

# **COMUNICACIONES A LA PONENCIA DEL XIV ENCUENTRO DE FEDICARIA.**

**Madrid, junio-julio de 2011**

## **Índice:**

### **I.**

**Razones, desde la Teoría Crítica, para una Historia con memoria.**

**Autora: Paz Gimeno Lorente.**

### **II.**

**Contra una memoria ingenua y una historia "desinteresada".**

**Autor: Javier Gurpegui Vidal.**

### **III.**

**La *historia con memoria* en perspectiva historiográfica y política.**

**Autor: Juan Mainer Baqué.**

## **Razones, desde la Teoría Crítica, para una Historia con memoria**

Paz Gimeno Lorente  
Fedicaria-Aragón

“El impulso crítico viene indefectiblemente unido a la resistencia contra toda rígida conformidad respecto de la opinión dominante” (Adorno, 1973)<sup>1</sup>

### **1. Introducción:**

Al iniciar un discurso centrado en las cuestiones de Historia y Memoria<sup>2</sup> deseo hacer una distinción conceptual y metodológica que sirva para favorecer la claridad del mensaje y evitar, en lo posible, disrupciones de carácter lógico-formal que embrollen el debate.<sup>3</sup>

Esta distinción alude a los posibles niveles de discurso sobre los que se articulan los debates en torno a ambos conceptos y a sus interrelaciones.

Cuando introducimos el término Memoria en el debate estamos moviéndonos dentro de un discurso práctico que remite a criterios éticos y a acciones morales. Podemos intercalar discursos veritativos, de sinceridad, cuando hacemos alusión a testimonios vivenciales sobre los que se apoya la Memoria. Pero en ningún momento estaremos hablando de “verdad”, a pesar de su empleo discursivo, como criterio teórico de la misma forma que cuando lo utilizamos para clarificar una cuestión relacionada con el mundo de los objetos, con el mundo físico. Si lo hiciéramos mezclaríamos distintos niveles de discurso e incurriríamos en el error de hablar de la Historia como de un objeto cosificado que se apoya en el pseudoconcepto de

---

<sup>1</sup> Adorno, Th. W. : “Sobre la lógica de las Ciencias Sociales”, pp. 128-129, en Th. W. Adorno, K. Popper, R. Dahrendorf, J. Habermas, H. Albert, H. Pilot (1973) : *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Barcelona, Grijalbo

<sup>2</sup> Recorro a la estrategia de escribir ambos términos Historia y Memoria con mayúscula para señalarlos como conceptos, para aislarlos del significado cotidiano, como si de esta forma pudiéramos referirnos a ellos como conceptos centrados en sí mismos, ajenos a las interacciones comunicativas informales. Esto no deja de ser una arbitrariedad o juego semántico que responde a una abstracción irreal, de la cual doy cuenta, para intentar evitar interpretaciones equivocadas sobre el contenido de mis palabras.

<sup>3</sup> Debate que dada la naturaleza ética del concepto será la base permanente y necesaria sobre la que situar el término Memoria, pues nunca podremos alcanzar un concepto acabado del mismo, y deberá estar sometido a permanente revisión, como le sucede a la Historia, a la ciencia, a...

“hecho”. Esto nos llevaría a consecuencias ideológicas ya conocidas como:

- La contraposición conceptual entre Historia y Memoria;
- La supremacía interesada, social y teóricamente, de la Historia sobre la Memoria y la consiguiente devaluación de esta última;
- El rechazo de la Memoria como “falseamiento subjetivo” de los hechos,
- La legitimación de un corpus teórico (Historia) que se blinda frente a cualquier objeción por dejar la razón práctica <sup>4</sup> en el camino del conocimiento racional.

Así pues, tanto si hablamos de Historia como de Memoria no podemos olvidar -ni tampoco lo podemos evitar dadas nuestras categorías de pensamiento- que estamos utilizando discursos prácticos (éticos) que nos proporcionarán los argumentos necesarios para poner en cuestión, siempre que sea preciso, la empírica y aparente objetividad de los hechos, los textos, los restos, los documentos..., los datos. Es decir, no puede darse una Historia entendida como teoría crítica, sin Memoria.

La necesidad de esta clarificación queda justificada porque determina algunas cuestiones básicas para comprender este texto:

1. El tratamiento de una Historia con Memoria no puede centrarse únicamente en análisis empíricos que puedan objetivarse y sobre los que establecer enunciados de verdadero o falso. Esto nos aleja de un debate acerca de si el conocimiento histórico responde a intereses cognitivos de mera comprobación empírica de datos o no.

2. Lo que aquí se plantea es algo más profundo y conecta con una concepción de racionalidad que atañe a los principios epistemológicos con los que nos abrimos al mundo (en este caso el mundo social ya vivido) y cuestiona el modelo de racionalidad que subyace al paradigma de investigación positivista.

3. Estoy planteando que la aproximación a un conocimiento sobre el pasado debe incorporar, si quiere ser considerado como racional desde la posición teórico-crítica en la que me sitúo, una perspectiva y un lenguaje donde se utilicen criterios éticos, es decir, donde se aluda a la justicia o injusticia de un hecho verificado o de una narrativa. Este concepto de justicia que se incorpora al conocimiento histórico viene traducido lingüísticamente pero alude a una concepción intrínsecamente unida a la de “diálogo” con los sujetos presentes y con los ya ausentes, y que forma parte de la interacción comunicativa. Me refiero al concepto de reconocimiento (Honneth).

4. La concepción de justicia como reconocimiento subyace en los textos originales de la primera Escuela de Frankfurt. En la definición que hace Horkheimer de una teoría crítica frente a la teoría tradicional alude a que mientras esta última sólo se ocupa de la

---

<sup>4</sup> Razón anamnética, la llama Metz

sistematización de principios quedando encerrada en su propia categorización, la primera busca la superación del sufrimiento humano, es decir, son los fines de la propia teoría los que determinan su orientación como teoría crítica. En un conocimiento que debe servir para aliviar el dolor de la humanidad originado por el trato injusto se apoya la pretensión de incluir la Memoria en el concepto de saber como conocimiento histórico. En realidad es un reclamo de justicia que el conocimiento historiográfico académico más tradicional -e interesado en mantener su aislamiento jerarquizador- no reconoce. La Memoria, y su concepción como saber válido, implica un criterio normativo de justicia: la del reconocimiento de todos los seres humanos desaparecidos que ya no tienen la posibilidad de reclamar un trato justo, es decir, su reconocimiento.

5. Este criterio normativo de reconocimiento, que Axel Honneth recoge de la primera generación frankfurtiana, es un criterio básico para comprender el criterio ético de justicia aunque no pueda quedarse reducido al ámbito de lo simbólico y reclame su traslación al ámbito de la vida material (como señala Nancy Fraser<sup>5</sup>). En lo que sigue daré cuenta más detallada de este planteamiento teórico crítico como justificación de una consideración de la Historia con Memoria.

A través de este texto voy a procurar aportar las razones y argumentos que podemos encontrar en la Teoría Crítica frankfurtiana, a lo largo de su evolución histórica, a favor de esta concepción del conocimiento histórico como un saber vinculado a las vivencias, subjetividades y cosmovisiones de los miembros de la vida social.

## **2. Argumentos a favor de una Historia con Memoria**

Desde la primera a la tercera generación del Instituto para la Investigación Social de Frankfurt, hay un tema recurrente que aúna las visiones dispares en algunas cuestiones que mantienen los autores de la denominada como Escuela de Frankfurt y que caracteriza una de las premisas básicas de la teoría Crítica: la constancia del sufrimiento y las injusticias que la irracionalidad social inflige a los sujetos. Este es el impulso emancipador que conecta, a lo largo de esta tradición crítica, la teoría con la praxis.

La categoría de sufrimiento como categoría moral y social frente a las patologías sociales derivadas del menoscabo de una racionalidad que contempla su carácter ético como parte de sí misma, es una herencia

---

<sup>5</sup> Nancy Fraser le denomina redistribución y los considera complemento imprescindible del reconocimiento simbólico al que alude Honneth., consideración que yo comparto (Fraser, N y Honneth, A: *¿Redistribución o reconocimiento?*, Madrid, Morata, 2006). Véase reseña del texto: Paz Gimeno Lorente: "Justicia y crítica: redistribución y reconocimiento", en *ConCiencia Social*, nº 12, pp. 166-179

hegeliana recogida por la primera generación de la Escuela de Frankfurt, pero donde éstos encuentran sus argumentos justificativos es en las tesis freudianas. La vinculación entre "sufrimiento" y "patologías de la racionalidad" sale, en opinión de Axel Honneth, de la idea freudiana de que toda enfermedad neurótica es fruto de una merma en el yo racional y su consecuencia es el sufrimiento individual<sup>6</sup>.

Horkheimer en su artículo *Historia y Psicología*, mide el grado que alcanza la irracionalidad social en la intensidad de las fuerzas que impulsan al sujeto pero resultan ser ajenas a su "yo", y Adorno en *Dialéctica Negativa* señala que el factor somático que acompaña al sufrimiento es un aviso al conocimiento de que las cosas deben cambiar. Habermas, posteriormente, también recurrirá al concepto de "patología social" para describir el malestar social originado por la errónea entronización de una razón deformada por los intereses técnicos e instrumentales que olvida el contenido ético de una racionalidad bien entendida (como cooperación, como solidaridad). Todas estas consideraciones desembocan en la tesis antropológica de que los seres humanos no pueden comportarse con indiferencia ante los efectos producidos por una racionalidad mal entendida, irracional, en cuanto que sólo atiende a su vertiente instrumental, porque la autorrealización de los individuos está ligada al presupuesto de una acción cooperativa como acción racional y por tanto la violación de este principio origina sufrimiento (Honneth, 2009, p. 48).

Adorno apunta a esa concepción de racionalidad "no dañada" cuando expone su concepto de dialéctica negativa: "*Dialéctica es el desgarrón entre sujeto y objeto que se ha abierto paso hasta la conciencia (...) Pero el fin de la dialéctica será la reconciliación (...) Reconciliación sería tener presente la misma pluralidad que hoy es anatema para la razón subjetiva (instrumental) pero ya no como enemiga*" (Adorno, 1984, p. 15). En esta frase Adorno se apunta a esa racionalidad "humana" que integra la reflexión ética entre sus argumentos y que pone en cuestión la entronización de la razón instrumental, como denunciaba con Horkheimer en *Dialéctica de la Ilustración*

Y de Freud también toman estos autores el instrumento para superar las situaciones de injusticia: la curación viene de la mano de la autorreflexión racional que lleva al sujeto a tomar postura frente a la patología y a superarla mediante su confrontación racional. Este pensamiento clínico llevado al mundo social, conduce a Adorno, Horkheimer y a Marcuse, aunque con matices diferentes, a plantear

---

<sup>6</sup> Honneth, A.: *Patologías de la razón*, Barcelona, Katz Editores, 2009, p. 47. Axel Honneth es el Director desde 2001, del Instituto de Investigación Social de Frankfurt, al que se conoce por su conexión originaria con la Escuela de Frankfurt. Su proyecto de investigación está centrado en revitalizar la Teoría Crítica por medio una teoría del reconocimiento recíproco, intentando la articulación de una descripción normativa de una teoría moral, a partir de la tesis de la premisa antropológica de Fichte ("*el hombre es solamente hombre entre los hombres*") de que la relación práctica consigo mismo se constituye siempre en relación con el otro.

la crítica racional como instrumento develador de las injusticias sociales, como primer paso para el logro de su superación, de la "emancipación"<sup>7</sup>.

Estas diversas concepciones de la emancipación en la Teoría Crítica deben ser hoy revisadas a la luz de las condiciones sociales actuales pero lo que resulta básico, de una forma inexcusable, es la conservación del principio normativo que las sustenta: la posibilidad de una racionalidad universal que integre la justicia y la libertad como ejes conceptualizadores. De este principio se deriva la necesidad de una crítica en permanente vigilia que, una y otra vez, sin descanso, revise la vida social con los criterios de esa racionalidad genuina que integra la ética como parte constitutiva de sí misma.

Estas consideraciones nos aportan algunos soportes argumentativos para defender la tesis de que la Historia no puede considerarse como ciencia, es decir, como conocimiento válido y legítimo, si excluye de su ámbito la experiencia de sufrimiento (subjetivo y colectivo) de aquellos que por sus condiciones de "vencidos", "perdedores" o "excluidos" no han formado parte de las "narrativas históricas oficiales". Es, precisamente, ese sufrimiento obviado, soterrado, la manifestación evidente de que existen formas falsas de hacer Historia, por lo que atribuir a determinadas visiones históricas una legitimidad solo por el hecho de estar incluidas en la Academia y presentarse como objetivas, neutrales, o científicas, no es sino muestra de la falacia con la que se pretende oscurecer la tremenda complejidad de un conocimiento social que no puede alejarse, simplemente por coherencia lógica, de su fuente de información que es la experiencia vital, experiencia en la que participan los sentimientos morales como el olvido, el sufrimiento y la humillación ante la injusticia y el dominio. Esto es, no se puede desgajar el conocimiento racional de sus componentes éticos.

## **2.1. Algunas tesis de Adorno**

Precisamente es Adorno quien, con sus tesis acerca de cómo debe ser el conocimiento social, nos proporciona argumentos para entender el conocimiento histórico como un saber en el que la experiencia humana forma parte ineludible de su objeto.

En su conocida obra *Dialéctica negativa*<sup>8</sup>, cuando define su concepto de dialéctica negativa por oposición a la dialéctica hegeliana (a la que califica de afirmativa por servir para reafirmar lo ya dado, lo existente), señala que los objetos sociales, como objetos de

---

<sup>7</sup> Adorno sitúa la emancipación en la "mimesis"; Marcuse en los impulsos eróticos ligados a una razón estética; Horkheimer en la seguridad emocional de una infancia que permite construir una racionalidad comprometida. En Habermas este impulso emancipador se sitúa en el interés genuino por los mejores argumentos y en la protesta ante la coacción comunicativa.

<sup>8</sup> Th. W. Adorno (1984): *Dialéctica negativa*, Madrid, Taurus.

conocimiento, no pueden ser comprendidos de una forma exclusivamente "racional" (entendida esta racionalidad en su vertiente instrumental) pues tales objetos, dada su naturaleza, contienen rasgos de heterogeneidad, de "diferenciación", es decir, deben ser considerados como "no idénticos", por lo que la aproximación al conjunto de tales objetos ha de pasar por una comprensión filosófica de "lo diferente" que contienen y que los conceptos lógicos no pueden abarcar. La cercanía a la realidad social permite apreciar sus tesis y sus antítesis, que conviven a la par, y que en la mayor parte de los casos no pueden desembocar en un concepto acabado de "síntesis", al que Adorno califica como "identidad".

La sociedad es compleja, múltiple y contradictoria. Adorno la define como *"racional e irracional a un tiempo, es sistema y es ruptura, naturaleza ciega y mediación de la conciencia"* (Adorno, 1973, p. 122). Si introducimos una brecha en el conocimiento separando sus momentos formales (teoría) de sus aspectos prácticos (praxis), de los problemas reales, estaremos, añade Adorno, fetichizando la teoría:

"Introduciendo en la ciencia una separación radical entre sus problemas immanentes y los reales, pálidamente reflejados en sus formalismos, lo único que se conseguirá es una auténtica fetichización de la misma" (Adorno, op. cit, p.125)

Si queremos dotar de sentido a nuestras experiencias actuales necesitamos conocer la interpretación del pasado que nos ha sido legada, como parte de nuestra tradición cultural, y para ello no podemos dejar en el olvido los relatos y experiencias de sufrimiento de aquellos que no tuvieron voz porque no fueron considerados como "fuentes" o "datos" significativos para un conocimiento academizado pero que contribuyeron también en la construcción de redes de significados de las que los propios investigadores se nutren. Como cualquier investigador sabe de primera mano, incorporar tales "datos" al conocimiento "legítimo" (académico) incrementa considerablemente la dificultad del análisis, pues queda expuesto a las consabidas críticas de falta de rigor o de "cientificidad", con las que se cubren las espaldas quienes velan por la ortodoxia del saber académico. Pero excluirlos conduce al reduccionismo, a la hipostasia del conocimiento, pues no está atendiendo a las "reales" cualidades del objeto de estudio al que se enfrenta. Sigamos las huellas de Adorno.

Adorno con su dialéctica negativa aporta una visión singular del mundo social que afecta a la comprensión epistémica de las relaciones entre sujeto y objeto. Influido por la filosofía hegeliana, se sirve de ella como hilo conductor para plantear un concepto dialéctico-negativo del conocimiento. Considera insuficiente el método dialéctico hegeliano por mostrarse como un sistema acabado: el

sujeto se relaciona con el objeto de una manera fija, cerrada (el sujeto que desea conocer se aproxima a un objeto y lo aprehende conceptualmente) y desemboca tras la confrontación de la tesis con la antítesis en una síntesis final que define al objeto y que pretende señalar a la realidad como algo que ha sido captado por la definición conceptual. Adorno cree que el concepto -desde la filosofía idealista- supera a la propia realidad y que la identificación del concepto con el mundo es, sin más, pura identidad, adecuación a la norma: "*El nombre de dialéctica comienza diciendo sólo que los objetos son más que su concepto, que contradicen la norma tradicional de la adaequatio*" (Adorno, 1984, p. 13). Adorno pretende denunciar que la descripción racional<sup>9</sup> de la realidad se ha convertido en un "sistema cerrado", reduciendo al mundo a su "mera apariencia". La dialéctica hegeliana confirma el estado de cosas, dejándolas tal como están, mientras que una visión negativa de esa dialéctica aporta la perspectiva de lo "no visto", la esencia crítica de los objetos, aquellos rasgos distintos que presenta la realidad y que escapan a su versión conceptual, "idealista"<sup>10</sup>.

Las contradicciones que se producen una y otra vez en la realidad social, añade Adorno, no son el fruto de una realidad heraclitea, siempre cambiante, sino que indican la falsedad de entenderla solamente como lo que designa su concepto. Es decir, no podemos encerrar, en rígidas categorías históricas, ese magma simbólico que es la vida y las experiencias de una sociedad, tanto en su vertiente pasada como en la actual. De ahí que la Historia necesite abrirse a ese complejo concepto, poco definible, que denominamos en este texto con el término de Memoria.

Una vez que se ha abandonado la premisa filosófica de la identidad entre concepto y realidad, prosigue Adorno, el pensamiento se encuentra en una relación distinta con los objetos. Estos son comprendidos como algo mucho más complejo y heterogéneo de lo que los conceptos pretenden reflejar, por lo que el pensamiento ya no podrá remitirse a un único criterio para aprehenderlos. Por tanto el sujeto se acerca al objeto, no a través de procesos cognitivos distintos sino con una actitud respecto al conocimiento del objeto más abierta. Esta posición nos lleva a dejar de considerar los resultados del conocimiento como lo más prioritario y a centrarnos en registrar con precisión, y de la forma más completa, todas las propiedades cualitativas posibles que puede llegar a tener el objeto. Las expresiones que Adorno emplea para explicar esto son el

---

<sup>9</sup> No hay que perder la referencia de que la racionalidad que pone en cuestión Adorno, es siempre la racionalidad instrumental, también denominada en otros textos como razón subjetiva.

<sup>10</sup> Axel Honneth (en Honneth, A (2009) : *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica*, Madrid, Katz editores) hace un análisis acertado de estas tesis de Adorno y señala que la crítica adorniana no afecta solo a la dialéctica hegeliana sino a cualquier uso del método dialéctico que no traspase la insuficiencia de las definiciones conceptuales y asegure la identificación entre concepto y realidad.



reconocimiento de "la diferenciación del objeto", la "no violencia al objeto" o "la experiencia intelectual".

Estos planteamientos no deben inducir a la confusión de pensar que Adorno rechaza la razón como vía de nuestros procesos de conocimiento. Aunque se sirve de la tesis de Bergson respecto a la intuición, critica que éste redujera el conocimiento a la mera irracionalidad resultante de la misma pues todo conocimiento, dice, necesita de la racionalidad desdeñada.

Si un conocimiento, incluido el de Bergson, quiere concretarse tiene que echar mano de la misma racionalidad que desprecia (Adorno, 1984, p.17).

De estas reflexiones de Adorno sobre lo "no idéntico", dice Honneth, cabe desembocar *"en la recomendación de una postura intelectual en al que se preste mayor atención al horizonte cualitativo de cualquier objeto"* (Honneth, 2009, p. 94)

Y esta relación dialéctica afecta también al propio sujeto. Este deja de ser un espectador pasivo, un observador falsamente neutral, alejado axiológicamente del objeto para convertirse en lo que la sociología crítica y fenomenológica describe como "observador participante". Un sujeto que se ve influido por el objeto sobre el que dirige su atención y que reconoce formar también parte del mismo mundo social, histórico, político, que el objeto que pretende conocer. Y este conocimiento nunca podrá ser, por tanto, neutral ni "objetivo" pues estas categorías de corte idealista no tienen realidad fáctica<sup>11</sup>. Así pues y dando un paso por delante de Adorno, la categoría epistémica que garantiza la validez de nuestra comprensión del objeto es la categoría de "intersubjetividad".

Estas consideraciones adornianas, completadas por una filosofía del lenguaje que modifica el paradigma epistémico de la filosofía de la conciencia al cambiar la perspectiva del análisis y poner el acento en los procesos de comunicación compartidos, donde se apoya la categoría de "intersubjetividad", tiene unas claras consecuencias para la comprensión del pasado:

La primera es que resulta estéril, para el avance de su comprensión, presentar de forma dicotómica la relación entre Historia y Memoria. Ambas se integran en el planteamiento teórico-crítico de Adorno: si queremos construir un conocimiento que no se convierta en arma arrojada contra los oponentes para demostrar nuestro poder<sup>12</sup> y defendemos, por el contrario, un saber que

---

<sup>11</sup> Solo nos sirven como categorías mentales en las que nos refugiamos para poder enfrentarnos al mundo y que nos tranquilizan cuando comprobamos que nuestra visión del mismo es respaldada por las perspectivas de los otros, es decir, cuando compartimos una comprensión del mundo o el análisis de un fenómeno de forma intersubjetiva.

<sup>12</sup> Esta posición jerárquica ya fue desvelada por la Sociología del Conocimiento y por Bordieu quien hace aún análisis más incisivos relacionados con esta cuestión social.

contribuya a la emancipación y a la justicia social tendremos que aceptar que no existe ningún conocimiento sin contenido axiológico, que pueda atribuirse superioridad sobre otras perspectivas en aras de una pretendida (falaz) neutralidad, y que todo el saber referido al mundo social está preñado de interpretaciones personales y socioculturales del investigador, derivados de su contexto de formación o del paradigma científico al que se acoja y que, además, tales condiciones están determinadas históricamente por los mismos procesos y hechos que él desea comprender. Por tanto no se puede renunciar a la visión personal, contextual, local, de aquellos testimonios de lo vivido que relatan sólo –y no lo menos importante– su parcela de experiencia, es decir, no se puede renunciar a la Memoria.

A lo que sí se debe renunciar es a entender la Historia, con Memoria, como un proceso acabado, como un conocimiento construido que puede ser entendido como resultado acumulativo, donde el paso siguiente esté condicionado por el anterior. No, el conocimiento histórico es un proceso en continua revisión crítica, pues el propio devenir de los acontecimientos exigirá la modificación de las categorías interpretativas con las que lo abordamos, pues tales categorías siempre serán dependientes de la intersubjetividad, ubicada en parámetros locales y temporales.

En esta misma línea argumentativa Adorno nos proporciona nuevas razones para sostener las tesis anteriores, desde su posición en el debate que sostuvo con Popper en el XV Congreso de la Sociedad Alemana de Sociología, celebrado en Tübingen, en 1961, que fue posteriormente contestado y ampliado por Habermas, Dahrendorf, Albert y Pilot<sup>13</sup>. Adorno esgrimía en este debate que aunque el conocimiento social<sup>14</sup> utilizara el conocimiento empírico como apoyo a la teoría, aquel presenta más problemas que soluciones a dicha teoría. El uso que Adorno hace del término “empírico” en su ponencia aludía al concepto utilizado por la Filosofía analítica, como datos experimentalmente comprobados, es decir, no tiene nada que ver con su concepción de la experiencia -anteriormente señalada- como algo vivo y no cuantificable. En el debate posterior a las ponencias congresuales, Habermas apoyaría este pensamiento diciendo que la afirmación de que la teoría ha de ser isomórfica respecto a su campo de aplicación no es más que un error, pues no existe ningún conocimiento que garantice la correspondencia ontológica entre

---

<sup>13</sup> Este debate y las contestaciones posteriores por quienes apoyaban una u otra postura fueron publicados en 1969 bajo el título *Der Possitivismusstreit in der Deutschen Soziologie* tras el el Congreso siguiente celebrado en Frankfurt –cuna de la Teoría Crítica. (Traducción al español, Th. W. Adorno, K. Popper, R. Dahrendorf, J. Habermas, H. Albert, H. Pilot (1973) : *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Barcelona, Grijalbo)

<sup>14</sup> El se refería a la sociología pero sus argumentos son extrapolables a cualquier saber social, pues no hay que olvidar que Adorno no hizo sociología sino filosofía social.

categorías teóricas y estructuras de la realidad (Habermas, 1973, p. 149)

Este argumento aplicado a un modelo de conocimiento histórico que pretende excluir del saber legítimo las posiciones políticas de los sujetos o sus experiencias subjetivas, trasmutándolos en objetos reducidos a categorías "empíricas", que son indemostrables, apunta una y otra vez a la falacia de este saber que se apoya en la exclusión de la experiencia real. ¿Por qué se valora como algo valioso un texto oficial donde se reflejan hechos, pero también opiniones y valoraciones (políticas e ideológicas) explícitas o implícitas, y se desdeñan las manifestaciones subjetivas de un participante en la situación de estudio? Aquí nos encontramos con un criterio que pretende ser legitimador pero que en ocasiones sólo es muestra de lo que Habermas denomina como "falso consenso": la intersubjetividad de la comunidad científica. Esta intersubjetividad no siempre está apoyada en un debate simétrico y honrado en el que prima el argumento mejor construido, pues también quienes configuran esta comunidad están condicionados por sus cosmovisiones de partida, por situaciones sociales jerárquicas o por afanes de poder. Esto hace que el recurso a considerar los "hechos" como únicos datos válidos para construir un conocimiento legítimo, quede contaminado por la ideología de querer someter a la ciencia social a un modelo científico-natural donde el criterio de lo "empíricamente constatable" sea el criterio de validez que permita una interpretación posterior "pura" es decir, axiológicamente neutral, como si esto fuera posible en cualquier interpretación de datos y no estuviera igualmente impregnada del mismo subjetivismo con el que se devalúa a las manifestaciones personales o colectivas como fuentes históricas.

Ahora bien, tampoco explicitar el enmarque teórico sobre una determinada forma de comprender la sociedad y su historia (una filosofía de la historia) es garantía de un saber válido. Ciertamente es que el conocimiento social, al igual que el conocimiento de la naturaleza física, siempre viene determinado por un marco conceptual paradigmático en el que se sitúa la investigación realizada, de cuyas categorías se sirve para la interpretación de los datos recogidos. Este rasgo forma parte intrínseca del conocimiento humano y remite al *mundo de la vida* en el que nos socializamos y construimos nuestros significados, aquellos que configuran nuestro lenguaje y sirven de soporte a nuestras interacciones comunicativas. Tales rasgos son también constituyentes de la comunidad de científicos quienes aspiran a señalar criterios de validez aceptados colectivamente. Pero tales criterios de validez, cuando se refieren al conocimiento social, siempre serán fuente de litigio pues como señala Habermas "*tan pronto como sean desgajadas, al modo de una realidad autonomizada, de las cosas aparentemente neutralizadas y objetivadas al modo de objetos ideales o subjetivizadas al modo de formas de reacción, las categorías del mundo de la vida no vienen a ser, a decir verdad, tanto eliminadas como burladas*" (Habermas,

1973, p.175)Y posteriormente añade, apoyándose en las palabras de Adorno, que no hay teoría que pueda reflejar su objeto sin reflejar la cosmovisión que rige sus supuestos básicos, algo que es consustancial al hecho de conocer.

“Lo posteriormente sancionado como valor, no se comporta extrínsecamente a la cosa (...) sino que le es inmanente” (Adorno, 1973, pp. 133-134)

Además no sólo el objeto determina el método de acceso al mismo, sino que en ocasiones no es posible definir al mismo objeto sin entrar a fondo en el fenómeno en general, pues *“allí donde la red categorial es tan tupida que algo de lo que yace bajo la misma queda oculto por convenciones de la opinión o de la ciencia, puede ocurrir que fenómenos excéntricos aún no recogidos por dicha red adquieran en ocasiones un peso insospechado”* (Adorno, 1973, p 126). Esta afirmación de Adorno tan evidente para quienes intentan penetrar en la realidad social para comprenderla e interpretarla, es una puerta abierta al enfoque fenomenológico que integra la Memoria en el conocimiento histórico.

Por tanto, ¿a qué conclusiones nos conducen las argumentaciones de Adorno y Habermas?

1. El objeto del conocimiento histórico debe contemplar todos sus momentos de experiencia, diversos, diferentes, que escapan a la rigidez de las categorías analíticas (conceptos). La misma ambigüedad que caracteriza al intento de conceptuar la Memoria recoge esta cualidad de “lo diferente”. Y cualquier categoría empleada debe dar cuenta de su carácter temporal y de su naturaleza contextual, de forma que cuente, de antemano, con su futuro cuestionamiento.

2. La metodología de análisis a la que se refería Adorno, incluía fuentes de todo tipo (orales, subjetivas, textuales...), con la conciencia de que cualquier dato está impregnado de subjetividad, por lo que no cabe hablar de objetividad sino de “rigor” y “coherencia argumentativa” para apoyar la interpretación y comprensión de un hecho o fenómeno histórico (densidad explicativa, decía Adorno).

3. Dada la naturaleza del conocimiento social, la única vía de legitimidad viene dada por un concepto de racionalidad –como criterio para validar un conocimiento como racional- impregnado de contenidos éticos.

4. La validación de un saber histórico estriba en su capacidad para repensarse críticamente a sí mismo, para revisar una y otra vez lo interpretado a la luz de nuevos “datos”.

## **2.2. El reconocimiento como criterio de justicia y de política**

En la tercera generación de la escuela de Frankfurt nos encontramos con un autor, Axel Honneth, quien nos proporciona argumentos, de otro cariz a los de la primera y segunda generación frankfurtiana, que también sirven de soporte argumentativo para la tesis que se defiende en este texto: una Historia con Memoria.

Mientras de Adorno y Habermas extraemos argumentos epistémicos sobre la forma de acceder al conocimiento social e histórico, Honneth nos conduce a unas reflexiones de carácter teórico moral que afectan no sólo a la forma de conocer sino a cuestiones de naturaleza política, pues no podemos olvidar que la tesis defendida tiene una importante carga política.

El criterio básico en el que Honneth apoya la tarea develadora de una Teoría Crítica es que ésta debe apoyarse en conceptos normativos que superen la contextualidad de los conflictos o las reivindicaciones de justicia. Esto significa que las justificaciones que acompañen a cualquier movimiento crítico deben tener también una naturaleza normativa, aunque adaptándolas al momento, lugar y situación contextual pero sin olvidar que es el principio de justicia el que proporciona sentido a cualquier movimiento de insurgencia. Y este principio de justicia enlaza con un principio de Psicología moral: la necesidad del ser humano de sentirse reconocido por los demás; esbozando a partir del mismo una teoría del reconocimiento.

En sus análisis sobre la primera Teoría Crítica, Honneth apreciaba que la Filosofía de la Historia marxista, en la que aquella se apoyaba, atribuía al proletariado como sujeto histórico unos intereses racional-instrumentales, proyectando la utopía de que superando las condiciones del capitalismo se podría lograr la justicia deseada. Pero esta antropología utilitarista, continúa Honneth, no consideraba a los sujetos socializados como actores morales marcados de antemano por unas reivindicaciones normativas<sup>15</sup>. Hasta Gramsci y, posteriormente, Habermas no se suele hablar, de forma explícita, de las expectativas normativas de los sujetos, de las que se derivan los sentimientos morales de "sufrimiento social" y de "trato injusto", como consecuencia de la frustración de sus expectativas morales en la interacción social (la experiencia de sentirse humillados, de no tener voz pública, de sentirse objeto de manipulación a través del lenguaje, engañados...) (Honneth, 2006, p. 103).

Honneth cree que toda sociedad requiere justificaciones sobre el cumplimiento o violación de esas expectativas profundas, aunque con argumentaciones distintas según sea su perspectiva cultural e histórica. Por ello, se debería comprobar si los principios procedimentales sobre los que se apoya la legitimación política y sus acciones cubren estas expectativas morales de reconocimiento y,

---

<sup>15</sup> Marx daba por sentado que el concepto de trabajo social y la actividad revolucionaria necesaria para encontrar un orden social justo ya contenían los principios normativos justificativos y, por tanto, no hacía falta hacerlos explícitos.

cómo, la violación de tales expectativas conduce a la protesta moral y política. Por ello, dice Honneth, algunas medidas institucionales, si no van acompañadas de razones que puedan comprender y aceptar los individuos, son rechazadas por el sentir común de los ciudadanos (Honneth, op.cit, p. 104).

Esta condición explicaría el debate producido en nuestro país ante la reivindicación, por parte de algunos colectivos sociales, de una ley de memoria histórica. Una ley que reconoce argumentos normativos como el de reconocimiento público y moral de quienes "desaparecieron", a manos de los vencedores, en una guerra civil, interna e ideológica, y que en aras de argumentos falaces como que el olvido es el principio del perdón y única posibilidad de recuperar la convivencia social, fueron ninguneados en la vida pública (y olvidados hasta el punto de dejar sus cuerpos, muchas veces sin identificar, en fosas comunes). Precisamente, el argumento que esgrimen quienes pretenden devolver dignidad a la memoria de estas "víctimas" se apoya en el principio normativo de derecho al reconocimiento, y ante cuya reivindicación, incluso quienes están en contra políticamente de tal reclamo, no encuentran contraargumentos convincentes y racionales. La misma reclamación la encontramos en Argentina, Chile...

Honneth intenta respaldar empíricamente este principio normativo de reconocimiento, apoyándose en investigaciones históricas sobre los movimientos laborales como la de E.P. Thompson y Barrington Moore, quienes comprobaron al analizar las fuentes motivacionales de las protestas, que las experiencias de injusticia colocaban las violaciones al honor y la dignidad por delante de los intereses materiales. Sennet y Coob, en el ámbito sociológico, corroboran que los miembros de clases sociales inferiores también consideran más grave la falta de respeto a sus formas de vida y a sus logros que sus dificultades materiales<sup>16</sup>. Comparando estas investigaciones con otras llevadas a cabo sobre movimientos feministas o grupos marginados se aprecia un patrón de experiencia común: *"los sujetos perciben los procedimientos institucionales como injusticia social cuando ven que no se respetan aspectos de su personalidad que creen que tienen derecho a que se reconozcan"* (Honneth, op. cit, p. 105). Tras el rastreo empírico Honneth centra sus esfuerzos en concebir un enfoque teórico de la realidad social que le permita una justificación inmanente de las reivindicaciones morales de los individuos (Honneth, op. cit, p 177), y para ello recurre a Habermas quien, recogiendo la herencia de la izquierda hegeliana, mantiene el supuesto antropológico de que la especie humana tiene un interés profundamente arraigado en enfrentarse a las experiencias de dominio y cree que un esfuerzo autorreflexivo puede favorecer unas

---

<sup>16</sup> E. P. Thompson: *Customs in Common*, y Richard Sennet y Jonathan Cobb (1972): *The Hidden Injuries of Class*, Cambridge, MA., citados por Honneth, 2006, p.105

relaciones sociales sin dominio<sup>17</sup>, y que la vía para su logro está en la permanente alerta (y crítica) acerca de cómo se producen las relaciones de comunicación ya que la comprensión del uso genuino del lenguaje revela ese afán de libertad que reclama una y otra vez el ser humano. Y el derecho a esa "voz" (a "ser escuchado") es algo que puede extenderse incluso a quienes ya la han perdido, a quienes ya no están aquí, pero cuyo reclamo es recogido por las generaciones posteriores<sup>18</sup>.

Honneth aporta el matiz de que son los sentimientos de humillación y de falta de respeto los que originan el reclamo de los individuos y, desde luego, no hay más que escuchar las voces de quienes reclaman justicia en las múltiples situaciones sociales que vivimos en estos momentos<sup>19</sup> para entender que la necesidad de reconocimiento es un principio moral universal.

Estos planteamientos nos sirven también como soporte argumentativo para justificar no sólo un conocimiento histórico que recoja la memoria como contenedor de vivencias de injusticia y de reclamo de un justo reconocimiento, sino como justificación para una acción política justa<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup>De ahí el esfuerzo teórico de Habermas por fundamentar un modelo de acción comunicativa, genuino, como referente ideal ( que no fáctico), que recoja la fuerza normativa de los procesos de comunicación, lugar donde se reflejan tanto los afanes de poder y dominio como los reclamos y protestas de quienes se sienten humillados por el dominio y exigen justicia y libertad.

<sup>18</sup> Aquí quiero matizar y contradecir una afirmación que hace Marta Tafalla, quien sitúa la clave de la moral en los márgenes del diálogo (Marta Tafalla (2003): *Theodor W. Adorno*, Barcelona, Herder, p. 205). El argumento de Tafalla señala que los ausentes que carecen de la facultad de lenguaje, como los ancianos, discapacitados o los bebés, no pueden participar en las decisiones tomadas en una comunidad de diálogo. Esta afirmación es rebatible si se utiliza con rigor el concepto habermasiano de *comunidad de diálogo*, la cual tiene una naturaleza fáctica pero también contrafáctica, y cuyo criterio de validez para sus decisiones es el principio dialógico universal, es decir, las decisiones o acuerdos a los que se llegue deben recoger no sólo los intereses de los presentes sino también los de aquellos cuya presencia sólo pueda ser considerada de forma virtual pero que se vean afectados por la decisión (los excluidos, los que no tienen voz, los que no tienen posibilidad física de estar allí, los desaparecidos, los fallecidos...). Desde luego, éstos necesitan ser representados para poner voz a sus reclamos y eso es una responsabilidad que compete a los participantes en dicha comunidad de diálogo.

<sup>19</sup> Simplemente hay que escuchar las voces de los insurgentes en el norte de África, de los islamistas cuando reclaman voz y justicia, de las asociaciones de desaparecidos que reclaman saber de sus seres queridos en los países sudamericanos... Luego ya analizaremos si es justificable todo lo que reclaman, pero lo primero que todos exigen es ser reconocidos y eso sí es de justicia.

<sup>20</sup> Cuando hablo de política me refiero a una concepción de la misma como elaboración y aplicación de unas normas de convivencia que regulan la vida de la polis, de los ciudadanos, y regida por una racionalidad que integre la ética como eje central, no la racionalidad instrumental ni la acción estratégica.

### **3. Qué hacer en la escuela: reflexiones para una Didáctica crítica**

“Cuando la praxis se aplaza indefinidamente deja de ser una instancia crítica contra una fatua especulación para convertirse casi siempre en el pretexto bajo el que los ejecutivos estrangulan el pensamiento crítico como si fuera una pedantería; pero una praxis dinamizadora necesita de él” (Adorno, 1984, p. 11)

#### **3.1. Excurso previo: En torno a la racionalidad**

Antes de centrar el texto en su dimensión didáctico-crítica, quiero hacer unas clarificaciones previas que considero necesarias, como cuña explicativa que se introduce en el texto general.

1. Todas las tesis críticas que desde la Escuela de Frankfurt se generan en torno a la razón y a sus derivaciones y patologías sociales se dirigen hacia un modelo de razón centrado en su dimensión instrumental. La crítica central de *Dialéctica de la Ilustración* se dirige hacia una racionalidad “menoscabada” que derivó en los totalitarismos y barbaries de la primera mitad del siglo XX (y que continuaron en la segunda y siguen...). Esta concepción de lo racional que se critica se hace aún más explícita en la obra de Horkheimer *Crítica de la razón instrumental*, y prevalece en toda sus obras. Es decir, Adorno y Horkheimer están en contra de la comprensión instrumental de la razón humana. Pero tras sus reflexiones existe otra forma distinta de entender la racionalidad dañada que supera los errores en que ésta incurre, y ellos ponen en juego toda su capacidad de autorreflexión racional bajo otros parámetros para desvelar los engaños de a primera. Habermas pone este rasgo en evidencia cuando dice que la forma paradójica de exposición (*Dialéctica de la Ilustración* y *Dialéctica negativa*) conduciría a una contradicción performativa si no hubiese, bajo sus reflexiones críticas, otra conceptualización de lo racional: “*el hecho de que la propia fatalidad de una imposibilidad de una reflexión teórica señalada en la Dialéctica de la Ilustración, tendría que haber hecho imposible esta misma obra. Pues ¿cómo pueden garantizar sus autores que su propio trabajo teórico se preserve o se mantenga al*



*margen de la distorsión de la razón instrumental”?* (Citado en Dubiel, 2000, p. 27)<sup>21</sup>

Esto explica el esfuerzo teórico de Habermas por aportar un modelo de razón comunicativa que explicita los criterios éticos que contiene la racionalidad humana, subyacentes en las críticas a la razón de la primera generación de la Escuela de Frankfurt y que abran el contenido de aquella racionalidad “menoscabada o dañada”. Dubiel apunta al temor de que una ausencia de esta clarificación respecto a la crítica teórica de la razón puede favorecer que las personas sin suficiente capacidad reflexiva extraigan de estas premisas consecuencias irracionales (Dubiel, op. cit, p. 26).

Dado que la aplicación de la didáctica crítica se lleva a cabo en un entorno escolar, institucional, y en la relación asimétrica entre profesores y alumnos (en el caso del conocimiento histórico con alumnos de tercer ciclo de Primaria y de Secundaria) esta clarificación hay que tenerla en cuenta.

2. La Dialéctica de la Ilustración, analiza Dubiel, recoge una filosofía de la historia negativa. Formula enunciados sobre el desarrollo histórico del género humano referidos a su totalidad. La constante a la que aluden Horkheimer y Adorno en su crítica es el despliegue e incremento del poder de la razón instrumental en toda la vida social, por lo que la historia del género humano se interpreta como una historia de decadencia que alcanza su cenit en el fascismo. Pero esta comprensión de la sociedad como “totalidad” es una cuestión que no se sostiene. No se puede enjuiciar a toda la humanidad ni toda su evolución desde un planteamiento occidental y sistémico que no está definido conceptualmente. Habermas cree que los enunciados sobre el desarrollo histórico no pueden referirse a una totalidad social, puesto que la historia es, en cada momento temporal, una unidad de tendencias contradictorias que jamás pueden ser acomodadas de una forma global, en el interior de un marco unilateral de “progreso” ni de “decadencia” (Dubiel, op. cit., p. 28). Bauman también apoya esta crítica a las reflexiones de la primera Escuela de Frankfurt (Bauman, 2001, pp. 117 y ss.).

Este situarse en la dialéctica del avance y retroceso, es importante para justificar las sugerencias didáctico-críticas que planteo pues recoge dos principios fundamentales para enseñar a pensar críticamente: la de ejercitar la dialéctica en el pensamiento y la de asumir la responsabilidad que, como seres humanos, tenemos para la supervivencia de una especie a la que consideramos racional y que tiene capacidad de aprendizaje reflexivo pero también de olvido.

---

<sup>21</sup> Helmut Dubiel, profesor en la Univ. De Griessen (Alemania) fue director del Instituto para la Investigación Social de Frankfurt, durante los años 1989 a 1997. Se le considera miembro de la tercera generación de la Escuela de Frankfurt y estudioso de la misma.

### **3.2. Reflexiones sobre una Didáctica Crítica que incorpore la Memoria al conocimiento histórico**

Dice Kant, en sus Lecciones de Pedagogía<sup>22</sup>, que todo niño en condiciones de socialización es instado a apropiarse de las razones acopiadas en su entorno cultural y que su capacidad racional se forma internalizando el acervo social de conocimientos adquirido por esa sociedad, que él recibe de la transmisión de sus padres y educadores. De este principio ontogenético, Kant deduce que a la especie humana le sucede de igual forma: cada generación no sólo retoma el acervo cultural de la anterior sino también cabe suponer que en el plano filogenético, como especie, posee una capacidad de aprendizaje que le llevará a enriquecer lo aprendido por las generaciones anteriores. De aquí se deriva el optimismo kantiano respecto a la capacidad de la humanidad de “progresar” en el sentido de una mejor racionalidad moral.

Sin caer en el optimismo ingenuo de las deducciones kantianas, podemos considerar –matizándolas- algunas de sus ideas.

Cierto es que ningún proceso social puede interpretarse como un fenómeno homogéneo ni en su finalidad ni en sus consecuencias. Una teoría social que considera al agente como resultado de las propias condiciones en las que actúa no permite entender la acción humana como resultado de un solo interés rector, ni psicológico ni teórico. Pero si damos por válida la teoría de la doble estructuración (Giddens), entenderemos al agente no como sujeto ciego, ni predeterminado por las condiciones estructurales en que se encuentra, sino con la posibilidad de un cierto margen de acción que le permite confrontar sus constricciones y superarlas. Esto es, pese a las limitaciones, puede provocar movimientos que rompan, trastocuen o modifiquen las condiciones estructurantes en las que actúa, generando así nuevas estructuras que puedan ser valoradas mejores (éticamente) que las anteriores

De esta forma dialéctica entiendo que puede actuar la educación. Como función social –como decía Kant- es fundamentalmente transmisora pero no sólo de las mejores intenciones ni de los valores éticos de las generaciones pasadas sino también de sus errores, pero, a la misma vez, es capaz de poner *patas arriba* muchas situaciones dadas si se enseña a pensar a los sujetos de forma autónoma, crítica. Y si se piensa de otra manera se puede actuar de otra manera<sup>23</sup>. Y aquí reside el interés del planteamiento inicial kantiano: aprendemos de forma colectiva y colectivamente construimos la cultura, los valores morales, las estructuras y las instituciones sociales y este

<sup>22</sup> Immanuel Kant (1983): *Pedagogía*, Madrid, Akal.

<sup>23</sup> Aunque lo primero no es *causa* de lo segundo. Pero sólo si modificamos nuestros pensamientos y valores podremos actuar de forma distinta. Las teorías cognitivas respaldan esta afirmación

aprendizaje deja un poso en nuestro acervo de conocimientos y en nuestra "memoria" colectiva. Que hayamos sido capaces de crear instituciones democráticas y además criticar sus fallos y deficiencias implica que ya hemos aprendido algo. Si construimos conceptos como el de autonomía y somos capaces de detectar la falta de autonomía, ese es otro aprendizaje realizado. Pero como dice Bauman, no hay individuos autónomos sin una sociedad autónoma y la autonomía de la sociedad requiere una autoconstitución deliberada y reflexiva, que solo puede ser un logro colectivo de sus miembros (Bauman, 2001, p. 124)<sup>24</sup>.

El hecho de que estemos hablando de una Historia con Memoria y que entendamos que hay que pararse a escuchar a los no-presentes, implica una ampliación y mejora del concepto de racionalidad en el que nos movemos. Hemos incluido los criterios de justicia en el saber reflexivo y la mayor capacidad de crítica sobre el mismo indica una mayor exigencia moral, pero no podemos perder nunca la perspectiva dialéctica para apreciar siempre el haz y el envés de cualquier realidad social y mantener la actitud crítica vigilante.

Este criterio de conocimiento racional es el que deberíamos llevar a la escuela. No sólo hay que proporcionar información a los alumnos, o procedimientos para que la encuentren por sí mismos, sino que hay que enseñarles a pasar por la criba de la reflexión crítica estos conocimientos y muy especialmente si están referidos al mundo social, pasado o presente, pues la conexión entre el saber del pasado con el presente y viceversa, tal como se plantea en Fedicaria<sup>25</sup>, es la única forma de desarrollar un pensamiento crítico, autónomo, que contribuya a la construcción de una sociedad civil, informada y sensible ante las injusticias propias y ajenas y responsable con el futuro colectivo.

Si alguna vez lográramos que esto fuese una finalidad prioritaria para el sistema educativo, ello implicaría una redefinición de los centros escolares que deberían ampliar sus funciones y convertirse en lugares de formación ciudadana, donde se articularan espacios para el análisis cultural, político y social, aportando a la comunidad educativa y social del contexto local (barrio, pueblo, etc.) instrumentos de participación y crítica. De esta forma sí se podría hablar de genuinas "comunidades de aprendizaje". Esta nueva funcionalidad también conllevaría un nuevo rol profesional para los docentes,

---

<sup>24</sup> Esta valoración de los logros y los errores habidos nunca debe perder su perspectiva dialéctica. El mismo Adorno decía, en una Conferencia impartida ante el Consejo Coordinador de la Colaboración entre Cristianos y Judíos, en 1959, a su regreso a Alemania, que sus conciudadanos habían aceptado el sistema democrático al finalizar la guerra, más por motivos funcionales y de prosperidad que porque se vieran a sí mismos como sujetos políticos o como expresión de su autonomía o de su emancipación, Más bien se trataba de una elección entre varias, con una actitud más de consumidor que de ciudadano. Opinión que sigue siendo válida a día de hoy (Adorno, Th. W. (1998): *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, p. 19).

<sup>25</sup> Me remito, por no repetir ideas que suscribo y comparto, al texto de Raimundo Cuesta (2010): *Historia con memoria y didáctica crítica*, texto inédito, presentado como ponencia al XIV Encuentro de Fedicaria, Madrid, 30-2 de julio de 2010

entendiéndolos como agentes de dinamización cultural, algo que exigiría una preparación complementaria<sup>26</sup>.

Otra sugerencia didáctico-crítica, derivada de los planteamientos expuestos, es la de renovar nuestras conversaciones públicas, si queremos lograr un cambio en la esfera social; y la escuela puede ayudar a ello. La institución escolar es la primera institución pública y política en la que el niño se socializa. Si queremos enseñar a vivir de forma democrática la escuela debe proporcionar experiencias vivas y cercanas al alumno que le permitan comprender en qué consiste realmente una vida plural y en democracia. Por tanto habría que aprovechar el espacio escolar para enseñar a debatir, a analizar críticamente los contenidos oficiales del currículo, a transformar la crítica sobre el pasado en criterios de análisis sobre las realidades presentes (macro y microsociales). La recuperación de la memoria en el conocimiento histórico conlleva una actitud de apertura hacia las experiencias vitales, como decía Adorno, y la responsabilidad ética que debemos adoptar ante las víctimas no presentes, deben traducirse en atención y defensa de quienes están experimentando en la actualidad situaciones de injusticia. Es necesario abrir el currículo de la Historia hacia el presente vivo y enseñar a los alumnos a plantearse dilemas morales, a debatirlos colectivamente, a revisar críticamente sus vivencias y enjuiciar su propia participación en situaciones de dominio, a analizar con esos criterios la misma vida escolar y las interacciones sociales que en ellas se establecen (entre alumnos, con los profesores...) y a participar en acciones colectivas que trasciendan las paredes de la escuela. Esta es la forma de entender la crítica social como tarea de una razón no menoscabada, ni reducida a su mera funcionalidad.

Y para desempeñar esta tarea me parece necesario partir de los siguientes supuestos:

1. Enseñar a realizar una crítica social implica realizarla sobre la situación social más cercana, que es la propia escuela y la vida social que allí se configura.
2. La primera posibilidad de crítica la tenemos muy cercana: El análisis de las propias interacciones comunicativas. En ellas se entrecruzan esas mismas redes de poder/dominio que suele resultar más fácil reconocer en el marco macrosocial que en nuestras propias

---

<sup>26</sup> No quiero entrar en esta cuestión en estos momentos del texto, pero no podemos perder de vista las carencias que a día de hoy existen en la formación de profesores. Actualmente ni siquiera se contempla su capacitación para el ejercicio de entrevistas educativas con los padres de los alumnos, ni la preparación de reuniones de padres, ni técnicas de comunicación o dinamización de grupos, por ejemplo... Tampoco quiero entrar en cuestiones concretas (que dejo para el debate) como la de si se debería diversificar las tareas docentes y repartirse entre especialistas distintos o incluir estas capacidades en la formación general del profesor. Ahora ya tenemos incorporado en nuestro sistema educativo, un profesional no docente como es el Trabajador Social, integrado en los Dptos. de Orientación de Secundaria o en los Equipos Psicopedagógicos de sector de Primaria, quien podría redefinir sus tareas.

relaciones interpersonales. Este análisis debe permitir la extrapolación, o traducción, de los mecanismos de manipulación ideológica que podemos apreciar en las situaciones sociales a las vivencias más cercanas del alumno, de manera que este "ir y venir" les permita interiorizar realmente una actitud crítica<sup>27</sup>.

3. Un profesor que quiere enseñar críticamente debe ser él mismo un ejemplo de ejercicio de dicho pensamiento, lo que incluye prioritariamente su propia autocrítica individual, y también con sus colegas y alumnos, enseñándoles a éstos a elaborar criterios para ejercerla. Si un alumno (un niño, un adolescente) aprecia esta actitud de coherencia en el profesor le será más sencillo interiorizar esa actitud hacia sí mismo y hacia el contexto social.

4. La enseñanza de la crítica ideológica debe apoyarse sobre algunos supuestos básicos:

- Una actitud distanciada, afectiva y cognitivamente, de las situaciones que nos permita "extrañarnos" de lo que nos parece más natural

- El desarrollo de capacidades morales (comprensión, solidaridad, deseo de justicia, empatía...) unido al desarrollo de capacidades comunicativas, lingüísticas e interactivas. Tan importante como saber argumentar, contraargumentar o analizar el contenido de un discurso, es saber establecer una interacción comunicativa de cooperación orientada al entendimiento y al diálogo.

Si trasladamos tales supuestos al aprendizaje de una Historia con Memoria, tendríamos que enseñar a los alumnos, en primer lugar, a recoger los testimonios de los sujetos, considerados como "fuente", con una actitud abierta y orientada a la comprensión de sus palabras y expresiones. Recogida la información habrá que enseñarles a elaborar criterios "racionales" que les permitan discernir qué datos son significativos o no. Esta fase es la más difícil de enseñar a los alumnos, pues hay que llevar a cabo deliberaciones colectivas, entre los compañeros y el profesor, donde se interrelacionan los valores que aporta cada alumno con los que surgen de los testimonios recogidos. Esta tarea resulta crucial a la hora de aprender a pensar críticamente. Primero, como señalaba anteriormente, habrá que tomar distancia afectiva de la información obtenida y de los informantes. Después, se deberán analizar racionalmente los contenidos de los textos elaborados -para lo cual los alumnos deberían haber aprendido previamente a realizar análisis de contenidos de textos, al nivel que les permita su capacidad- y ordenar categorialmente los significados obtenidos. Por último, tendrán que realizar la interpretación de la información pasándola por

---

<sup>27</sup> Sólo si somos capaces de aplicar los mismos criterios éticos de crítica social que podamos emplear para el análisis de la vida social a nuestras propias situaciones personales, podemos decir que hemos aprendido el valor de la crítica. Como decía Adorno, pensar dialécticamente es una actitud vital.

la criba de los criterios anteriormente decididos en grupo para elaborar el Informe final.

Toda esta tarea es apasionante para el profesor y para el alumno pero, ciertamente, compleja. Ahora bien ¿Quién ha dicho que sea fácil aprender a pensar críticamente o introducir la Historia con Memoria?

Y para finalizar esta apartado quiero añadir una última reflexión que considero relevante: para reclamar el valor de la justicia no es necesario recurrir a ningún mito (ni religioso, ni político). De nuestra razón humana, entendida en su vertiente comunicativa, podemos extraer los criterios éticos para poder pensar y actuar con justicia.

### **3. Cuestiones y contracuestiones**

1. El concepto de Memoria es un concepto filosófico (de naturaleza ética) que no puede ser entroncado en una concepción empirista del conocimiento. De ahí las resistencias de la Historia en su versión positivista a incardinarlo en su restringida concepción de "ciencia".

2. Preservar la Memoria como parte del saber histórico no implica "conservar", es decir, también la Memoria, las experiencias de sufrimiento inclusive deben ser revisadas a la luz de la crítica ideológica. Bien que la experiencia humana, como tal, merezca siempre un respeto, pero cuando aquí hablamos de Memoria lo hacemos como contenido social y cultural, como parte de un objeto de estudio referido a la realidad social ya vivida. Por tanto, como todo saber que aspire a ser considerado legítimo, deberá ser revisado con criterios éticos, de justicia, que son los que lo validarán como conocimiento genuinamente racional.

Hay memorias colectivas dignas de ser preservadas, otras de ser olvidadas y otras que solamente servirán de contrapunto para tener nuevos elementos de juicio en el momento de la interpretación final.

3. Si bien el reconocimiento como categoría moral forma parte del principio normativo de justicia no podemos obviar la gran dificultad que entraña convertirlo en criterio ético y sociológico para interpretar una realidad social determinada.

El reconocimiento, por su propia naturaleza conceptual, es de carácter contextual, cultural y subjetivo. Reconocer a otro -que como señalaba el interaccionismo simbólico es la base de nuestra identidad social- es fruto también de las arbitrariedades que, en un contexto determinada, se puedan por válidas. Ni todas las personas, ni en todas las culturas se considera de igual forma el grado de reconocimiento necesario para no violar una expectativa moral. Incluso se pueden establecer relaciones de reconocimiento sobre una base interactiva de dominio y dependencia. ¿Cómo dejar en el olvido

los homenajes de reconocimiento a las gloriosas hazañas realizadas por los vencedores en una guerra mientras se silencian a quienes la perdieron?<sup>28</sup>

Como dice el mismo Axel Honneth, tendremos que revisar, críticamente, la teoría del reconocimiento.

4. La categoría de "Memoria" tropieza también con bastantes escollos. Si aceptamos que el conocimiento subjetivo, las experiencias narradas, las vivencias de todos los participantes en una situación dada, deben formar parte del material histórico del que puede tomar el historiador la información (los datos) para llevar a cabo su interpretación, nos encontramos con la dificultad de que éste, ante el material encontrado, deberá hacer una valoración previa, de carácter ético-político, que le llevará a incluir o no estos datos como significativos y que en rigor, deberá hacer explícita.

A esta dificultad, se une la de hacer una acotación semántica a la categoría de Memoria. A modo de ejemplos:

¿Cuándo se considera que una información es significativa como reflejo de una memoria colectiva o simplemente de una vivencia particular? ¿Cómo se acota el rasgo de colectivo en la Memoria? ¿Por el nº de observaciones recogidas y coincidentes....? Y si se identifica como tal una corriente en la memoria colectiva ¿no estará determinando al investigador si él también forma parte de colectividad que la ha gestado?

¿Dónde situar la Memoria? ¿Únicamente en los testimonios orales o materiales (actas de defunción, documentos institucionales, relatos biográficos...) recientes? ¿Hasta donde se remonta la Memoria?

Y si entendemos la Memoria como un concepto ético, ¿los límites temporales sólo los marca la reivindicación de un acto de justicia o la denuncia de una injusticia? ¿Cuál es el criterio?

A esta última cuestión sólo encuentro como una posible respuesta, que al tratarse de un discurso práctico hay que recurrir a los criterios procedimentales de la razón comunicativa y vez por vez tomar decisiones al respecto.

## **Bibliografía:**

Adorno, Th. W. (1973) : "Sobre la lógica de las Ciencias Sociales", pp. 128-129, en Th. W. Adorno, K. Popper, R. Dahrendorf, J. Habermas, H. Albert, H. Pilot (1973) : *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Barcelona, Grijalbo.

Adorno, Th. W. (1984): *Dialéctica negativa*, Madrid, Taurus

---

<sup>28</sup> Por no citar casos más refinados: si el poderoso hace algo se justifica y se alaba, sin entrar en análisis (como en el caso de la "captura" de Bin Laden, por ejemplo)

Adorno, Th. W. (1998): *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata,

Bauman, Zygmunt (2001): *La sociedad individualizada*, Madrid, Cátedra.

Cuesta Fernández, R. (2010): *Historia con memoria y didáctica crítica*, texto inédito, presentado como ponencia al XIV Encuentro de Fedicaria, Madrid, 30-2 de julio de 2010

Dubiel, Helmut (2000): *La Teoría crítica: Ayer y hoy*, Mexico, UAM Iztapalapa/Plaza Valdés.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006): *¿Redistribución o reconocimiento?*, Madrid, Morata.

Gimeno Lorente, P.(2008): "Justicia y crítica: redistribución y reconocimiento", en *ConCiencia Social*, nº 12, pp. 166-179

Habermas, J. (1973): "Teoría analítica de la ciencia y dialéctica", pp. 147-180, en Th. W. Adorno, K. Popper, R. Dahrendorf, J. Habermas, H. Albert, H. Pilot (1973) : *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Barcelona, Grijalbo.

Honneth, A. (2006): "Redistribución como reconocimiento: Respuesta a Nancy Fraser", pp. 89-148, y "La cuestión del reconocimiento: Réplica a la réplica", pp. 176-196, en Fraser, N y Honneth, A (2006): *¿Redistribución o reconocimiento?*, Madrid, Morata.

Honneth, A. (2009): *Patologías de la razón*, Barcelona, Katz Editores.

Kant. I. (1983): *Pedagogía*, Madrid, Akal.

Tafalla, M. (2003): *Theodor W. Adorno*, Barcelona, Herder



## **Contra una memoria ingenua y una historia "desinteresada".**

Javier Gurpegui Vidal  
(*Fedicaria-Aragón*).

En su ensayo *En torno al casticismo* (1895), Miguel de Unamuno define la *intrahistoria* como 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". La metáfora –o alegoría– mantiene un evidente potencial literario y, más concretamente, *ensayístico*, entendiendo como ensayo la prosa de ideas en su versión poéticamente más libre.

Sin embargo, esta misma concepción puede ser perniciosa en el terreno de la reflexión crítica, por lo que tiene de un idealismo decimonónico, que cobra especial pujanza en la coyuntura finisecular, y que mezcla el cientifismo con la idea romántica del *espíritu de los pueblos*. Una construcción así nos conduciría a establecer una dicotomía maniquea entre la historia académica, como discurso especializado que arrebatara su conocimiento intuitivo al pueblo, y la memoria como saber sobre el pasado, intuitivo pero "auténtico", perteneciente a la ciudadanía y, por consiguiente, más democrático.

Comenzando por este último extremo, formularemos un punto de partida evidente pero importante: la memoria como referencia social colectiva no preexiste a los discursos comunicativos que la transmiten y conforman. Discursos impregnados de subjetividad pero objetivamente observables y sujetos a las tensiones ideológicas propias de los medios de comunicación social. Por ello, no será muy aventurado pensar que la configuración a lo largo del siglo XIX de los entramados mediáticos dirigidos a la producción, transmisión y recepción de discursos por medios mecánicos, supuso un cambio sustancial en eso que llamamos memoria histórica. Precisamente porque la memoria histórica no es una esencia, idéntica a sí misma, que se despliega en el tiempo.

Por ello resulta en el mejor de los casos ingenuo, y en el peor malintencionadamente reduccionista, representar la transmisión de la memoria del pasado como el mensaje que un anciano sufrido y experimentado, antiguo luchador de izquierdas, le transmite a un nieto supuestamente hambriento de saber. O como el respeto sagrado que aspira a emanar un monumento o una placa conmemorativa de unas víctimas (objetos que aspiran a emanar un *aura*, pero que a la larga son también el resultado de una elaboración en serie, como una foto o un periódico). No hay experiencia memorística que valga, individual o intrafamiliar, que no entre en relación dialéctica con las construcciones del pasado que todos los días nos ofrecen los medios. No hay forma de desandar ese camino, de dentro a afuera, desde el recuerdo familiar hasta la construcción colectiva, que ha recorrido la memoria, entre otras cosas porque la

primera se ha construido recurriendo a argumentaciones, narraciones e imágenes colectivas y mediáticas.

Pero no es ahora momento de entrar a desmadejar ese entramado heterogéneo. Simplemente queremos llamar la atención sobre el carácter inauténtico y no esencial de la memoria colectiva, sujeto a los mismos bandazos ideológicos que la esfera pública. Sus discursos distan de ser inefables, para constituirse en un cruce de subjetividades tan objetivable como un *reality show*.

Todo lo cual, en ninguna manera incapacita a la memoria para constituirse en interlocutora de otras maneras, más formales, de reconstrucción del pasado, como pueda ser la historia académica. Si no queremos llegar a la absurda conclusión de que la finalidad del desarrollo de una disciplina, es el desarrollo de la misma, es precisa la intervención de instancias externas a ella, para reorientar el rumbo de la historia, llamar la atención sobre sus olvidos, silencios, complicidades y asignaturas pendientes. Y el ámbito para llevar a cabo ese ejercicio es el ámbito de los individuos profanos, organizados –o desorganizados- como sociedad civil.

Pero hay algo más: habiendo dejado claro lo anterior, a pesar de ese núcleo irreductible a determinada formalización que ostenta la memoria, ésta no puede fingir que la historia no existe, y ello por dos razones. La primera, la que probablemente se antoje actualmente más evidente a nuestra mirada, está ligada al lugar que la historia otorga a la memoria como objeto de reflexión. Buena parte de la ponencia de Raimundo Cuesta se está refiriendo en realidad a este enfoque, que además viene anunciado en su título -“**Historia con memoria** y didáctica crítica”- donde el nombre de la disciplina es el núcleo del sintagma, mientras que la memoria aparece de forma complementaria. No repetiremos aquí una discusión que en dicho texto se desarrolla lo suficiente,

Pero la segunda razón, igualmente importante, es porque la historia académica ha comenzado a formar 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 esta percepción es una ilusión, producto del carácter conflictivo de esta intervención. Si contemplamos 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.

Esta segunda función de la historia respecto a la memoria podría calificarse de “inespecífica”, relacionada con su imagen pública, con independencia de sus protocolos metodológicos, mientras que la anterior sería “específica”, vinculada directamente a

los contenidos y métodos concretos de la disciplina académica. Y es precisamente la presencia pública de la historia la que la convierte de hecho en un agente de memoria histórica, 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.

Insistimos en lo dicho antes: nuestro planteamiento es en un primer momento descriptivo, sin idealizar la esfera pública, considerándola como el ámbito indeterminado de las libertades. La constitución de la historia como un agente de la esfera pública es un hecho, ni bueno ni malo en sí mismo, y como es algo que ha tenido lugar, le conviene a la disciplina tomar conciencia de ese vínculo indisoluble que ya está creado, y plantearse cómo quiere "salir en la foto", ya que es imposible no hacerlo. Así pues, no se le pide a la historia que deje de ser una disciplina académica (con el grado o cualidad de científicidad que se le otorgue), sino que simplemente haga explícita la participación pública que efectivamente tiene (y de paso, la que quiere tener).

Estamos situando, como se ve, la discusión en el ámbito de los discursos mediáticos, porque entendemos que resultan mucho más concretos de lo que algunas entelequias pretenden. Desde una perspectiva no idealizada de la esfera pública, en un campo ajeno tanto a la academia como a la memoria "intrahistórica", nos damos la posibilidad de arrebatarse a sus agentes la máscara de infalibilidad e inefabilidad con la que pretenden disfrazarse. Desde esa perspectiva, ni la historia se nos presenta como conocimiento desinteresado, emanado de las ideas puras, ni la memoria como la esencia del espíritu del pueblo.

Por todo ello, a lo mejor va siendo momento de afrontar una educación de la memoria que parta precisamente de sus claroscuros, sus zonas grises, que parta de considerarla un hecho social conflictivo. Y que no se limite a reiterar en un ritual vacío y mimético el recuerdo de injusticias sabidas y consabidas.

**LA HISTORIA CON MEMORIA EN PERSPECTIVA  
HISTORIOGRÁFICA Y POLÍTICA.  
Acerca de la ponencia de Raimundo Cuesta**

Juan Mainer Baqué  
Fedicaria- Aragón

0. Planteamiento.

¿Hasta qué punto es pertinente problematizar las relaciones entre historia y memoria? Desde la perspectiva teórico-práctica de una didáctica crítica, es no sólo pertinente sino absolutamente imprescindible repensar las relaciones entre historia y memoria, entre ciencia y con-ciencia, porque, justamente ahí, en el discernimiento de los intereses y de las aporías que se nos muestran como verdades incontrovertibles y consensuadas, radica la esencia misma del pensamiento crítico, que debe informar una educación que reclame para sí tal calificativo. Una historia con memoria es, sin duda, una herramienta imprescindible para la impugnación del código disciplinar de la historia escolar, pero también un instrumento bien pertrechado para orientarnos “con sentido crítico” en el campo de la producción historiográfica.

Ahora bien, cuando desde la didáctica crítica invocamos una *historia con memoria* y defendemos una racionalidad anamnética, me pregunto si, en parte, no estaremos manejando un nuevo término para designar algo tiempo ha inventado y que siempre habíamos llamado *historia social* —añadiría yo, *de inspiración marxista*, si por ello entendemos un conocimiento crítico, acumulativo y a la par provisional, que atiende, de modo inseparable y simultáneo, la crítica al presente, una mirada interesada al pasado y el laboreo de un proyecto social y político emancipador—. De todos modos, el problema no reside en la pertinencia o no de usar determinadas expresiones, sino en preguntarnos acerca de las circunstancias en que precisamos reinventar y rebautizar las viejas; tratar de dilucidar los contextos sociales y políticos que provocan y hacen necesarias estas incruentas batallas por el sentido de la historia y de la memoria; explicitar con valentía, tal y como se verifica en la ponencia que nos ocupa, el punto de vista desde el que se afirma la necesidad y el deseo de construir y enseñar una historia con memoria, una historia comprometida, una ciencia con conciencia.

Como indica Raimundo en la invitación al debate de su ponencia, en nombre de un pensamiento crítico hay que romper con la escisión clásica entre historia y memoria que ha venido practicando la corporación profesional de los historiadores; o, mejor, hay que denunciar la impostura de esa supuesta escisión, de esa ruptura inventada desde una concepción de la ciencia aquejada de una suerte

de complejo de inferioridad que busca parapetarse en la torre de marfil para aislarse de la realidad que estudia para prestigiar su producto emulando las artimañas de la ciencia "dura". Desde la teoría crítica, Paz Gimeno expresa con claridad en su comunicación el alcance de esta impugnación cuando afirma que lo que "aquí se plantea (...) conecta con una concepción de racionalidad que atañe a los principios epistemológicos con los que nos abrimos al mundo (en este caso el mundo social ya vivido) y cuestiona el modelo de racionalidad que subyace al paradigma de investigación positivista". Estando de acuerdo con la mayor, me parece importante recordar que el debate acerca de la posición social del historiador, sobre la naturaleza de su trabajo y de la producción historiográfica subyacente, es y ha sido inseparable de la propia historia de la historiografía: la naturaleza de estos debates ni empiezan ni acaban con la teoría crítica, ni han sido únicamente menester de filósofos, ni entre los historiadores se han limitado sólo a discutir acerca la objetividad y grado de verosimilitud o falsedad de los análisis empíricos realizados —hay que volver a leer al Marc Bloch de *Historia e historiadores*, o al E. P. Thompson de *La miseria de la teoría...*— Así pues, por mi parte, me gustaría realizar una aportación preguntándome por el sentido y el alcance real de esa escisión entre historia y memoria que, en ocasiones, parece admitirse como una suerte de pecado original, irredimible, de la ciencia histórica.

## 1. Sobre la escisión historia-memoria en la historia de la historiografía.

Para empezar, cuando hablamos de la historiografía como un "todo", como si de una práctica discursiva coherente y cohesionada se tratara, habría mucho que matizar; tanto, que, probablemente, la afirmación "escisión clásica entre historia y memoria" se nos tornaría, como mínimo, discutible. En efecto, podemos constatar que un sector mayoritario de quienes en la actualidad se dedican profesionalmente a la historiografía realicen una distinción radical, jerárquica y ostentosa, entre memoria e historia, hasta el punto de concebir la existencia de una ruptura o fractura epistemológica entre ambas; o, incluso, afirmar que estamos ante una distinción canónica, ante una ruptura fundacional, que se halla en el genoma, en la materia originaria del despliegue de la profesión historiográfica y de la profesionalización de sus miembros desde principios del siglo XIX, de la mano del paradigma empírico-historicista y de la metodología positivista y al calor de la construcción de los Estados nacionales burgueses y de la construcción de sus espacios de poder académico<sup>29</sup>. Sin embargo, posiblemente ni la escisión ha sido y es

---

<sup>29</sup> Las burguesías nacionales necesitaban completar su modelo de sociedad y proteger su posición y sus propiedades del desorden urbano y de la inquietud proletaria; así, la sociología profética y evolucionista de Comte vino como anillo al dedo de los historiadores pues en ella se sintieron legitimados para

tan radical, ni quienes han afirmado o afirman su existencia han actuado jamás en coherencia con tan, por otra parte, absurda pretensión.

Siendo ciertas ambas cosas —la ciencia histórica nació y se ha desarrollado, en buena medida, con una clara voluntad de constituirse como conocimiento incontaminado de memoria, deseo o cualquier otra pulsión humana—, no lo es menos que, desde su gestación, han existido perspectivas y miradas historiográficas que, desde fuera —y, en ocasiones, desde dentro— de la profesión, han combatido con denuedo el elitismo descarnado de los académicos y, sobre todo, han denunciado la falsaria inconsistencia de quienes, hogaño como antaño y con diferentes artimañas, blindaron su profesión de historiador como si de una suerte de desinteresado notariado del pasado se tratara. La irrupción del materialismo histórico a mediados del siglo XIX, que interpretó el pasado a la luz de la crítica de la economía política clásica y del proyecto social burgués, situando al pueblo como sujeto colectivo del devenir histórico, constituyó un primer y profundo revulsivo contra la línea de flotación de la emergente y ya orgullosa historiografía académica de la época —artículos como los que Marx escribió en *La Gaceta Renana* sobre la revolución de 1848 o escritos como los dedicados a la revolución española, de 1854, o al 18 Brumario de L. Napoleón Bonaparte, constituyen una muestra inequívoca, *avant la lettre*, de una historia con memoria—. No es de extrañar, pues, que el método de análisis y la concepción marxista de la historia fuese radicalmente rechazado e ignorado por la historiografía científica de raigambre empírico historicista como mínimo hasta el periodo de entreguerras de la centuria siguiente.

Al hilo de la lectura de la ponencia de Raimundo Cuesta, no estaría de más traer a colación algunas reflexiones sobre la crisis que, al menos desde los años noventa del siglo XX, afecta, sobre todo, al crédito de la historia social marxista y, por extensión, al pensamiento científico-social crítico y al compromiso de los intelectuales —también de los historiadores— en la esfera pública. Creo que por ahí tendríamos que rastrear el meollo del debate que aquí nos ocupa y los motivos de fondo que nos conducen a repensar una vez más las relaciones entre historia y memoria, entre ciencia y conciencia; un debate que, sin duda, adquiere pleno sentido en este convulso comienzo del siglo XXI. Bajo el paraguas del giro cultural y lingüístico se han cobijado muchas imposturas (y mucho impostor) y, sobre todo, se ha abierto camino una peligrosa deriva conservadora en el campo de las ciencias sociales que bajo la apariencia de un “sano” relativismo

---

argumentar que la garantía del éxito de la nueva sociedad no pasaba por ninguna revolución sino por la aplicación pacífica y benéfica de la ciencia y el conocimiento; por dar rienda suelta a la idea de progreso en la “buena” dirección.

epistemológico amenaza seriamente con clausurar para siempre el sentido social emancipatorio del conocimiento histórico y de las ciencias sociales en su conjunto, negándoles incluso su misma naturaleza científica.

A menudo, el desplazamiento de la historia social hacia la llamada historia cultural, que en sí mismo no tenía por qué haber sido negativo —más bien todo lo contrario; como han defendido recientemente historiadores como Geoff Eley<sup>30</sup>—, ha supuesto un descrédito, cuando no una renuncia expresa, de la explicación social y un desmigajamiento improductivo del objeto y sentido mismo de la historiografía: una cosa es el análisis de los textos para aproximarnos a una realidad que ellos revelan y, al mismo tiempo, disfrazan, otra plantearse los problemas que implica la idea de la construcción social de la realidad... y otra muy distinta es afirmar que no es la clase social quien construye su lenguaje, sino el lenguaje el que produce la clase, reduciendo esta categoría analítica fundamental de la historia social al estado de mero "producto discursivo". Por otra parte, el fatal sino de las utopías del siglo XX, la tecnificación y extrema parcelación de los saberes, apartados ya de todo proyecto global, han contribuido al fortalecimiento de tribus de expertos y campos de conocimiento — los historiadores no han sido ajenos a ello— que no sólo evitan cualquier forma de control democrático, sino que además se ocupan de privar a los ciudadanos de la posibilidad de proyectarse sobre su porvenir.

Desde que en los años setenta historiadores como Paul Veyne, Hayden White y Michel de Certeau, desde supuestos distintos y con consecuencias divergentes, llamaran la atención sobre la dimensión retórica y narrativa de la historiografía, contraponiendo de manera hartamente tramposa, por antinómica, "lo real" y "el discurso" ..., se ha ido forjando la idea de que existe una brecha insalvable entre el pasado y su representación, entre "lo que fue" y lo que es su reconstrucción narrativa: así, si no existe certeza alguna sobre la coincidencia entre "el pasado tal como fue" y la explicación histórica que lo sustenta, el estatuto científico de la historia deviene, simplemente, en una pretensión estúpida. A partir de aquí, Chartier (2007), en un librito escrito desde el campo para consumo interno, que elude entrar en las cuestiones de fondo, sitúa el inicio de una "refundación epistemológica del régimen propio de cientificidad de la historia", por parte de algunos historiadores, ligados a la microhistoria, a los enfoques comparativistas o a la historia conceptual, aunque no puede

---

<sup>30</sup> ..., "ambos reflejaron su deseo de que la historia, como disciplina y como profesión, ampliara su capacidad de incluir democráticamente historias previamente silenciadas y grupos previamente marginados. Si los historiadores sociales habían puesto el énfasis en la vida material, la clase y la historia de la sociedad, sus sucesores culturalistas hacían hincapié en el significado y en las formas de percepción e interpretación que la gente construye y despliega, pero ambos contribuyeron a ampliar radicalmente la agenda aceptada por los historiadores." (Eley, 2010: 27).

negar que otros sectores, vertebrados alrededor del confuso marchamo del giro lingüístico, no dejaron de pensar la historia como un relato construido a partir de figuras retóricas y estructuras narrativas semejantes a las utilizadas por la ficción...; y si la historia comparte sus fórmulas con la escritura de ficción, ¿es posible asignarle un valor como conocimiento?, la "verdad" que produce, ¿es distinta a la del mito o la literatura? Lo que no dice Chartier es que ese repliegue sobre "el discurso" y sobre su construcción, escindido a priori de "la realidad" para, finalmente, identificarlo con ésta, constituye un delirio logomáquico que imposibilita desde ya el conocimiento y la explicación racional de nada; a la par que trasluce el grave ensimismamiento y estéril elitismo en que incurre buena parte de la corporación profesional de los historiadores —cuando una actividad se constituye y consolida como disciplina universitaria, tarde o temprano deja de plantearse la cuestión de su función y la de los que la practican..., al final acaba dedicándose a la crítica textual y a los juegos florales y, por supuesto, a cuestiones prácticas y "sustanciales" relacionadas con el control de las reglas del juego (y del poder) en el seno de la corporación, etc.—. En este contexto es en el que hay que situar la auténtica "opa hostil" que ha sufrido la historia social de inspiración marxista que, como hemos apuntado, siempre aspiró a ser un conocimiento crítico, una práctica política y una ciencia (verificable, revisable, en permanente construcción) y, por ende, una historia con memoria articulada desde una racionalidad que bien podríamos calificar como anamnética.

## 2. La memoria como matriz de un conocimiento crítico (historiografía) y de una didáctica crítica.

Comencemos por expresar de forma necesariamente esquemática qué entendemos por "ciencia". Ciencia —y no me cabe duda de que la Historia lo es— es una práctica (actividad) social que se construye, organiza y sistematiza a lo largo del tiempo a partir de un tipo particular de conocimiento crítico-racional (diferente a otros tipos de conocimiento como el mágico, religioso, tecnológico o artístico...) que se orienta a la luz de presupuestos inmanentistas que tratan de construir verdades (es decir, algo que pueda verificarse o demostrarse). El trabajo del historiador, como el de cualquier científico social, consiste en una operación intelectual hecha desde el presente a partir de vestigios seleccionados del pasado; como tal, el historiador es un sujeto determinado por sus circunstancias sociales de género, etnia y clase. Puede ser científicamente honesto y riguroso, pero nunca neutral.

Un ejemplo ilustrativo: un historiador que se encuentre investigando sobre un hecho como el 18 Brumario, un proceso como la formación histórica de la clase obrera o una estructura como el sistema de partidos de la II República española..., si conoce lo que significan



expresiones como "reunirse en secreto", "aliarse coyunturalmente con el adversario", "emigrar forzosamente del campo a la ciudad", "declararse en huelga" o "competir por el mismo electorado", que entiende desde su propio presente, no podría ni interpretar las cartas de Napoleón, ni unas series de salarios y precios, ni los programas de los partidos políticos... Precisamente gracias a la existencia de esa homogeneidad entre sujeto cognoscente y pretérito, el historiador puede hacerse preguntas pertinentes, plantearse hipótesis y modelos interpretativos verificables susceptibles de orientar su trabajo. Por mucho que "quiera" o afirme, el historiador no puede (ni debe), en modo alguno, prescindir de su sistema de valores ideológicos, de su experiencia vital, política y social.

De todo ello, se deduce que el conocimiento historiográfico y científico-social, en tanto que conocimiento crítico-racional que aspira a explicar la realidad social, es una actividad constructiva, esencialmente paradójica y su epistemología está afectada por una especial circularidad y reflexividad. Como no podía ser de otro modo pueslo social es, de principio a fin, historia; la historia está inscrita en las cosas, en las instituciones, en las ideas, en los conceptos que manejamos..., y también en los cuerpos —como diría Bourdieu (2008), en los cerebros y en los pliegues del cuerpo..., el mismo inconsciente con el que nos aproximamos y tratamos de entender y situarnos en el mundo social, es también historia—. Además, la gestación de cualquier conocimiento científico (constituido así en saber y régimen de verdad) va inextricablemente unido a la configuración de un poder, como se ha dicho: toda ciencia presenta una dimensión institucional y organizativa que opera mediante normas, lenguajes, códigos y dispositivos de control que dotan de sentido a la existencia de su respectiva comunidad profesional. El espacio en el que se construye y ejerce la actividad de historiador — el campo de la producción historiográfica, que, a su vez, también es un producto de la historia— influye y determina la "agenda" del sujeto que investiga: la selección de objetos legítimos —lo que debe y no debe indagarse—, las modalidades de trabajo intelectual, las formas de escritura, las técnicas de prueba y verificación, las posibilidades de difusión, etc. Ahora bien, dentro del campo hay poderes y contrapoderes, los campos profesionales son también espacios de confrontación en los que se dirimen incruentas batallas por el control del sentido de la historia.

Así, el conocimiento que producen los historiadores, la historiografía, es parte inseparable de la memoria; la memoria es, incuestionablemente, su matriz, su centro de operaciones; el conocimiento historiográfico no es, en puridad, mas que una de las muchas formas de relación que las sociedades mantienen con su pasado. Una modalidad que no es ni superior ni inferior a otras como la ficción literaria, los lugares de la memoria colectiva..., pero que es,

ante todo, epistemológicamente distinta. La epistemología de la verdad que rige la producción histórica y el régimen de creencia que gobierna la fidelidad de la memoria, convierten a ambas en dos formas irreductibles, pero en modo alguno excluyentes o escindibles. La historia sin la memoria no es nada, pues la memoria es quien, en última instancia, la dota de sentido; la memoria tiene para la historia un estatuto matricial ya que es quien garantiza la existencia de un pasado que ha sido, quien avala la relación, siempre problemática, conflictiva y sujeta a debate y a intereses, del presente con el pasado. Por ello, la mencionada irreductibilidad epistemológica entre historia y memoria —reconocer que la primera se inscribe en el orden del saber universalmente aceptado como científico y que la segunda es conducida por las exigencias existenciales de los grupos sociales—, no puede utilizarse como un muro que impida o dificulte la imprescindible colaboración y mutuo enriquecimiento entre una y otra en la esfera pública (y en el campo educativo).

Ahora bien, a nuestro proyecto de didáctica crítica no conviene cualquier historia ni cualquier memoria... La historia con memoria que defendemos es, por encima de todo, una historia de la infamia y de la derrota, una historia materialista y una historia antiprogreso, políticamente incorrecta porque juzga al pasado y sus protagonistas desde el pesimismo racional. Es una historia antioficial —antinacionalista— que, lejos de eludir el conflicto entre las diferentes memorias en liza, lo convierte en objeto primordial de su interés. La historia con memoria que postulamos cuestiona tanto las memorias oficiales como las que se reputan fruto de un consenso cerrado entre intereses sociales en conflicto y, por encima de todo, defiende una “mirada situada” —un punto de vista—, “la perspectiva del dominado”, desde el convencimiento de que sólo así “se obtiene un conocimiento moralmente mejor, pero también más complejo” (Mainer, 2011).

## CONSIDERACIONES FINALES (DESHILVANADAS)

### a) SOBRE EL FUTURO DE LA PRODUCCIÓN HISTORIOGRÁFICA EN LA ERA DE TEXTUALIDAD ELECTRÓNICA

Internet transforma la manera de organizar y estructurar las argumentaciones y los criterios que pueden movilizar a un lector a aceptarlas o rechazarlas. En el mundo de los impresos, un libro de historia supone una especie de pacto de confianza entre historiador y lector (las notas, las referencias, las citas remiten a documentos de improbable consulta por parte del lector por encontrarse en archivos y bibliotecas especializados). En la era de la textualidad electrónica esto, al menos en parte, está empezando a dejar de ser así... Las técnicas de prueba y los modos de construcción y validación del saber están cambiando y transformándose ¿supone esto el inicio de una

mutación epistemológica de calado?, ¿podemos hablar de otro modelo de cultura emergente, de otra forma de producir conocimiento historiográfico, de otras formas de control y verificabilidad de éste?, ¿facilita esto la “democratización de la producción histórica”, como afirma Chartier, corre el riesgo de trivializarla-narrativizarla aún más, o puede ser una apertura a una historia más comprometida con los intereses sociales y más crítica respecto a la función y el trabajo del historiador?

## b) SOBRE DEMOCRACIA, EDUCACIÓN DEL DESEO Y AMNESIA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Algunos españoles saben bien que la democracia ni es el mejor de los mundos posibles, ni es un don gracioso concedido por las deidades protectoras en exclusiva al Occidente cristiano. Como escribió F. Fernández Buey, la democracia es “más bien un estado de equilibrio social, siempre precario, que se conquista con esfuerzos y cuya consolidación, desarrollo y ampliación obliga a luchar sin tregua, de generación en generación, contra los demonios familiares”. Podríamos afirmar que la democracia requiere de sus ciudadanos y defensores una ponderada mezcla de deseo, coraje y memoria que ha de sostenerse en el tiempo y heredarse cual capital social acumulado de generación en generación —el movimiento 15M nos ha venido bien para recordar algunas de estas ideas—. También parece claro que cuando ese nivel de consciencia, deseo, coraje y memoria decaen y se difunde el espejismo de que la democracia ya ha sido alcanzada de una vez y para siempre..., todo está perdido o en trance de perderse. A partir de aquí y más allá (o más acá) de la coyuntura que estamos viviendo, tiene sentido plantearse algunas preguntas acerca del proyecto didáctico-crítico que encierra la propuesta de una racionalidad anamnética y de la práctica de una historia con memoria.

¿Cómo es la memoria de nuestros jóvenes alumnos en el seno de la desarticulada, amnésica y ofuscada sociedad en que vivimos? Con frecuencia, tendemos a olvidar con excesiva facilidad la enorme capacidad para el sometimiento voluntario y la aceptación de todo tipo de tiranía que caracteriza a la especie humana, sobre todo cuando el todo social se subdivide, sin ser consciente de ello, en pequeños “todos” desagregados y desarticulados y se fragmentan las identidades hasta la locura. La memoria de la resistencia frente a la barbarie se olvida con facilidad pasmosa. ¿Cómo se alimenta el olvido de nuestros jóvenes?, ¿y la memoria? y, sobre todo, ¿de qué se nutre la memoria en una época donde prima el presentismo y el adanismo más radicales y donde pre-domina una auténtica intoxicación informativa; en una época en la que apenas ya se leen libros; en una época de humanitarismo de baja intensidad donde ya no hay vencidos ni vencedores, sino únicamente víctimas?...

## Referencias utilizadas:

Bourdieu, P. (2008), *Cuestiones de sociología*, Madrid, Akal.

Chartier, R. (2007), *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Gedisa.

Dosse, F. (2007), *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual*, Valencia, Prensas Universitarias.

Eley, G. y Nield, K. (2010), *El futuro de la clase en la historia. ¿Qué queda de los social?*, Valencia, Prensas Universitarias.

Fontana, J. (2001), *La historia y los hombres*, Barcelona, Crítica.

Mainer, I. (2011), "Algunas cuestiones en torno a la disciplina escolar y al código disciplinar (I)", en P. Cancero y J. Mainer (coords.), *Vivir la historia y enseñarla. Recuerdo y trabajos de Isabel Mainer*, Zaragoza, Prensas Universitarias.

Noiriel, G. (1997), *Sobre la crisis de la historia*, Madrid, Cátedra-Universidad de Valencia.

Traverso, E. (2007), *El pasado, instrucciones de uso*, Madrid, Marcial Pons.