya sabido, trascendiendo cada caso específico y cristalizando en *imágenes cliché* que evocan de forma rápida los sucesos de cara al gran público. Finalmente, alrededor del trigésimo aniversario del golpe, en 2006, se escenifican *imágenes literales*, vinculadas a individuos concretos, dentro de una lógica ritual que sugiere la irreducibilidad simbólica de lo ocurrido. Si en la etapa visualmente más austera sobresalió el protagonismo de un canal estatal, que se presentaba como enunciador de las actividades de la CONADEP; en etapas posteriores las imágenes se desarrollan en el marco de los canales privados.

Sin embargo, un apartado del libro se dedica a la fotografía, medio que en los últimos años ha recibido una cierta atención bibliográfica en relación al tema que nos ocupa. Sobre ello trata el artículo de Emilio Crenzel sobre las fotografías del informe *Nunca más*, elaborado por el CONADEP; el de Kerry Bystrom sobre la reutilización de las fotos de desaparecidos en las artes plásticas; y el de Ludmila da Silva, sobre el uso de las fotografías para el reconocimiento de los desaparecidos (pp. 337-61), en el que profundizamos ahora. La intención primera de estas fotos era el uso cotidiano: procedían de carnés de universidades o de instantáneas domésticas. Su uso público llega cuando se constituyen en instrumento para la búsqueda y denuncia de desaparecidos. De las oficinas pasan a ocupar un lugar destacado en los actos de protesta (como cartel o sobre el cuerpo de las madres) y en los legajos de la CONADEP. Con el tiempo, esta presencia en



lugares públicos adquirió un valor conmemorativo, que contribuye a la construcción de una memoria colectiva sobre la represión, al tiempo que las fotos se reincorporan al espacio doméstico ya no para su uso utilitario, sino como recuerdo de su desaparición. Finalmente, una tercera esfera se vincula a la documentación de las “políticas estatales de la memoria”, como libros, folletos o listados.

En nuestra revisión bibliográfica de las dimensiones de la memoria visual colectiva, hemos hablado de los *textos* audiovisuales, generalmente películas, como agentes de memoria colectiva. Pero la comunicación audiovisual no es un intercambio de signos que se desenvuelve en la pura abstracción, sino en un contexto social que forma parte sustantiva del hecho comunicativo. Dicho de otra forma, la comunicación sería “el proceso y el producto resultante de la construcción cultural de la realidad a través de la apropiación textual y la circulación social de los discursos y representaciones” (Alonso García, 2008, p. 161). Si el cine no sólo es un trabajo específico de “apropiación textual”, sino también una forma determinada de circulación social, lo que lo define como medio será el cruce específico “entre los rasgos otorgados a una forma expresiva (por ejemplo, en el hecho fílmico de la película) y los atributos asignados a una práctica comunicativa (en el hecho cinematográfico de ir al cine)” (Alonso García, ob. cit., p. 256). Por ello, debemos dar un paso más en nuestro panorama, desde los textos hacia las prácticas.

Una asignatura pendiente es, precisamente, el recuerdo que tienen las personas de las prácticas audiovisuales del pasado, vivido por ellas o no. Las publicaciones que hemos encontrado (Di Tomaso, 2005; Gonzalvo, 2009) contienen abundante material empírico, proporcionado por los informantes en distintas investigaciones. Sin embargo, no tenemos aquí referencias que aporten una mirada global –volvemos a insistir: *teórica*– sobre una memoria de las prácticas suficientemente autónoma respecto a su correspondiente historiografía. Pero hay otra dimensión importante de la memoria en la esfera social: la que nos presenta a los sujetos como agentes en la producción y reproducción de su propia memoria, a través de

la tecnología a su alcance: instantáneas fotográficas, cine en *Super 8*, vídeo o cualquiera de los aparejos, cada vez más variados, disponibles en la actualidad. No es casual que un ejemplo interesante proceda del ámbito sajón, más predispuesto a difuminar las fronteras entre los distintos medios.

Respecto a las anteriores publicaciones, *The Image and the Witness. Trauma, Memory and Visual Culture* (Guerin y Hallas, 2007) adopta unos criterios de organización globales, que parten de fenómenos complejos, no necesariamente adscritos a un medio u otro. Así, un primer apartado, que se dedica al cuerpo como testigo, contiene un artículo de Camila Loew sobre las fotografías de prisioneros españoles realizadas en los campos por Francesc Boix, otro de Roger Hallas sobre la concepción somática del cineasta *gay* Derek Jarman en su película *Blue* (1993) y un tercero de Matthias Christen, centrado en la apariencia física de los “sin techo” ucranianos en las fotografías de Boris Mihailov. Seguidamente, alrededor del tema del papel activo del receptor, Stephanie Marlin-Curiel analiza instalaciones interactivas multimedia que reciclan imágenes de la sudafricana *Comisión de la Verdad y la Reconciliación*, Leshu Torchin los archivos virtuales sobre el genocidio armenio y Karen J. Hall el cine bélico estadounidense como forma de “entrenamiento ciudadano” para la guerra.

El tercer bloque se dedica a las “obras de archivo”, como la exposición fotográfica de testimonios visuales sobre la Baader-Meinhoff, analizada por Frances Guerin; la herencia de Resnais en el documental de Chris Marker sobre el desastre de Okinawa, a cargo de Jonathan Kear; y la reutilización de las películas domésticas sobre el Viet-Nam, sobre lo que volvemos luego. El siguiente apartado se centra en la narrativización del trauma –y su consiguiente manipulación espacio-temporal–, y cuenta con el trabajo de Tina Wasserman sobre documentales de campos de concentración nazis y estadounidenses, el de Edlie L. Wong sobre la expresión artística de la violencia en Colombia y el de Davide Derruí sobre las fotografías aéreas. Finalmente, una última parte se dedica a la reflexión sobre el testimonio en sí mismo, con un trabajo de James Polchin sobre el

voyeurismo que subyace a las fotografías de linchamientos, y la necesidad de un discurso verbal que las contextualice; una reflexión de Marcy Goldberg sobre los documentales del suizo Richard Dindo y la capacidad del género para desvelar simultáneamente la presencia y ausencia del testimonio; y por fin, un análisis de Devin y Marsha Ogeron sobre el concepto de testimonio en los documentales del estadounidense Errol Morris. De todas estas colaboraciones, nos centraremos ahora en la que mejor incide en la figura del testigo como productor de imágenes.

A medida que se difunden las cámaras tomavistas a precios asequibles, a semejanza de lo ocurrido con la fotografía, los usuarios contribuyeron a producir sus propios documentos visuales; en ocasiones, esos materiales destinados a la memoria familiar entraron en contacto con la esfera pública, pasando así a engrosar la memoria colectiva. El trabajo de Guy Westwell (pp. 143-55) reflexiona sobre este proceso a partir de una recopilación de materiales *amateur*, en formato *Super 8 mm*, editada en Estados Unidos a mediados de los ochenta, *Vietnam Home Movies*, realizados por marines estadounidenses entre 1956 y 1975. El rescate de estas cintas se lleva durante el liderazgo del presidente Reagan, para quien "las familias son las unidades básicas que mantiene unida la sociedad". Por ello no es extraño que el retrato de la vida cotidiana de los marines perfile a los protagonistas como una "gran familia" masculina.

Las investigaciones sobre las *home movies* norteamericanas desde su proliferación, a mediados de los 50, señalan la función unificadora de las diferencias familiares por parte de estas filmaciones, que obvian los aspectos más conflictivos. Recordemos que es tan importante lo que el testigo narra como lo que no recuerda, o elige olvidar. A pesar de estar filmadas durante la guerra, *Vietnam Home Movies* se puede asimilar a las películas de ficción de los ochenta, más conservadoras que en los setenta. Y es que las *home movies* proporcionan una oportunidad para el diálogo entre el pasado de la filmación y el presente de su lectura o interpretación, que permite ahondar en la distancia entre palabras y silencios.

La perspectiva adoptada por la recopilación de Guerin y Hallas facilita la incorporación de aportaciones como ésta. Sin embargo, no queremos terminar nuestra reseña sin una última reflexión, a propósito de *The Image and the Witness*. En su introducción, los compiladores afirman haber reunido trabajos sobre doce "situaciones históricas" distintas, que relacionan con los correspondientes países o estados. Asimismo, señalan haber revisado un total de diez géneros audiovisuales ("*material images*") distintos, desde el documental hasta los sitios de *internet*. Según los autores, esta heterogeneidad derivada de las diferencias locales, culturales e históricas hace precisos "modelos teóricos variables para comprender la dinámica del trauma colectivo". Basándose la organización del libro en la intersección entre estos dos índices, el histórico y el formal, el volumen tiene a gala conceptualizar "la imagen como agente en relación al trauma histórico sin reificar un único modelo para la dinámica del testimonio" (p. 13).

Vamos a pasar por alto la coherencia de conceptos como "situaciones históricas" (unívocamente vinculadas a estados) o la especificidad de los géneros formales abordados (donde el documental, por ejemplo, constituye una categoría completamente independiente del cine experimental). No podemos dejar de señalar esa nueva muestra de "miedo a la teoría" con la que Guerin y Hallas justifican su trabajo. Hubiera sido más realista señalar que la heterogeneidad teórica y metodológica se encuentra en el mismo centro de este tipo de proyectos, en los que se encarga a una serie de autores la elaboración de artículos más o menos relacionados con su ámbito de competencia académica. Por ello, relacionar la teorización con la "reificación" no deja de ser un intento de hacer de la necesidad virtud, pero cerceñando de paso la posibilidad de reflexionar en voz alta sobre las decisiones tomadas durante la investigación; ya que esas decisiones, implícita o explícitamente, siempre se toman.

El dogmatismo del que José Luis Brea acusa a las disciplinas tradicionales, como la Estética y la Historia, tiene su plena correspondencia en otro dogmatismo, que

bajo la máscara de la rebeldía puede resultar bastante acomodaticio: el que se niega a cualquier tipo de generalización. La tiranía de lo particular puede resultar, a este respecto, tan opresora como un “libre vuelo de la razón” que nunca aterriza. Los *cultural studies*, con todo su valor, presentan este flanco, especialmente débil, de la pérdida de la globalidad. En el caso concreto de los estudios sobre los medios audiovisuales, da la sensación de que frente a las disciplinas con mayor raigambre como la Sociología o la Historia, contemplamos que está “de vuelta” justamente quien nunca hizo el camino de ida. Circunstancia que favorece un panorama bibliográfico especialmente disperso, según venimos constatando desde aquí los últimos años.

#### REFERENCIAS COMENTADAS

- FELD, Claudia y STITES MOR, Jessica (comps.) (2009). *El pasado que miramos. Memoria e imagen ante el pasado reciente*. Buenos Aires: Paidós.
- GUERIN, Frances and HALLES, Tober (eds.) (2007). *The Image and the Witness: Trauma, Memory and Visual Culture*. London: Wallflower Press.

MARTÍN GUTIÉRREZ, Gregorio y ORTEGA, M<sup>a</sup> Luisa (eds.) (2009). *Secuencias. Revista de Historia del Cine*, n<sup>o</sup> 30, monográfico “La memoria y sus formas”.

RUBIO MARCO, Salvador (2010). *Como si lo estuviera viendo (El recuerdo en imágenes)*. Madrid: Antonio Machado Libros.

#### OTRAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO GARCÍA, L. (2008). *Historia y praxis de los media: elementos para una historia general de la comunicación*. Madrid: Ed. Laberinto.
- BREA, J.L. (2005). Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad. En Brea, J.L. (Ed.). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal, pp. 5-14.
- DI TOMASO, M. (2005). *El cine que nos pertenece. Historias de espectadores*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- FELD, C. (2002). *Del estrado a la pantalla: las imágenes del juicio a los ex comandantes en Argentina*. Madrid: Siglo XXI.
- FRIEDLANDER, S. (comp.) (2007). *En torno a los límites de la representación. El nazismo y “la solución final”*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- GONZALVO, A. (2008). Una historia del cine como acto social en Teruel. *Cabiria. Cuadernos turolenses de cine*, 5, 109-211.

# La utilidad del concepto de campo para el análisis sociológico de la educación

Enrique Martín Criado  
Universidad Pablo de Olavide. Sevilla

## RESUMEN

pp. 157-164

La mayoría de la sociología de la educación crítica es una versión del funcionalismo: se explica el sistema escolar por su funcionalidad para la clase dominante. Se critica este enfoque y se propone, como alternativa, un análisis en términos de campo (Bourdieu) que tenga en cuenta la diversidad de grupos implicados en las dinámicas del sistema escolar y los efectos no deseados que produce la imbricación de sus distintas estrategias.

**PALABRAS CLAVE:** Sociología de la educación; Funcionalismo; Teoría sociológica; Bourdieu.

## ABSTRACT

### Utility of the 'Field' Concept for Sociological Analysis of Education

Most of critic sociology of education is a version of functionalism: educational systems are supposed to be functional for the dominant classes. The article criticizes this perspective and proposes, as an alternative, an analysis based upon Bourdieu's concept "field". This concept forces us to take into account the different groups involved in the dynamics of educational systems, as well as the non desired effects produced by the interaction between their different strategies.

**KEYWORDS:** Sociology of Education; Functionalism; Sociological Theory; Bourdieu.

En este artículo contrapondré las ventajas de analizar el sistema escolar en términos de campo frente a lo que se ha denominado "sociología de la educación crítica". Comenzaré presentando ambos enfoques para luego compararlos.

## El enfoque del funcionalismo crítico

Podemos llamar "funcionalismo crítico" a buena parte de la "sociología de la educación crítica" porque comparte con el funcionalismo clásico buena parte de sus presupuestos. Para Durkheim o para Parsons, explicar el sistema escolar implicaba responder a la siguiente pregunta: ¿qué funciones cumple para el buen funcionamiento del sistema social? Suponían que la sociedad era un sistema perfectamente integrado –aunque podría albergar en momentos críticos

disfuncionalidades- y que cada parte de la misma contribuía a su buen funcionamiento. También suponían que lo esencial para preservar la armonía social era la existencia de una cultura común – especialmente unos valores comunes- compartida por todos los miembros de la sociedad. A partir de estos presupuestos, la función principal de la escuela consistía en asegurar la reproducción del orden social inculcando a todos los sujetos una cultura común.

Las perspectivas críticas compartían este presupuesto de base, invirtiendo el signo ideológico. La escuela servía también para la reproducción social, pero no de una sociedad *buen* –que funcionase *bien*-, sino *mala*: se trataba de perpetuar la dominación de clase. La pregunta de partida era: ¿cómo contribuye la escuela a la dominación de clase? El análisis consistía en encontrar funciones: en demostrar que

cada rasgo de la escuela estaba al servicio de esta función.

Curiosamente, ambas corrientes encontraron las mismas funciones. Para ambas, la función esencial del sistema escolar es el mantenimiento del orden social. Para conseguirlo la escuela cumpliría una serie de funciones específicas:

a) Una función de socialización en una *cultura o ideología* común para todos, así como en culturas específicas de acuerdo a la posición que se ocupará en la división social del trabajo.

b) Una función de selección, de asignación de los sujetos a las distintas posiciones sociales: una distribución justa y meritocrática para los funcionalistas y clasista y reproductora para los críticos.

c) Una función de legitimación del orden social y de la desigualdad social. Una legitimación justa, para Parsons: la escuela, al estar estructurada en base al rendimiento de los alumnos, logra que los que ocupan las posiciones inferiores vean su posición como merecida. En el caso de los críticos, esta legitimación no es justa, sino una máscara ocultadora.

## Problemas del funcionalismo crítico

El hecho de que ambos funcionalismos compartan muchos supuestos no supondría ningún problema, si estos supuestos fueran verdaderos. El problema surge cuando no lo son: ni el orden social es tan ordenado como suponen ambos enfoques, ni se mantiene fundamentalmente mediante la socialización –la coacción y la violencia juegan un papel nada desdeñable-, ni las escuelas pueden explicarse por su función de “integración social” o de “dominación de clase”.

Pondré un ejemplo simple. Muchos autores *críticos* han defendido que la escolarización obligatoria se extiende en el XIX por su

función de control social: la burguesía pretendería con esta acción extender su dominio sobre las masas proletarias –inculcarles su ideología, disciplinarlas, etc.-. Sin embargo, la extensión de la escolaridad obligatoria no se corresponde con la extensión del capitalismo: Gran Bretaña, el país más industrializado, es uno de los últimos en establecer un sistema de escolaridad obligatoria, precisamente por la oposición de los industriales. De hecho, la extensión de la escolaridad ha estado liderada en la mayoría de los países y períodos históricos por los partidos más situados a la izquierda –liberales progresistas, primero, socialistas, más tarde- con la oposición de los partidos de derechas. Estos han estado interesados sobre todo en el mantenimiento de la segregación: unas escuelas de elite para sus vástagos, bien separadas del resto –que podría quedarse tranquilamente sin escolarizar<sup>1</sup>-. La escolarización no se pensaba como *domesticación* de los individuos, sino como *capacitación*, como forma de hacer individuos más autónomos y racionales –otra cosa es que los promotores escolares fueran sociocéntricos y pensaran que no había más que una forma de racionalidad, la suya-. De ahí la oposición conservadora y de buena parte de la burguesía a la extensión de la escolaridad –bien expresada en la frase de Bravo Murillo: “No necesitamos hombres que piensen, sino bueyes que trabajen”-.

Se podrían multiplicar los ejemplos de la inadecuación empírica de los supuestos funcionalistas de la sociología de la educación crítica. En general, los análisis históricos nos muestran lo siguiente:

– Los sistemas escolares son el resultado de dinámicas muy diversas y de luchas entre múltiples grupos.

– No se puede identificar una clase dominante unificada que defienda una concepción unitaria de la escuela: las luchas han enfrentado a diversas fracciones de la burguesía.

<sup>1</sup> Es lo que ocurrió en muchos países, incluida España. Las leyes de escolaridad obligatoria exigían unos recursos económicos que estaban fuera del alcance de los reducidos presupuestos fiscales de muchos Estados. Una política extendida fue dejar que los municipios financiaran las escuelas. Pero éstos tampoco tenían recursos suficientes y solían estar controlados por la burguesía y nobleza local, que privilegió financiar escuelas para sus hijos antes que escuelas para los *pobres*.



– La apuesta central en muchas de estas luchas no ha sido disciplinar o domesticar a las clases populares. Por el contrario, lo que ha estado en juego es sobre todo el acceso a los estudios que daban acceso a las posiciones sociales superiores. De ahí que la dinámica habitual es que las fracciones superiores o intermedias intenten poner barreras al acceso a sus escuelas a las capas sociales que están por debajo de ellas, mientras que las inferiores intenten acceder a los estudios más prestigiosos.

– Ninguno de los grupos en litigio ha logrado establecer un sistema escolar a la medida de sus intereses, precisamente por la multiplicidad de actores implicados.

– Esta multiplicidad de actores y luchas ha ocasionado que la mayoría de las políticas educativas hayan producido unos resultados muy distintos de los pretendidos.

Ello no implica que haya que desechar toda la producción de la sociología de la educación crítica en bloque: ha aportado muchos datos y análisis que siguen teniendo validez. El problema es su esquema explicativo de base: el funcionalismo, pretender explicar la escuela por su funcionalidad para la *clase dominante*. Este problema es el que pretende superar el concepto de *campo*.

## El concepto de campo

Para presentar el tipo de análisis que supone el concepto de campo, podemos empezar con su iniciador, Max Weber -quien no utilizaba *campo*, sino *esfera*-. Weber se enfrentó al funcionalismo de buena parte del materialismo histórico, que pretendía explicar todos los fenómenos de las sociedades capitalistas por la dominación burguesa. Frente a esto, Weber, aun reconociendo la importancia de lo económico, afirma que no se puede reducir todo lo social a una dinámica única. Las sociedades están divididas en esferas distintas –política, religiosa, económica, etc.–, con poderes diversos, lógicas

propias y con relaciones conflictivas tanto en su interior como en la relación con otros ámbitos. Podemos verlo con claridad en la religión. La mayoría del marxismo veía la religión como una superestructura al servicio de la dominación burguesa. Weber nos dice que esto no nos explica la evolución de las doctrinas religiosas, su extensión, la génesis de los ritos, etc. Además, los efectos de la religión tampoco se pueden reducir a afianzar la dominación de clase: las distintas formas religiosas tienen efectos muy distintos sobre las relaciones entre clases<sup>2</sup>.

La conformación de las distintas religiones no se explica por los efectos que éstas tengan sobre las relaciones económicas, sino por dinámicas propias del campo religioso. Weber parte del hecho de que las religiones son el medio de vida y de status de un grupo específico de profesionales: los especialistas en *bienes de salvación* –magos, profetas y sacerdotes-. Éstos deben, para mantener su posición, manejar los bienes de salvación y las doctrinas de tal manera que logren atraer un número suficiente de adeptos. Ello supone una dinámica objetiva de competencia por la captación de fieles entre los diversos especialistas en bienes de salvación, que constituirá el principal motor de surgimiento y transformación de las distintas formas religiosas. A su vez, en esta dinámica de competencia hay que tener en cuenta los distintos grupos sociales que conforman la clientela de los especialistas en bienes de salvación –y a los que tendrán que adaptar su doctrina en su competencia por ganar adeptos-, así como los diversos poderes económicos o políticos con los que las distintas religiones pueden establecer alianzas o entrar en conflicto. La forma que adoptan determinadas religiones no se reduce a una adaptación a los intereses de las clases económica o políticamente dominantes, sino que responde a dinámicas específicas: ello lleva a analizar las luchas entre los diversos especialistas, sus relaciones con la clientela, sus propias dinámicas internas –así, la burocratización

<sup>2</sup> Este es el objeto de los análisis de sus *Ensayos de sociología de la religión*. Una vez establecida una religión, por los comportamientos que prescribe o proscriba, por las relaciones que legitima o deslegitima, por los tipos de estructuras psíquicas que propicia en sus adeptos, tiene efectos sobre el resto de ámbitos sociales.

del dominio religioso-, sus relaciones con otras esferas y poderes. En otras palabras, la metodología no comienza preguntándose por las funciones que cumple un ámbito determinado, sino describiendo el entramado de relaciones –internas y con esferas y poderes externos– que se anudan en un ámbito social concreto.

Bourdieu adoptó esta metodología –forjando el término de campo- para aplicarla en principio a la producción cultural. Frente a la tradición marxista que la explicaba –igual que a la religión– como un epifenómeno de la dominación burguesa, Bourdieu también parte del hecho de que la producción cultural es el medio de vida y de conseguir estatus de un grupo de profesionales en producción cultural. Así, la obra de Flaubert, que Bourdieu analiza en *Las reglas del arte*, no podría explicarse remitiéndola a una dinámica social general: supone una jugada en el campo de la producción literaria. Los distintos aspectos de su obra –temática, género literario, estilo...- sólo podrían comprenderse como posicionamientos en relación al espacio de posibles conformado por las temáticas, géneros, estilos utilizados por los escritores con los que Flaubert compete. Aunque las distintas escuelas literarias tengan públicamente definidos, sus obras no son mera expresión de los intereses de estos públicos, sino tomas de posición en un espacio delimitado por las opciones estilísticas y temáticas de los competidores. Esta autonomía relativa del campo de producción cultural produce así fenómenos, como la constante sucesión de vanguardias artísticas, que presentan un ritmo muy distinto al de cualquier transformación social más general.

Especialistas en bienes de salvación, escritores, pintores... estos son los primeros ámbitos donde se aplicó la metodología del

campo. Para explicar lo que ocurría en estos ámbitos no había que partir de ningún supuesto previo sobre la función de la religión, del arte, etc. Por el contrario, la primera tarea era ver cuáles son las distintas posiciones, los agentes que las ocupan y las luchas por alcanzar las posiciones dominantes. Al poner el acento en las luchas en el interior del campo como principal elemento de la dinámica y estructura de los campos, el concepto va ligado a una metodología relacional e histórica: la estructura de un campo determinado es el resultado de las luchas y dinámicas anteriores y será modificada por las posteriores. Esta metodología es aplicable a muchos ámbitos: la producción científica, el periodismo, la cocina de lujo, el sindicalismo, los servicios terapéuticos...

Frente a los cortocircuitos explicativos del funcionalismo o de la determinación en última instancia el concepto de campo ofrece una guía para la observación meticulosa de los entramados de relaciones. En vez de iniciar la investigación buscando las funciones que cumple un ámbito social concreto, el concepto de campo nos obliga a controlar las relaciones causales analizando en primer lugar el entramado de relaciones más inmediato para, a partir de él, reconstruir las dinámicas externas que puedan incidir en su funcionamiento<sup>3</sup>. Asimismo, frente a la hipótesis de la perfecta integración del sistema social, nos lleva a concebir toda sociedad y todo campo como entramados donde se producen constantes conflictos y desajustes, que constituyen el motor de una perpetua dinámica. De esta manera, el concepto de campo nos lleva a observar:

I. La estructura interna del campo. Tras constatar –o suponer como hipótesis de partida- que un ámbito funciona con relativa autonomía, es preciso describir el entrama-

<sup>3</sup> Así, el concepto de campo podría aportar un plus de inteligibilidad al aplicarse a realidades sociales – como el campo periodístico- que hasta el momento se habrían estudiado como aparatos –al servicio de poderes políticos, de grupos de presión o, más generalmente, de la *clase dominante*- o como mercados –donde sólo funcionaría la lógica del beneficio y la competencia por la captación de clientela-, obligando a reconstituir toda la trama de interdependencias, donde se imbrican lógicas políticas y mercantiles, entre los distintos grupos de profesionales, entre éstos y los propietarios, entre las distintas empresas periodísticas nacionales e internacionales, entre éstas y los diferentes poderes políticos, entre el conjunto y diversos órganos de regulación, etc.

do de relaciones: los objetos en juego, las distintas posiciones y los recursos diferenciales que poseen, las dinámicas de competencia y las regularidades que éstas generan.

II. Las relaciones del campo con ámbitos externos. Por un lado, los ámbitos externos comportan constricciones, oportunidades, demandas de determinados servicios, condicionando las dinámicas internas del campo; además, los grupos internos al campo suelen establecer alianzas con poderes externos en sus estrategias por conquistar posiciones en el campo. Por otro lado, cada campo genera efectos en otros ámbitos sociales.

III. Los procesos históricos de constitución y modificación de los campos. A diferencia del funcionalismo, que explica las instituciones sociales por sus efectos, la metodología weberiana nos lleva a distinguir dinámicas de génesis, mantenimiento y efectos de las distintas instituciones sociales. Una vez constituida, una institución genera dinámicas que nadie pudo prever al inicio: el tablero de juego ha cambiado y nuevos actores entran en el escenario, al tiempo que los anteriores se han transformado. La multiplicidad de actores y la constante transformación de las relaciones produce *consecuencias no intencionales de la acción*: los efectos no nos podrían explicar la génesis.

Insistiré en dos aspectos del concepto. El primero es metodológico. El concepto de campo nos obliga a reconstruir *en primer lugar* el entramado de relaciones más inmediato y, a partir de él, ver qué dinámicas o transformaciones más generales inciden en el fenómeno analizado. No podemos minusvalorar esta virtud: basta compararla con la multitud de ensayos que pasan sin transición de un cambio en el consumo de drogas o en la programación televisiva a una transformación social general –normalmente con nombres altisonantes: sociedad líquida, posmodernidad, sociedad de la información, globalización...- que *explicaría* esos fenómenos. Frente a estos saltos especulativos, el concepto de campo impone una disciplina metodológica: antes de irnos demasiado lejos, hemos de analizar el entramado de relaciones más próximo; antes de *explicar* una moda artística por una dinámica social general, hemos de seguir las relaciones que

se establecen entre los productores de arte, entre éstos y los diversos profesionales implicados, entre todos aquellos y el espacio de consumidores de estas obras de arte. Las dinámicas sociales más generales sólo entrarían en la explicación siguiendo las relaciones que se establecen en el entramado. Si es cierto, como decía Weber, que todo fenómeno puede ser consecuencia de todas las causas, también lo es que unas causas son más eficientes que otras, y que si nos saltamos el nivel de determinaciones más inmediato perdemos el control metodológico –podemos hallar, dado cierto grado de ingenio, cualquier causa para cualquier fenómeno-.

El segundo es que el concepto no implica que los diversos actores tengan el mismo poder o que el campo sea una especie de república independiente. Por el contrario: a) todo campo está estructurado en posiciones con recursos muy distintos; la capacidad de juego de cada grupo depende de los recursos que pueda movilizar; b) siempre hay poderes externos que intentan incidir en los campos, estableciendo alianzas con los grupos internos para defender sus intereses. El concepto de campo no implica, por tanto, que se esté postulando que los ámbitos sociales funcionan como democracias ideales e igualitarias. Pero tampoco postula que los recursos iniciales determinen por completo el resultado: los juegos de relaciones pueden llevar a ganar o perder posiciones y recursos.

## El campo escolar

El sistema escolar, especialmente desde las leyes de escolaridad obligatoria, puede analizarse como un campo autónomo. Desde el momento en que la escuela socializa a toda la población, ningún grupo o institución puede permanecer ajeno a lo que ocurre en su seno, pues recluta o actúa sobre población socializada por la escuela. El sistema escolar se convierte así en un punto de confluencia de las estrategias e intereses de los grupos más variados: el espacio escolar es el lugar de una multiplicidad de estrategias que producen, en su conjunción, efectos que ninguno de los actores puede controlar. Además, toda política educativa se establece

sobre un terreno ya conformado, resistente a las modificaciones y que modificará sus resultados.

Frente a la explicación funcionalista, el concepto de campo nos llevaría a distinguir: a) las dinámicas de génesis de las políticas educativas; b) su puesta en funcionamiento, donde la imbricación de las estrategias de los distintos actores produciría unos resultados que suelen alejarse de los previstos.

En la elaboración de políticas educativas, juegan en primer papel los actores internos al campo: partidos políticos, administraciones estatales, expertos en educación, sindicatos, cuerpos docentes<sup>4</sup>... Cada uno de ellos, a su vez, puede estar dividido en múltiples fracciones<sup>5</sup>. Además, tenemos los grupos e instituciones externos al campo escolar. La incidencia de éstos en las políticas educativas depende de varios factores: su interés en la política que se está elaborando –muy variable en función de las apuestas en juego<sup>6</sup>–, el hecho de poseer organizaciones reconocidas estatalmente como *interlocutores*, los recursos movilizables, la posibilidad de establecer alianzas con grupos dentro del propio sector educativo... En estos juegos de presiones, conflictos, alianzas y compromisos podemos ver la articulación plural del campo escolar con el resto de la sociedad:

– Con el campo económico. El campo escolar interesa a las empresas porque socializa a toda la población: siempre contratan fuerza de trabajo previamente escolarizada, lo que provoca una interdependencia objetiva entre campo escolar y económico –así, las empresas pueden descargar sus costes de formación en el sistema escolar–.

– Con el campo científico. La inclusión de una teoría en los libros de texto es una apuesta central en las luchas por la legitimidad científica entre las diversas especialidades y escuelas teóricas en cada disciplina, así como en las estrategias de reclutamiento de nuevos investigadores.

– Con el campo de producción cultural. La inclusión de un producto cultural en los programas escolares es una apuesta central en las estrategias de legitimación-consagración de los productores culturales.

– Con el campo de las organizaciones especializadas en bienes de salvación, que tienen en el campo escolar un terreno privilegiado para sus estrategias de proselitismo.

– Con el espacio general de las clases sociales, tanto porque la cultura escolar provee a los distintos grupos sociales de elementos de cultura de estatus, como, sobre todo, porque el sistema escolar constituye, para una proporción creciente de la población, la apuesta central en sus estrategias para mantener o mejorar su posición social.

Todo esto hace que las políticas rara vez sean coherentes: suelen movilizar e integrar intereses muy diversos. Además, una vez que se implanta una política, sus efectos pueden ser muy distintos de los previstos. Ello se debe a que las políticas no se implantan automáticamente, requieren el concurso de los agentes que están en las instituciones y de los usuarios –alumnos y familias–. Estos hacen estrategias para adaptarse a las leyes adaptando las leyes. Así:

– Donde existe enseñanza privada, ésta elabora estrategias para sortear las legislaciones contrarias a sus intereses.

<sup>4</sup> Cualquier profesor universitario sabe que los planes de estudios no los deciden las “clases dominantes”, sino que son el objeto de luchas entre las distintas disciplinas y departamentos.

<sup>5</sup> Así, la Administración, que suele verse como un actor unitario, está dividida en secciones que pueden tener relaciones conflictivas entre sí. Por ejemplo, las direcciones generales que gestionan a cada cuerpo docente tienden a defender a ese cuerpo, en oposición a las otras secciones. En Francia, una reforma en la década de 1960 estuvo paralizada varios años por las luchas entre el departamento ministerial que gestionaba a los profesores de secundaria y el de los profesores de primaria: cada uno defendía los intereses de su cuerpo docente.

<sup>6</sup> Así, los debates en torno a las “humanidades” en secundaria que se dieron en España a fines de la década de 1990 movilizaron a historiadores y grupos políticos, puesto que se dirimía fundamentalmente la inculcación de sentimientos nacionales, dejando indiferente al empresariado.

– Los cuerpos docentes, divididos a su vez en categorías, aplican –o no- las legislaciones y las adaptan a sus intereses particulares, a las constricciones que les supone la docencia en el aula en determinadas condiciones, etc.

– Las familias de los alumnos, en su búsqueda de los mejores centros y los mejores títulos para sus vástagos, también elaboran múltiples estrategias que pueden desviar las políticas de sus objetivos. Esto se ve, por ejemplo, en el fracaso de muchas políticas que querían evitar la segregación de centros escolares por clases sociales: las clases medias y superiores han recurrido a toda suerte de estrategias para mantener a sus vástagos alejados de los alumnos de los estratos inferiores.

La confluencia de estas diversas estrategias produce resultados que rara vez son previstos por alguno de los actores en escena, incluyendo a los más poderosos. Pero esto no implica que los procesos en el campo escolar sean caóticos. Por el contrario, continuamente se producen regularidades. Así, tomemos un rasgo central: el credencialismo. Debido a un proceso histórico que se inicia con la conformación de los Estados a fines de la Edad Media, los títulos escolares han ido cobrando una importancia creciente en el acceso a los empleos: se han convertido en *credenciales* necesarias para el ejercicio de determinadas profesiones y la ocupación de determinados puestos. Ello hace que la lucha por las credenciales –por acceder a los títulos valiosos e impedir que los demás accedan- se convierta en un elemento central de las dinámicas escolares. Esta lucha –en la que cada estrato social maneja los recursos de que dispone, con lo que siempre tienen una ventaja estratégica las capas superiores- lleva a dinámicas recurrentes. Señalo dos que se reactualizan:

– Las capas inferiores intentan acceder a los estudios con mayor valor social, ocupando progresivamente estos estudios y desvalorizándolos al perder su valor distintivo y su cierre social.

– Las capas superiores intentan preservar sus privilegios. Cuando pueden, lo hacen mediante la legislación, poniendo diversas barreras –económicas, académicas...- al

acceso a los estudios que permiten ocupar las posiciones más prestigiosas. Cuando no pueden hacerlo mediante la legislación, evitan los centros y estudios más poblados de clases populares, prolongan sus estudios, buscan diferenciaciones suplementarias – así, másters a los que no pueda acceder la mayoría-, etc.

La conjunción de ambas estrategias –entre otras- produce los fenómenos de *inflación de los títulos escolares* –al querer todos conseguir los títulos más valiosos, éstos se saturan, desvalorizándose y empujando a prolongar la escolarización- y de *traslación hacia arriba de las desigualdades* –cuando se democratiza un nivel escolar (primaria, secundaria...), las desigualdades se establecen en el acceso a los estudios del nivel superior-.

Los campos escolares producen regularidades. Pero éstas no son automáticas ni idénticas en los distintos sistemas escolares: el concepto de campo nos permite analizar tanto lo que se repite –y las lógicas que lo producen- como las diferencias entre los distintos sistemas –así, la inflación de títulos universitarios ha sido mucho mayor en España que en otros países, a lo que ha contribuido la descentralización política-.

## El ejemplo de las reformas escolares

Pondré un ejemplo para contraponer los dos estilos de análisis: las reformas escolares que se han sucedido en los países occidentales en la segunda mitad del siglo XX. Muchas de estas reformas tenían como propósito explícito, al menos en los textos, extender la enseñanza y democratizarla. Ahora bien, los resultados de estas reformas solían diferir de los objetivos explícitos: las desigualdades educativas apenas variaban. ¿Cómo se analizaría esto?

Un funcionalista crítico procedería de la siguiente manera. Primero vería los resultados de las reformas: las desigualdades se mantienen con pocas variaciones. Y deduciría del resultado la función: la función de las reformas era mantener la desigualdad. A continuación, escrutaría los textos de los reformadores. Aquí podría encontrar dos cosas: a) textos que afirmasen que el propósito



de las reformas era promover la igualdad; b) textos que afirmasen la necesidad de mantener la segregación educativa o los privilegios de las clases superiores –o que hablaran de la excelencia de la escuela para disciplinar a la mano de obra, para adaptarla a los requerimientos de las empresas, etc.-. En el segundo caso, diría que ésta era la función verdadera de la reforma. En el primero, descartaría los discursos como *máscaras ocultadoras*. Como ya sabe de antemano la función de la reforma, su análisis se limitaría a confirmar lo que ya sabe: aquellos textos que le confortan en su hipótesis son sinceros; aquellos que no, mentiras. Por supuesto, esta es una forma de análisis de los discursos muy discutible.

Una versión de este análisis es la clásica de Bourdieu y Passeron en *La reproducción*. Aquí se constata claramente la desigualdad escolar por origen social –y se explica bastante bien en análisis que conservan su actualidad-. De aquí se deduce su función: el sistema escolar está al servicio de las clases dominantes, de la reproducción de la desigualdad. Las reformas que se han sucedido en Francia en el s. XX no habrían tenido otro objetivo que perpetuar esta dominación haciéndola más legítima: al abrir formalmente los estudios secundarios y superiores a las capas inferiores, se permite a algunos alumnos de clase obrera ascender, al tiempo que se legitima el fracaso del resto como algo individual, no impuesto por el sistema. Toda supuesta democratización del sistema escolar sería una estratagema para mantener un sistema desigual haciéndolo supuestamente más abierto, más legítimo.

Un análisis en términos de campo procedería de una manera muy distinta. Distinguiría génesis y resultados. Por un lado,

analizaría la génesis de la reforma: qué grupos estaban implicados, qué esquemas de pensamiento e intereses había tras sus estrategias, cómo se imbrican las estrategias de unos y otros... Por otro, analizaría la puesta en práctica de la reforma: los agentes implicados –Administración, centros escolares privados y públicos, docentes, sindicatos, familias diferenciadas por posición social...-, sus estrategias, los resultados que la imbricación de estrategias produce... Esto, por supuesto, es mucho más laborioso. Pero ofrece un análisis menos maniqueo y mucho más matizado: nos permite, por ejemplo, ver los procesos que comienzan a desviar la reforma de sus objetivos declarados, las dinámicas que se retroalimentan, etc. Y este análisis nos permitiría hacer propuestas que tuvieran en cuenta estos procesos: nos permitiría formular propuestas políticas.

## REFERENCIAS

- BOLI, J. (1989). *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. New York: Pergamon Press.
- BOURDIEU, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- MARTÍN CRIADO, E. (2004). El idealismo como programa y como método de las reformas escolares. *El nudo de la red*, 3/4, 18-32.
- MARTÍN CRIADO, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- WEBER, M. (1998). *Ensayos sobre sociología de la religión, I*. Madrid: Taurus.

# Enseñanzas y reflexiones en torno a una estupenda profesora de Historia<sup>1</sup>

Eloy Fernández Clemente<sup>2</sup>  
Universidad de Zaragoza

## RESUMEN

pp. 165-167

*En época de fuertes desánimos y contradicciones por la actitud de muchos políticos ante el papel de los docentes, el libro reseñado en este artículo trae una bocanada de aire limpio y fresco, recogiendo las tareas, iniciativas, escritos, de una gran profesora de enseñanza secundaria, Isabel Mainer Baqué, y una serie de glosas y ensayos en su entorno de quienes fueron sus compañeros y amigos.*

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de la Historia; Feminismo; Feminización; Didáctica crítica; Profesionalidad docente.

## ABSTRACT

### *Educations and Reflections around an Excellent History Teacher*

*In times of strong disappointments and contradictions in the attitude of many politicians about the role of teachers, the book outlined in this article brings a breath of fresh clean air, picking up tasks, initiatives, writings, etc., from a secondary school teacher, Isabel Mainer Baqué, and a series of commentaries and essays of those who were her colleagues and friends.*

**KEYWORDS:** History Teaching; Feminism; Feminization; Critical Education; Teacher Professionalism.

Cuando un docente, del género, nivel y especialidad que sea, lee o escucha hablar de algún gran colega, una emoción especial le embarga: ahí está el modelo, el ejemplo a seguir, el esfuerzo casi siempre oculto, la vocación profunda, la profesionalidad generosa. Fue ese, sin duda, el caso de Isabel Mainer Baqué (Zaragoza, 1949-2008), miembro de una destacada familia de educadores, cuyo currículo impresiona por su entrega y entusiasmo. Durante treinta años ejerció en la enseñanza pública como catedrática de enseñanza secundaria (en Asturias y en Aragón: Calamocha, Alcañiz, Zaragoza) y como activista didáctica: directora de varios institutos, del Centro de Profesores de

Alcañiz, miembro fundador del grupo Ínsula Barataria y de la Federación Icaria (en la que aquél se integró, y donde preparó materiales para varios manuales que publicó Akal) y, sobre todo, excelente profesora de Historia y Geografía. Sin dejar de lado su especial orientación hacia la perspectiva y los estudios de la mujer, tanto en el Seminario que así se denominaría como en todas sus actividades.

Los coordinadores de la obra citada ponen estas páginas "al exclusivo servicio de la difusión y proyección pública del legado intelectual, profesional y ético de la profesora", dando protagonismo principal a sus propios textos, publicados ya o inéditos.

<sup>1</sup> Reseña de la obra: CANCER, Pilar y MAINER, Juan (coords.). *Vivir la Historia y enseñarla. Recuerdo y trabajos de Isabel Mainer*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 230 páginas.

<sup>2</sup> El autor es catedrático emérito de Historia Económica.

Enmarcando el tiempo y el espíritu que rodeó a Isabel en sus años de estudiante, Concha Gaudó y Jesús Bueno Lidón, evocan “Aquella Universidad, nuestra Universidad” de los primeros setenta, en que ella se vuelca en la Prehistoria e Historia Antigua, discípula de Barandiarán, Carreras, Borrás, Fatás, Frutos y otros. Las canciones de autor, el teatro político, las lecturas de Marcuse, Fromm, Reich y todo el marxismo disponible (en su caso a través de Engels, Morgan, Gordon Childe), el compromiso, en un país crispado, tras la larga dictadura.

José-Carlos Mainer, hermano mayor de Isabel, respetadísimo catedrático de Literatura, hace un quiebro intimista en “Acerca de los significados de una biblioteca”, la de su hermana, llena de claves sobre su mundo rico y estimulante: “La suya es una colección de libros en la que domina el signo profesional de la Historia, por supuesto, pero no de forma exclusiva”: hay mucha didáctica y mucho feminismo, y buena parte de lo publicado sobre cultura aragonesa. Y es que “Borges siempre tiene razón y nuestros libros trazan el perfil más seguro de nosotros mismos”, hablándonos de su curiosidad infatigable, sus afectos, su moral.

En la misma línea evocadora escribe el brillante historiador y entonces su alumno en Alcañiz, Pedro Rújula, sobre “Aquella generación” que le veía basarse en la *Historia de España* de Pierre Vilar, orientarles hacia Tuñón, siendo -cita a Pilar Cancer- “capaz de movilizar en muchos alumnos y alumnas el gusto por la Historia porque ponía en juego su propia pasión por el conocimiento y practicaba una actitud de diálogo y escucha”.

Glosando su grupo didáctico, habla desde Salamanca Julio Mateos de “Fedecaria, Isabel Mainer y nuestro tiempo”, definiendo aquella “asociación independiente de cualquier institución pública o privada, sin soportes económicos propios ni aparato administrativo... *colegio invisible*”, que hizo bandera de la innovación educativa, discutiendo mucho, fabricando materiales didácticos siempre críticos, “contrahegemónicos”. En ese empeño estuvieron profesores de tan excelente trayectoria como Javier Alquézar, Carmelo García Encabo y varios de los coautores de este libro.

Como su otro hermano, afectado del mismo espíritu inquieto y activista, brillante catedrático igualmente de Historia en la Secundaria, Juan, quien se ocupa de una “Breve semblanza biográfico-profesional de Isabel Mainer” y de establecer el censo de algunas de sus publicaciones (por ejemplo, en la *Gran Enciclopedia Aragonesa*, que dirigí, y donde supe de su finura en los temas de Prehistoria e Historia Antigua; le conocía ya, de Alcañiz, de Zaragoza, de encuentros varios: es más fácil así, aunque también más doloroso, reseñar un hermoso libro suyo y de sus compañeros, que le recuerda y representa).

Más de la mitad del libro está dedicada a recoger una serie de trabajos de Isabel Mainer, introducidos por: Raimundo Cuesta, que apunta en “Los combates por la historia escolar de Isabel Mainer” que sus textos “están embebidos de una vieja inquietud crítica, pero también de una profunda decepción acerca de las posibilidades de la institución escolar y del conocimiento que en ella se aloja”: es una auténtica navegación en contra de la marea. Pilar Cancer, en “Didáctica crítica en clave de género”, considera obligado contemplar el género como eje central de su biografía: el trabajo de las mujeres y el binomio mujer-naturaleza. Jesús Ángel Sánchez, que “En primera persona”, añade su incansable lucha por una sociedad de iguales, basada en el principio de redistribución. Ángel Lorente y Mari-Luz Mayoral en “A vueltas con la feminización de la profesión. Isabel Mainer, directora de Instituto”, añaden a la del género la perspectiva del liderazgo pedagógico compartido, y la feminización de la profesión docente (pero discriminadas e infrarrepresentadas las mujeres en ella), tanto en los centros como en las reuniones de profesores, la participación de los alumnos, la introducción de la vida política en la clase, la transparencia al afrontar los lógicos conflictos, evitando el corporativismo.

Los escritos de Isabel, que sorprenden por la madurez y tersura de sus ideas, son un conjunto de reflexiones y experiencias extraordinariamente vivas. Así, en “La historia que nos contaron y la historia vivida”, advierte que “el peso de la tradición suele ser tan importante que transforma en ilusiones muchos de los cambios y reformas

educativas". Enfatiza que lo principal no es tanto qué se enseña, sino para qué; la Historia como seña de identidad de país, clase, género y etnia; el desfase entre el conocimiento y los libros de texto; el análisis de los problemas y conflictos sociales a la luz de la Historia.

En "Algunas cuestiones en torno a la disciplina escolar y al código disciplinar (la Historia, I)", plantea el valor de incorporar en los textos y en las clases nuevos enfoques, investigaciones, miradas, aunque se ponga en riesgo la vieja identidad. En "Nuevas cuestiones en torno a la disciplina escolar y al código disciplinar (la Historia, II)", analiza la evaluación, la necesidad de "pensar históricamente", problematizando el presente, "porque sólo desde la duda, desde el conflicto de un presente que busca construir un futuro, tiene interés re-conocerse en el pasado". A la transformación social se puede contribuir incorporando las noticias que se producen.

"La perspectiva del género en un currículo de historia en la enseñanza secundaria: navegar entre ilusiones y rutinas...", es todo un alegato, muy bien construido, sobre la incorporación de las mujeres al discurso histórico: "Hacerlas visibles supone no silenciar las variadas experiencias históricas de la mujer, pero también desvelar las razones del rol que les ha tocado, o toca, jugar; razones que no están en el sexo, en la biología, y que no son naturales, sino que están en construcciones culturales y sociales. En segundo lugar, hay una razón historiográfica, porque solamente teniendo en cuenta las construcciones históricas del conjunto de la sociedad, hombres y mujeres, se hacen verdaderamente comprensibles los complejos procesos históricos".

En definitiva, se trata de "establecer qué se puede aportar desde un proyecto de enseñanza de Historia a otro, más amplio, de humanización, solidaridad e ilustración racional de las conciencias". Denuncia, además, la dependencia de la Historia que se enseña en la Universidad, "recortada", y que suele

ser tremendamente "eurocéntrica, androcéntrica, narrativa y cronológica". En este, quizá el más importante texto de Mainer, se ofrecen además una meditada lista de objetivos y una selecta bibliografía.

Es aquí donde el reseñador hubiera colocado el texto ubicado al final del libro: "Qué queremos decir cuando hablamos de feminización en la profesión docente", que resume: "¿se puede generalizar el predominio de las mujeres en esta profesión, cuando en realidad hay significativas diferencias por niveles y etapas educativas, por asignaturas, en relación a la ocupación de cargos, y además, tampoco es igual en la enseñanza pública y en la privada?... ¿Las mujeres, como alumnas, en nuestra época, pueden elegir su carrera libremente o, de alguna manera, las expectativas, creencias y condiciones actuales aún las condicionan? ¿Los modelos que se ofrecen a las y los adolescentes en las escuelas donde está presente una nítida división sexual del trabajo, contribuyen a perpetuar esta división?".

El capítulo "La innovación educativa en el marco de una sociedad multicultural", avanza en la construcción de una didáctica crítica "centrada en las relaciones de sociedad, cultura y escuela, en un marco intercultural". Así, se contemplan las identidades colectivas, las resistentes con un proyecto de cambio. En "El mundo en que vivimos", advierte de que "con la representación del mundo contribuimos a extender una determinada percepción de "nosotros", de "ellos", "de las relaciones de poder establecidas y de las funciones intereses de esa sociedad en relación con el medio ambiente".

El libro se acompaña con un oportuno Álbum de fotos, en las que vibran la camaradería, los viajes, las actividades. En fin, coincidimos con los coordinadores: los textos que se presentan aquí evidencian la autoridad científica y pedagógica de la autora. Y hacen, a pesar del científico distanciamiento, más lamentable y dura la pérdida de una personalidad tan singular, y más necesario este magnífico libro.

*Malas noticias: Muerte y vigencia de Ignacio Fernández de Castro*

En el número 14 (2010) de Con-Ciencia Social hacíamos un recorrido por la trayectoria de Ignacio Fernández de Castro y teníamos la oportunidad de realizar una entrevista en profundidad sobre su obra. Cuando cerrábamos este número nos sorprende la noticia de su fallecimiento. La muerte nos priva de su presencia física, pero nos deja la permanente huella de su compromiso y afán de emancipación social. En ese impulso, más allá de la literalidad de su producción intelectual, ha de inspirarse hoy, como ayer, el pensamiento crítico. En tiempos de tantos arrepentimientos de tantos intelectuales encumbrados y obsequiosos con el poder, conviene evocar su aportación a todos aquellos que no nos resignamos a vivir bajo el imperio de la razón capitalista.



## NORMAS DE COMPOSICIÓN Y RECEPCIÓN DE ORIGINALES DE LA REVISTA-ANUARIO CON-CIENCIA SOCIAL

La revista-anuario *Con-Ciencia Social* surge, en 1997, como órgano de expresión de la Federación Icaria (Fedicaria). Concebida inicialmente como *Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, con un enfoque de didáctica crítica, su espectro temático se ha ido ampliando hacia perspectivas más amplias, incorporando artículos sobre crítica social e histórica del pensamiento, la cultura y la educación, bien sean resultados de investigación, análisis de experiencias o revisiones del estado de la cuestión.

Los artículos destinados a su publicación en *Con-Ciencia Social* deberán ser originales e inéditos. Dichos artículos serán evaluados por el Consejo de Redacción y por miembros del Consejo Científico de la revista, recurriéndose, en caso necesario, a evaluadores externos.

### COMPOSICIÓN

- 1. Envío de originales.** Los originales pueden entregarse en procesador de texto de ordenador PC compatible: *Microsoft Word*, o en cualquier procesador de Macintosh. Los textos se presentarán sin maquetación alguna eliminando en lo posible los tabuladores. La extensión variará según el apartado de la revista en el que se vaya a editar. Todos los artículos deberán ir precedidos de un resumen (en español y en inglés) de un máximo de 150 palabras y de entre tres y seis palabras clave (asimismo en español y en inglés); el título del artículo también deberá consignarse en los dos idiomas.
- 2. Epígrafes:** Se evitará el uso de las mayúsculas en los títulos, epígrafes y subepígrafes. Para diferenciar los **epígrafes** de los subepígrafes se establecen los siguientes criterios:
  - **Epígrafe (redonda negra)**
  - *Subepígrafe (cursiva negra)*
  - *Subsubepígrafe (cursiva)*
- 3. Uso de negritas y cursivas.** No se debe utilizar la negrita en el texto, salvo en los epígrafes, subepígrafes, etc. Si el autor o autora quiere destacar algo de forma especial, podrá utilizarse la cursiva o, en ocasiones, las palabras entrecomilladas. La cursiva se utilizará, asimismo, para palabras en otro idioma diferente del castellano.
- 4. Citas textuales.** Las citas textuales, en medio del texto del artículo, irán entre comillas (no siendo necesario que vayan, además, en cursiva). Si se trata de una cita relativamente extensa (orientativamente, más de 4 líneas), irá en párrafo independiente (que en la edición, posteriormente, será maquetado con sangría) y en un cuerpo de letra más pequeño (no siendo necesario tampoco el uso de la cursiva).
- 5. Notas.** Las notas se realizarán, habitualmente, a pie de página (no al final del artículo). La extensión de cada nota se procurará limitar a 5 ó 6 líneas (lo que equivaldría a unos 360 caracteres con espacios). Aclaraciones de mayor extensión deberían de quedar, más bien, dentro del texto del artículo, o bien debería formularse la redacción de forma que pudieran aparecer dichos comentarios distribuidos en varias notas. Téngase en cuenta que el contenido de las notas ha de ser contemplado dentro de la extensión total de caracteres asignada al artículo. Los dígitos de las notas se indicarán únicamente con el número (evitar el uso de número entre paréntesis).
- 6. Figuras, gráficos, tablas.** En el caso de existir figuras, si son de cierta complejidad o tienen mucho peso en bites, éstas deberían incluirse en archivos aparte del texto, señalando, en todo caso, dentro del texto el lugar exacto en que deberían insertarse. Si son imágenes, podrán entregarse en soporte digital, preferiblemente en formato jpg de alta calidad, tiff, gif, png, eps... Si se trata de fotografías, las imágenes deberán entregarse en CD en alta resolución (entre 150-300 píxeles por pulgada). En todo caso hay que hacer constar en el texto del artículo el texto del pie de figura (que en la edición, posteriormente, será maquetado con letra de cuerpo más pequeño que el texto general del artículo) e indicando la fuente (cita bibliográfica) o señalando si es de elaboración propia (Por ejemplo: Figura 2: Mapa de expansión de la innovación.

Fuente: Elaboración propia). Los mismos criterios regirán para el caso de **gráficos** o **tablas** (debe utilizarse con propiedad la denominación pertinente).

7. **Uso de los guiones.** Sería deseable adaptar el texto original a los criterios de uso de guiones de la editorial, la cual se rige por los siguientes:

- Guión corto (-): para palabras compuestas: ej.: ciudad-estado; para indicar las páginas: 217-233; para separar fechas cuando se indica un período: 1990-1994.
- Guión intermedio (–): cuando se desea explicar algo y no va entre comas; cuando no se utilice numeración tipo 1) ó a) y se desee recurrir al uso de guiones.
- Guión largo (—): para señalar cada una de las intervenciones de un diálogo (por ejemplo, en entrevistas).

## BIBLIOGRAFÍA

1. **Listado de bibliografía.** Las referencias de la bibliografía realmente citada en el artículo se relacionarán, en un epígrafe (**Referencias**) al final del artículo, por orden alfabético de apellidos.

- En el caso de **artículos** se indicará: autor(es), título de la revista en cursiva, número y páginas del mismo, según el ejemplo siguiente: SANTOS GUERRA, M.A. (2010). Los peligros de la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 397, 90-93. [En el caso de que la revista esté organizada en volúmenes y números, por ejemplo, volumen 8, número 1, se citaría como: 8 (1)].
- Cuando se trate de un **libro**, se indicará, además de los datos antes indicados, el lugar de edición y la editorial, y se pondrá en cursiva el título. Así, por ejemplo: VIÑAO, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- Cuando se trate de un **capítulo de libro**, se citará según el ejemplo siguiente: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En Gimeno Sacristán, J. (coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el cu-*

*rrículum*. Madrid: Morata, pp. 527-547. Se adopta la abreviatura p. o pp. frente a pág. y págs. (también cuando se cite en el texto del artículo).

- Cuando haya que citar documentación procedente de **Internet** (ya se trate de revistas electrónicas o de otros documentos), tras la identificación del artículo o documento, se hará constar el vínculo y la fecha de consulta, según el siguiente ejemplo (de artículo): BARRENECHEA, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8), 10 de abril de 2010. <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/751/829>>. (Consulta el 7 de mayo de 2010).
  - Cuando sean más de tres los autores de una aportación (sea artículo, libro, capítulo de libro), se puede citar solamente el primero, añadiéndole, a continuación, la expresión: *et al.*
2. **Citas en el texto del artículo.** Las referencias en el texto se harán indicando el apellido del autor o autores (si son más de tres, se indicará sólo el apellido del primero seguido de: *et al.*) y, entre paréntesis, el año de publicación original. Por ejemplo: Viñao (2004) destaca que...; o ambos entre paréntesis, si se trata de señalar la autoría tras una idea citada (Viñao, 2004); también en este caso si son más de tres autores se indicará: (Viñao *et al.*, 2004). Aunque habitualmente se use el modo de citar indicado, en ocasiones puede ser adecuado hacerlo así: (vid. Viñao, 2004). Si se citan frases textuales de un autor, deben ir entre comillas y a continuación la cita, indicando obligatoriamente páginas (Viñao, 2004, p. 16). Si se quiere resaltar que lo dicho por el autor del artículo con sus propias palabras puede ser comprobado cotejándolo con el texto original al que se hace referencia, se puede utilizar: (cfr. Viñao, 2004, pp. 16-20). Si se vuelve a citar la misma obra de forma muy próxima en el texto (y sin que hayan intercalado otras citas en el discurso), es preferible no repetir la cita de autor y año sino: (*op. cit.*). Si se vuelve a hacer referencia a la misma cita textual anterior, se utilizaría: (*ibíd.*).

## Números publicados de CON-CIENCIA SOCIAL

Nº 1 (1997)

**Tema del año** *Libros de texto y materiales curriculares*

**Pensando sobre...** *La obra de Josep Fontana*

**La enseñanza en...** *Gran Bretaña*

Nº 2 (1998)

**Tema del año** *Constructivismo y constructivismos: Epistemología,  
Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales*

**Pensando sobre...** *La obra de Julia Varela*

**La enseñanza en...** *La Alemania unificada*

Nº 3 (1999)

**Tema del año** *Ideas y tradiciones para una didáctica crítica de las  
Ciencias Sociales*

**Pensando sobre...** *La obra de Valeriano Bozal*

**La enseñanza en...** *Francia*

Los números 1, 2 y 3 tienen un precio especial de 3 euros el ejemplar  
(Gastos de envío no incluidos)

Nº 4 (2000)

**Tema del año** *Nacionalismos y enseñanza de las Ciencias Sociales*

**Pensando sobre...** *La obra de Juan Delval*

**La enseñanza en...** *Argentina*

Nº 5 (2001)

**Tema del año** *El significado y los límites de la innovación educativa*

**Pensando sobre...** *La obra de J.M. Naredo*

**Reseñas y críticas de libros**

Nº 6 (2002)

**Tema del año** *Políticas, reformas y culturas escolares*

**Pensando sobre...** *La obra de A. Viñao*

**Reseñas y críticas de libros**

Nº 7 (2003)

**Tema del año** *Pensar otra escuela desde la didáctica crítica*

**Pensando sobre...** *La obra de M. Apple*

**Reseñas y críticas de libros**

Nº 8 (2004)

**Tema del año** *Didáctica crítica y escuela como espacio público*

**Pensando sobre...** *La obra de Jaume Carbonell*

**Reseñas y críticas de libros**

Nº 9 (2005)

**Tema del año** *Educación crítica y política de la cultura*

**Pensando sobre...** *La obra de Ivor Goodson*

**Reseñas y críticas de libros**

Nº 10 (2006)

**Tema del año** *Formación crítica del profesorado y profesionalidad democrática*

**Pensando sobre...** *La obra de Miguel A. Pereyra*

**Reseñas y críticas de libros**

Nº 11 (2007)

**Tema del año** *La educación crítica de la mirada*

**Pensando sobre...** *La obra de Román Gubern*

**Reseñas y críticas de libros**

Nº 12 (2008)

**Tema del año** *Ciudadanía, Políticas de la Cultura y Usos Públicos de la Escuela*

**Pensando sobre...** *La obra de Reyes Mate*

**Reseñas y críticas de libros**

Nº 13 (2009)

**Tema del año** *Biopolítica, Ciencia y Sociedad*

**Pensando sobre...** *La obra de José Luis Peset*

**Reseñas y críticas de libros**

Nº 14 (2010)

**Tema del año** *Pensamiento social y prácticas educativas*

**Pensando sobre...** *La obra de Ignacio Fernández de Castro*

**Lecturas y textos**

Tel. y Fax: 954 129 216 / C. electrónico: [editorial@diadaeditora.com](mailto:editorial@diadaeditora.com)

Pedidos web: [www.diadaeditora.com](http://www.diadaeditora.com)