

ENSAYO.
EDUCACIÓN Y (DES)MEMORIA. DE UNA VEZ POR TODAS...
¡DEMOS LA ESPALDA AL PASADO!

SERGIO RIQUELME M.¹

Resumen

El presente ensayo es una reflexión acerca del crítico “estado de la cuestión” en que se encuentra el ejercicio de la memoria histórica, personal y colectiva, tanto dentro como fuera del ámbito escolar formal, en la sociedad *ad portas* del tercer milenio, en el contexto de la avasalladora y problemática globalización del *ethos* occidental.

Desde la constatación de la pérdida de los lazos orgánicos de las actuales generaciones, con un pasado que ha dejado de ser “su propio tiempo pasado”, en un escenario sociocultural fundado, tanto en formas de memoria fosilizada al servicio de la voluntad de dominio de la Modernidad como en una *preterofobia* que estimula un presentismo acrítico, se invita a articular una memoria que se caracteriza como *paschal* y *considerada*, esto es, un recordar significativo y respetuoso de la alteridad pasada y presente, capaz de sensibilizar a los sujetos, acerca de su particular y problemático “nuestro tiempo”, en orden a la toma de conciencia por parte de los mismos, de la viabilidad de intervenirlo a la luz de la experiencia de los propios muertos.

Abstract

The following essay is a reflection about the critical state in which historical, personal and collective memory is to be found, inside as well as outside the formal school confines, in a society which stands in front of the third millennium, imbedded in the overwhelming and problematic globalization of western ethos. By establishing the loss of organic links of present generations with a past that is no more “their own past”, in a sociocultural state founded as on forms of fossilized memory to the service of the will of dominion of Modernity as well as on a “phobia of the past” which stimulates living the present without criticism, we are invited to articulate a memory characterized both as paschal and considerate, this is a meaningful and respectful remembering others past and present, capable of sensibilizing people about their own and troublesome “our time”, in pursue of them becoming aware of how they can intervene it, in the light of the experience of their own dead.

¹ Profesor Instructor Asociado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

I. Introducción

El crepúsculo del recuerdo

Al detenernos en la importancia que podría tener el hacer memoria en el ámbito educacional, como dedicación que posibilitaría un recordar relevante y *pascual*, esto es, movilizador desde situaciones de limitación y muerte, a situaciones de vida y autonomía para los sujetos y su comunidad, parece prioritario situar estas reflexiones en el marco de los inicios de un tercer milenio que, precisamente, se encamina por *derroteros amnésicos*, lo que es distintivo de todo un estrato generacional, que será, en definitiva, el que deberá hacerse cargo de un cada vez más incierto *por-venir*².

El crepúsculo del siglo XX, con la aparente caída de las ideologías, a partir de los acontecimientos de 1989, ha sido testigo de una de las conclusiones más totalitarias y peligrosas para la autonomía de los seres humanos, como sujetos cocreadores de universos culturales posibles. Esos derrumbes físicos, pero también morales, fueron el terreno adecuado para que futurólogos como Francis Fukuyama declararan con aires de triunfo “el fin de la historia”, refiriéndose con ello a que con la caída de un mundo bipolar se terminaba la historicidad del fenómeno humano: es decir, el cambio permanente ya no sería el pivote de la existencia humana ni la causa de la pérdida del sueño de la sociedad. Los beneficios del quiebre mencionado llegarían incluso hasta los sectores informales y periféricos de la sociedad, gracias a una imparable globalización del *ethos* occidental moderno.

Insertos en este particular “estado de la cuestión”, hemos sido testigos de indicios claros en las generaciones más jóvenes de una cosmovisión cimentada tanto sobre la destrucción del pasado como sobre la destrucción de los mecanismos que, tradicionalmente, ha-

² Iluminadora es la “Introducción” del historiador Eric Hobsbawm en su *Historia del siglo XX*, Editorial Crítica, Buenos Aires, 1998.

bían permitido vincular la experiencia de los sujetos en su propio “nuestro tiempo” presente con la de generaciones anteriores. Es una pérdida de memoria, que sin respetar diferencias de género ha dejado a las nuevas capas sociales sumidas en una especie de “presente permanente” y con una profunda conciencia de la inexistencia de puentes entre su tiempo actual y el pasado directo del tiempo que se habita. Lo que se ha desintegrado, por lo tanto, es la existencia de lazos orgánicos entre ambos mundos.

Es por tanto, desde este escenario de incertidumbre presentista, que parece imperioso reflexionar acerca de la necesidad y la viabilidad de articular una memoria *pascual* en el contexto educacional y social, tanto dentro como fuera de los espacios de la escuela.

II. Educación y memoria

Entre la escuela y la memoria habita la pascua

Si se entiende que una memoria *pascual* es aquella que le permite a una colectividad “encarar con mayor lucidez los peligros de hoy”³, de modo de poder proyectarse serenamente hacia su “futuro posible”, será importante esclarecer posibles relaciones entre la educación (y la institución escolar) y el ejercicio de un recordar significativo. Más aún cuando la escuela, a pesar de las crisis, reformulaciones y cuestionamientos a que se ve sometida hoy en día, sigue siendo uno de los espacios que, por excelencia, se asume como generador de formación, promoción y capacitación humanas.

Partiendo del supuesto de que, dentro de lo que podríamos esperar de la educación y de la escuela hoy, se halle esa memoria significativa que hemos llamado *pascual*, es fundamental señalar la necesidad de una escuela que recupere su sentido primigenio, como “tiem-

³ Georges Duby, *Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos*, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1995, pág. 9.

po y lugar de ocio”, en el que los sujetos pueden disponerse a la *re-creación*, gratuita y hospitalariamente, para así, desde la actitud de *admiratio*, contemplar, escuchar y acoger la dignidad del Otro y del cosmos, aceptando y vivenciando su historicidad, como punto de partida para un hacerse cargo, libre, fraternal y responsablemente, del devenir personal y colectivo. Parece ser que, en un contexto educativo escolar como éste, no cabría otra memoria histórica posible, que aquella que deviene en un *kairós pascual y lúdicamente movilizador*, esto es, en un tiempo oportuno que permita rehumanizar flexible, espontánea, confiada, creativa y dinámicamente la existencia presente, a la luz del pasado recordado⁴.

Sólo desde ese ocio reflexivo, como fundamento del espacio escolar, que dispone de tiempo y espacio significativos, los sujetos se podrán consagrar, sin sentirse apremiados y *entre-tenidos* por sus quehaceres, a un recuperar la memoria, esa que ellos y su colectividad distinguen y pronuncian como necesaria e iluminadora para refundar incesantemente su propio tiempo actual y para hacer de su propio *por-venir* un digno *buen-venir*.

De esta forma, una educación que orienta a la escuela a su sentido original, permitirá, a su vez, que sus sujetos recuerden el gratuito y lúdico tiempo fundante en que hizo su aparición lo propiamente humano, al *con-centrarse* en jugar recíprocamente la cultura humana, urdiendo un tejido de significaciones compartidas, vitales para la conservación de la especie. Esta dedicación, esencialmente lúdica, no estaba, dicho sea de paso, exenta de empeños y planificaciones,

⁴ Respecto del tema del ocio y la morada como precondition de un vivir filosóficamente, que supone las actitudes del asombro y la *con-moción* frente al mundo, como alternativas que le permiten al sujeto histórico (pre/post) moderno, re-crearse cotidianamente, en medio de un caminar *entre-tenido* por sus negocios, ver Humberto Giannini, *La “reflexión” cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*, Editorial Universitaria, Santiago, 1999, 5ª ed. Del mismo autor, ver también, *El ocio: madre de las virtudes éticas*, en *Revista Universitaria*, N° 39, 1993, pp. 28 a 31.

pero en ningún caso eran ellas, como hoy, motivo para quebrar el ocioso existir con el Otro y la naturaleza⁵.

Según lo anterior, las categorías de *homo habilis* y *homo sapiens* no son ya satisfactorias cuando se opta por una memoria transformadora del propio tiempo presente. Por el contrario reducen, mutilan y ocultan lo humano. De ahí que Huizinga, a fines de los años '30 del siglo pasado, afirmara que "...el juego es más viejo que la cultura... podemos decir que la civilización humana no ha añadido ninguna característica esencial al concepto de juego. Los animales juegan, lo mismo que los hombres..., el juego en sus formas más sencillas y dentro de la vida animal es ya algo más que un fenómeno meramente fisiológico o una reacción psíquica condicionada de modo puramente fisiológico... Es una función llena de sentido. En el juego 'entra en juego' algo que rebasa el instinto inmediato de conservación y que da un sentido a la ocupación vital. Todo juego significa algo..."⁶.

De esta manera, la escuela como espacio de recuerdo ocioso y juguetón sería el cimiento indispensable para que los actores de los procesos educativos fuesen artífices en la convivencia, de un sólido, consciente y responsable *bíos theoretikós*, que les permitiese *vivir*

⁵ Respecto del concepto de cultura humana como una urdimbre de significaciones colectivamente articuladas y compartidas en el lenguaje, se puede consultar la obra de Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Gedisa Editorial, Barcelona, 1992, en especial el capítulo 1 "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", págs. 19 a 40.

Para el tema del juego como elemento fundante de lo humano no se puede dejar de citar al ya clásico Johan Huizinga, *Homo ludens. El juego y la cultura*, FCE, México, 1943.

Respecto de factores culturales, que explican el sentido del fenómeno antropológico, como asombro, lenguaje, conversación, emociones, ocio, negocio, culto, fiesta y juego, es importante, también, remitirse a aportes de Humberto Maturana y Francisco Varela como, *El árbol del conocimiento*, Editorial Universitaria, Santiago, 1984, en tanto, sólo de Maturana, *El sentido de lo humano*, Editorial Hachette, Santiago, 1991; Humberto Giannini, *op. cit.*; Josef Pieper, *El ocio y la vida intelectual*, Editorial Rialp, Madrid, 1998.

⁶ J. Huizinga, *op. cit.*, págs. 13 a 14.

filosóficamente, esto es, dispuestos a acoger la propia existencia y la alteridad, desde una actitud orientada al planteamiento de problemas y preguntas fundamentales, antes que un vivir desde y para seguridades rigidizadas, que no hacen más que negar la historicidad de la vida y de sus manifestaciones y, en definitiva, trivializar y hasta amenazar la función social del recuerdo, como aquel espacio en el que podemos interrogar a “nuestros muertos” acerca de las grandes y comunes problemáticas existenciales de la humanidad: la vida, la sexualidad y la muerte, en busca de una constante (re)humanización de los tejidos culturales⁷.

Insistiendo en lo anterior, esta actitud de compromiso con el recuerdo desde la escuela como base para una *teoría de la vida* no va en busca de seguridades y legalidades universales y necesarias, sino más bien tiende a generar una disposición en los recordantes, a ser moradas de serenidad para enfrentar una realidad problemática que es pura historicidad, es decir, sustancialmente cambio, lo que orienta al ser humano como persona divagante, reflexiva y, sin duda, peregrina en búsqueda permanente de una autocomprensión vital.

Ahora bien, vale la pena tener presente el escenario sociocultural desde el cual se podría hacer la citada memoria *pascual*. Me refiero al desengañado carácter del siglo XX, época que el lúcido Ernst Junger señalara como el tiempo en que asistimos al “hundimiento del Titanic”, refiriéndose a la crisis de las expectativas de raciona-

⁷ Curioso fue descubrir la coincidencia de puntos de vista entre dos intelectuales tan distantes y diversos: el dramaturgo y psiquiatra chileno Marco Antonio de la Parra y el historiador francés, ya fallecido, Georges Duby. Ambos autores coinciden, efectivamente, en que los grandes tópicos y conflictos de la humanidad, a lo largo del tiempo, habrían sido las esferas referidas a la vida, la sexualidad y la muerte, todo lo cual sucede y se define en el transcurso temporal. No recuerdo a ciencia cierta en qué texto de De la Parra se encuentra esta idea (puede ser *El televidente*, Editorial Planeta, Santiago, 1998, o en su *Manual para entrar al siglo XXI*, LOM Ediciones, Santiago, 1999), en tanto Duby expresa esta tesis a raíz de sus investigaciones de antropología histórica sobre el mundo feudal, en la obra *Diálogo sobre la historia. Conversaciones con Guy Ladreau*, Alianza Editorial, Madrid, 1988.

lización y progreso, en el marco de la ética autónoma de matriz kantiana. La sociedad de la racionalidad instrumental a la que alude Habermas, y como lo afirmaba Max Weber en la primera mitad del siglo pasado, si bien no ha renunciado del todo a su fe en la ciencia, como “técnica de medios” y “cálculo de posibilidades”, capaz de mostrar caminos para dominar la existencia e intentar sustraerse a una vida saturada de necesidad, ha debido al menos soportar el hecho de que la ciencia, como uno de los pilares de la conservación cultural de Occidente, especialmente desde el siglo XIX en adelante, no haya logrado ser respuesta a preguntas de fondo como: ¿qué debo hacer?, ¿cómo debemos vivir? o ¿vale la pena vivir esta vida que la ciencia podría salvaguardarme?

Una memoria *pascual* es por tanto, en este escenario, la cuna en que las crisis recuperan su ya olvidado sentido verdadero, de un “disponerse a resolver” con Otro. Hoy por hoy, la crisis es aquello de lo que debe uno evadirse a como dé lugar, en medio de una sensación de desasosiego y perplejidad sobre la que no queremos reflexionar, ya que detenerse en ello sería quedar a merced de la sensación más propia de la postmodernidad, tiempo que el filósofo Pablo Oyarzún ha calificado como una época aún difícil de definir, pero de la que al menos sabemos –según Oyarzún– que es un tiempo de profunda angustia existencial, en que el ocio, la memoria acerca de la historicidad del presente y la consecuente reflexión acerca de la posibilidad del futuro, efectivamente se *angostan* cada vez más, en un escenario, volcado de lleno a sus negocios y que, cansado de un “pensamiento duro”, aspira a un “pensamiento débil”, menos atormentante, pero peligrosamente desmovilizador. Tal vez este punto de llegada, angustiante y evasivo, leve y acrítico, luego de un siglo de catástrofes, sea precisamente la reacción a una memoria que, en las décadas precedentes, cuestionó, a veces sin tregua, las contradicciones de la Modernidad, desde coordenadas tan racionalistas y aniquiladoras del placer y el juego, como el mismo paradigma que quería combatir.

En este escenario, la urgencia, la problemática y las condiciones de posibilidad para una memoria de consecuencias *pascuales*, desde

el espacio educativo de la escuela, se hacen evidentes, sobre todo cuando tomamos en consideración las dinámicas distintivas de esa institución formadora en el marco de la Modernidad, las que se han fundado, sistemáticamente, en la lógica del *nec-otium*, desvalorando y exiliando, en el peor de los casos, el ocio y el juego (o al menos reformulándolos como “herramientas útiles para”) al estar asociados estos fenómenos, con especial intensidad desde la era de la Revolución Industrial, a la pereza y al derroche del tiempo, que desde la óptica burguesa es un bien escaso que “vale oro” y que, por ende, merece una adecuada inversión⁸.

⁸ Reveladoras son la obra de J. Huizinga, *op. cit.*, especialmente los caps. XI al XII, y el artículo de Peter Burke, *The invention of leisure in Early Modern Europe, in Past & Present*, 146/1995, págs. 136-150, en el que el autor intenta reconstruir las diversas conceptualizaciones que el término “ocio” ha recibido a lo largo de la historia.

Por su parte Huizinga sintetiza magistralmente las implicancias de la Modernidad que, con su culto al progreso y al trabajo como vías exclusivas y excluyentes, en las que se constituye el ser humano, y como herencia del *ethos* calvinista, se impone de forma definitiva a partir del siglo XIX, como un paradigma capaz de empapar, orientar e instrumentalizar las instituciones más importantes de la sociedad, amenazando los tradicionales espacios del juego, el carnaval, la festividad y el ocio premodernos e inherentes a la condición humana: “...podemos decir del siglo XIX que, en casi todas las manifestaciones de la cultura, el factor lúdico ha ido perdiendo mucho terreno. Tanto la organización espiritual como material de la sociedad se oponía a la acción visible de ese factor. La sociedad tenía excesiva conciencia de sus intereses y empeños. Creía no necesitar ya de andaderas. Trabajaba con un plan científico por su bienestar terreno. **Los ideales del trabajo, la educación y de la democracia apenas si dejaron lugar para el principio eterno del juego**”, pág. 292 (el destacado es mío). Cf. también P. Burke, *La cultura popular en la Europa Moderna, op. cit.*, especialmente “El triunfo de la Cuaresma: La reforma de la cultura popular”, págs. 295 a 342, en que se analiza el esfuerzo de católicos tridentinos y reformadores protestantes a partir del siglo XVI y hasta los albores del siglo XIX, por asimilar y controlar las expresiones de la cultura popular, asociadas a la ociosidad (pereza), los vicios, la brutalidad, la flojera y la impiedad. El intento, según Burke, sólo logró alejar al mundo subalterno del mundo culto, incluso llegando a quebrar, de manera importante, las manifestaciones culturales del mundo periférico.

Michel Foucault tampoco se queda atrás al momento de querer mostrar cómo las prácticas ociosas fueron paulatina y dramáticamente controladas y acotadas, en

Esta escuela-negocio que amenaza una memoria *pascual* y que, hoy por hoy, vive una fase crítica e incierta respecto de su provenir ha sido definida por Gimeno Sacristán como:

*“...una institución creada bajo los supuestos de la modernidad, amparada en la idea de que el progreso es posible y en que la educación es un medio para lograrlo. La crisis de la educación y las respuestas a ésta guardan estrecha relación con la crisis de aquellos supuestos. Tratar de suponer cuál va a ser el futuro de la educación es un ejercicio arriesgado y altamente problemático, ante los cambios presentes y previsibles”*⁹.

El triunfo del ideario democrático burgués de la Francia revolucionaria de 1789 nos ha legado la idea de que la educación es una útil y efectiva herramienta de realización de los sujetos individuales y de su sociedad, en orden a formar personas para el mundo del trabajo:

“Fueron ideales anclados en la filosofía de las luces, en los regeneracionismos diversos, potenciados y aprovechados más tarde por el desarrollo industrial que necesitó de las escuelas dos funciones bási-

busca de consolidar la Modernidad como una *cultura disciplinaria y panóptica*: “A lo largo del siglo XIX se dictan una serie de medidas con vistas a suprimir las fiestas y disminuir el tiempo de descanso...”, lo que, según el autor, no será ajeno a la educación. Cf. M. Foucault, *La verdad y las formas jurídicas*, Editorial Gedisa, Barcelona, 1999, pág. 131. Para el asunto del panóptico benthamiano y sus proyecciones a la educación, ver del mismo autor *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI Editores, México, 1995.

Finalmente, no deja de ser paradójico y revelador de nuestro estado espiritual como cultura el que de un tiempo a esta parte, envueltos por “intereses y empeños”, haya una creciente producción de seminarios, encuentros, cursos, talleres y publicaciones acerca del juego y la creatividad, como aceptando que, desde que se produjo la hominización, hemos olvidado lo más propio del ser humano y que, incluso, es anterior a él, que es su actitud lúdica frente al mundo y que no nos queda más que re-aprender a jugar, o sea, volver a re-humanizarnos, de modo que nuestra cultura sea viable en coordenadas de humanidad. Así, tenemos textos como el de Luis A. Espinoza *et al.*, *Método ritual. Metodología para desarrollar la actitud creativa en el niño y en el adulto*, Santiago, 1995.

⁹ José Gimeno Sacristán, *Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna*, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, 1999, págs. 1 a 2.

cas. En primer lugar, el cuidado de la prole en sustitución de las células primarias de la sociedad, disueltas parcialmente al separarse el trabajo de la vida familiar. En segundo lugar, pasado el período de la primera industrialización salvaje, no sin la ayuda de las luchas sociales, la producción se empareja con el conocimiento y la educación aparece como propedéutica para el mundo del trabajo, una posibilidad facilitada por el retraso de la entrada en el mundo adulto”¹⁰.

Ahora bien, al oponerse decididamente desde el siglo XIX, la escuela al ocio y al juego en pos del ideal del progreso (“...la sociedad tenía excesiva conciencia de sus intereses y empeños. Creía no necesitar ya de andaderas. Trabajaba con un plan científico por su bienestar terreno. Los ideales del trabajo, la educación y de la democracia apenas si dejaron lugar para el principio eterno del juego”), nos hallamos ante el serio peligro de ser espectadores de la anulación de la memoria *pascual*, en tanto, la vida educacional puede ser reducida e instrumentalizada por las “categorías antropológicas” de “trabajo” y “trabajador” que, respectivamente, ya no se refieren sólo a una porción acotada del transcurrir cotidiano, ni a uno más de los roles que le exige la sociedad a un ser humano. Josef Pieper, al igual que Huizinga, declara que “lo que se pone de manifiesto en el nuevo concepto del trabajo y del trabajador es una auténtica variación en la concepción del ser del hombre *en general*”, en tanto, dice también que “la denominación ‘trabajador’ tiene un sentido antropológico; se refiere a un modelo humano universal”¹¹.

Por tanto, una escuela lúdicamente ociosa, como morada que propicia y admite una memoria transformadora del presente, no es lo que regularmente encuentran ni los estudiantes ni los educadores: no hay tiempo disponible para un recordar que, si aspira a ser *pascual*

¹⁰ *Ibíd.*

Para una interpretación acabada del proceso de disolución y caída del “Antiguo Régimen”, como hito de la Modernidad, ver Eric Hobsbawm, *La era de las revoluciones. 1789-1848*, Editorial Crítica, Buenos Aires, 1998.

¹¹ Cf. J. Pieper, *op. cit.*, pág. 16.

desde el ocio, se resiste naturalmente a toda restricción extrema y planificación rígida.

De ahí que los desafíos de nuestros procesos de reforma y mejoramiento de la calidad de la educación superan con mucho los aspectos metodológicos, de reformulación de contenidos o de articulación de nuevos métodos evaluativos y de calificación, junto con la grave situación de los recursos, entre otros elementos no menos importantes. En última instancia parece ser que legítimamente podríamos cuestionarnos, sobre la necesidad de lo que se ha llamado un “giro ontológico”, capaz de rediseñar las diversas esferas de la sociedad occidental, ante la crisis de los discursos metafísicos y racionalistas, legitimados hoy en día con un fuerte énfasis utilitarista y pragmático.

Respecto a lo anterior, tanto la educación como la escuela, y la memoria que en ellas pueda germinar, no son ajenas a la crisis, ni a la posibilidad del giro.

Educación, memoria formalizada y preterofobia

A pesar de la creciente corriente de “educación en casa” que cunde con notoriedad fuera de nuestra realidad latinoamericana, la cultura moderna aún confía en que el convivir en un ámbito escolar formal sería garante de un “buen vivir” (moderno) para docentes y dicentes, fundamentalmente por la comunión y el diálogo que entre esos actores se daría, mediando luces y sombras, pero asegurando la formación y conservación dinámica del sustrato identitario que daría consistencia presente y sentido de futuro a la propia colectividad¹².

¹² Respecto de la tendencia a la “educación en casa” se distinguen diversas vertientes, desde las más conservadoras, que reproducen una escuela en casa y otras más críticas de la escuela moderna tradicional. Las primeras son familias muy religiosas que buscan “...evitar la contaminación moral de sus hijos en el colegio. En muchos casos se usa el modelo de una escuela en la casa, es decir, el niño tiene un pupitre y un adulto le hace clases expositivas y lo evalúa a través de pruebas con notas. El niño comparte sólo con compañeros que sus padres han escogido...”. Por su parte,

En este proceso de construcción de comunidad, la educación enfrenta el desafío de gestar y gestionar instancias formales e informales de enseñanza-aprendizaje de una memoria que se muestre como relevante y cuestionadora para los sujetos de la escuela. El asumir la propia historicidad de la existencia, generando la conciencia de que las intervenciones culturales son posibles, podría convertirse, de hecho, en un factor de reflexión crítica y comprensión significativa frente al vacío “psicopolítico”¹³, que el supuesto derrumbe de los metarrelatos ha dejado a las puertas del tercer milenio¹⁴.

En este sentido, es interesante, al menos señalar, algunos indicios reveladores de la disyuntiva de la educación, que se ve enfrentada a las opciones de generar y sostener una memoria *pascual* o aceptar una memoria tensionada y mediatizada por la lógica del *nec-otium*, que actúa como un dispositivo más o menos acrítico de reproducción cultural.

el otro extremo “...involucra a padres decepcionados de la educación convencional, ya sea por su calidad académica o por lo que consideran prácticas autoritarias... conciben el aprendizaje como un proceso continuo, que debe darse a través de las experiencias cotidianas y de acuerdo con los intereses y habilidades de cada niño”. Cf. *El Mercurio*, 30 de marzo de 2001.

¹³ Tomo el concepto del cientista político chileno Alejandro Dorna, que recientemente visitó nuestro país. El profesor Dorna, presidente de la Asociación Francesa de Psicología Política y académico de la Universidad de Caen, estima que los problemas de la polis y la viabilidad de la misma implican un tener en cuenta el universo psicológico, fundamental para la articulación de la *erlebnis* de los sujetos, que a su vez se encuentra a la base de la *weltanschauung*, como teoría global de realidad, que permite a los individuos asumirse como actores sociales en constante interrelación con el mundo circundante. La *erlebnis*, como “vivencia del mundo”, es un entramado de emocionalidad, entendimiento y voluntad; no un simple “sentir que el mundo pasa frente a uno o a través de uno”, sino que, en la perspectiva de los historicistas alemanes, supone un acto de vida radical que implica una toma de postura frente a los fenómenos.

¹⁴ La “buena vida” como fin último de la existencia de cada sujeto y su colectividad. Cf. Fernando Savater, *Ética para Amador*, Editorial Ariel, Barcelona, s/f. Es coherente con la propuesta del Estagirita en su *Ética a Nicómaco*. Aristóteles declara que la finalidad esencial del ser humano es la felicidad, la que supone una actitud de convivencia y compromiso (etimológicamente “dejar crecer con otros”) con la polis y sus asuntos.

En un reciente comercial difundido por televisión se ofrece un producto de uso doméstico que regala a los compradores la “historia de Chile” en fascículos. El comercial propone una recreación de una de las victorias patriotas en las luchas de la Independencia nacional, mostrando a dos próceres que celebran el triunfo; repentinamente, los personajes mencionados comienzan a saludarse con gestos característicos de un joven actual. En ese momento una voz en *off* dice algo así como “para que sus hijos *no recuerden como quieran* (la cursiva es mía) la historia de Chile, compre...”.

Corolario: la memoria no es el terreno de lo numinoso, de la imaginación ni de lo lúdico. No puede quedar abandonada al libre arbitrio de “la gente común”, ya que requiere de “expertos” iniciados que hayan escriturado el propio pasado, “fijándolo” de manera segura. Debe ser algo serio, racional, homogéneo y positivista, es decir, el recuerdo debe ser concreto, una reproducción fiel de “los hechos sucedidos” y, además, útil para la sociedad que administra y demanda ese recuerdo. No cabe duda de que esta forma de memoria cristaliza un recordar carente de significación para el presente de los sujetos que recuerdan y que, en mayor o menor medida, reproduce los cánones culturales, que bien podrían ser intervenidos por sujetos formados en una escuela que estimulara un recordar reflexivo-crítico.

Estudiosos preocupados del problema de la memoria histórica y del rol que en ella juegan la comunidad, el sistema educacional y los historiadores declaran que el recuerdo y la narración histórica significativa suponen de una adecuada dosis de imaginación, de modo de poder “mirar al pasado” y, reconociendo el propio horizonte vital, intentar fusionarse comprensivamente con esas miradas pretéritas y diversas. Más aún, se discute hoy, si cuando hablamos de la memoria fijada por escrito por profesionales, no estamos más bien ante una disciplina literaria, antes que frente una ciencia de lo humano rigurosamente objetiva¹⁵. Desde este punto de vista, el poder/saber de los

¹⁵ Al respecto, Georges Duby se ha referido en sus obras *Europa en la Edad Media*, Paidós Básica, Barcelona, 1990. 2ª ed.; *La historia continúa*. Además, ha llegado a

historiadores termina por relativizarse, en tanto, el acto de recordar se torna vital para sujetos situados en un presente particular, factible de ser transformado a la luz del pasado.

No obstante, el asunto es comprometedor y complejo para los educadores e investigadores del pasado, cuando se podría pensar que, una eventual falta de apego al recordar de forma permanente y comprometida con el presente, hallaría en parte su origen en el tipo de historiografía academicista que ha abundado en nuestros centros educativos secundarios o superiores:

“...particularmente si se toma en cuenta que la producción historiográfica ha de servir para el desarrollo de una sólida teoría de nuestra situación. Aquí existen evidencias de que esa producción intelectual ha sido insuficiente, pese a la abundancia relativa de historiadores”¹⁶.

Salazar apela a que el recordar como espacio de serenidad para el presente y fundamento de un futuro potencial no es sólo una acción posible de cada sujeto individual de una comunidad. También concurren en el acto de mirar al pasado, como custodios y hasta administradores de la memoria colectiva de las sociedades escriturales modernas, los historiadores profesionales (y los educadores de la escuela, agregó), quienes no necesariamente han actuado como pontífices entre su comunidad y el pasado, alertas a las demandas de su prójimo, para cumplir una solidaria y respetuosa función social: acer-

mis manos un escrito traducido del autor, *Escribir historia*, sin más referencias bibliográficas que saber que corresponde a una compilación de ponencias de un seminario realizado hace algunos años en Italia, sobre el tema “Historia y escritura”. En este texto, Duby aclara sus más recientes posturas acerca de la disciplina historiográfica, como expresión escrita de la memoria, a la que otorga diversos posibles propósitos según sea el autor y un status epistemológico que se aleja cada vez más del discurso científico, acercándose más bien al género literario, construido sobre la base de una narración, cuya trama y personajes son construidos por un escritor-historiador, sin poder renunciar a la ficción y la resignificación del mundo. En este punto Duby bebe de los aportes de Paul Ricoeur en *Tiempo y narración*, Siglo XXI Editores, México, 1995. III vols.

¹⁶ Gabriel Salazar, “Apuntes de clase”, marzo de 1987.

car, estimular y acompañar a la comunidad en este recuperar su propia memoria *pascual*, o sea, significativa, para *esa* comunidad¹⁷.

Al problema de la responsabilidad de los educadores e historiadores en tanto pontífices habría que agregar la crítica platónica a la escritura, como factor de olvido de lo que habita en el interior de los recordantes. La historiografía, como discurso extraño a aquéllos y fijado por escrito, mediante signos y técnicas que se precian de rigurosas y que le darían a esa memoria formalizada un carácter de certidumbre, podría incluso debilitar la memoria y la lúdica creatividad desde la cual un sujeto que rememora, resignifica su pasado y su

¹⁷ Esta problemática entre memoria historiográfica y demanda social de la misma incluso se ha dado en la experiencia de historiadores comprometidos con la llamada “historia desde abajo”, esto es, la que se interesa por rescatar el caminar de las culturas subalternas, denominadas a veces desde un punto de vista peligrosamente reductor como “cultura popular”. Fue el caso referido por el mismo Gabriel Salazar hace unos años, acerca de su interés en escribir la historia del campamento “Esperanza Andina” de Peñalolén, en Santiago, el que ha sido incluso motivo de programas periodísticos en televisión, dado el carácter democrático, ordenado y riguroso de dicha acción por parte de un grupo de pobladores decididos a comprar, urbanizar y hermostrar un terreno elegido por sus dirigentes para vivir dignamente. Pues bien, en un primer momento, la comunidad del mencionado campamento respondió al académico que esa historia no era necesariamente representativa de su realidad, dado que para legitimarse hacía falta una motivación que partiese de los mismos pobladores, la que se podría concretar en una solicitud a un historiador profesional para que investigara y escribiera junto a los pobladores la mencionada historia. Parece ser, por tanto, que esa demanda social es fundamental de ser tomada en cuenta como un indicador de la legitimidad del recuerdo.

Respecto de la cuestión de la demanda social, como actitud legitimadora de cualquier historiografía, está la obra de Jean Chesneaux, *¿Hacemos tabla rasa del pasado. A propósito de la historia y de los historiadores*, Siglo XXI Editores, México, 1988, 10ª edición.

Acerca de la cultura popular y sus relaciones posibles con las esferas dominantes de la sociedad nombraré sólo a dos importantes historiadores cuya actividad es un referente, en tanto tratan de generar desde un pasado más bien remoto, a partir de la categoría braudeliana de “larga duración”, memoria relevante para el presente. Son las obras de Peter Burke, *La cultura popular en la Europa Moderna*, Editorial Alianza, Madrid, 1991, y de Carlo Ginzburg con *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*, Muchnik Editores, Barcelona, 1997.

presente. En este punto, se rompen los vínculos que el ser humano pueda tener con su pasado:

“La historia no sería otra cosa que una memoria mediatizada, contaminada, que degenera la facultad memorística, despojándola de su carácter –por decirlo de alguna forma– natural. Permite recuperar el pasado, pero atrofia la capacidad de sentirlo propio. Los historiadores, al plantearse como los custodios de la memoria, expropian el recuerdo colectivo. Vuelven el recuerdo del pasado, hasta entonces experimentado como algo vivo, en un pasado-pasado, como algo muerto que se revive precisamente gracias al historiador y su mediación”¹⁸.

Por el contrario, y desde la aspiración a un recordar *pascual* para el presente, cabría efectivamente esperar del educador y del historiador una disposición de compromiso con su propia comunidad de referencia, respecto de la cual podrá ser un legítimo facilitador y dialogante, desde el respeto, la disposición del escuchar y el asombro al descubrir los rostros de quienes reactualizan su pasado. Pero, si se quiere salvaguardar la memoria generativa de la pascua, nunca podrá erigirse en autoridad excluyente, dotado de un particular saber/poder, que lo habilite para *manipular y delimitar* el pasado y la aspiración a la memoria de su comunidad, que es en última instancia la demandante y la gran protagonista del acto de la reminiscencia.

Desde esa conciencia que nos alerta hay que reiterar la pregunta sobre el fin último del educar orientando a los escolares a vivir su proceso en clave de reflexión histórica:

“¿Para qué escribir Historia si no se lo hace para ayudar a nuestros contemporáneos a confiar en el porvenir y encarar mejor armados las dificultades que encuentran día a día? El historiador, por lo tan-

¹⁸ A. Jocelyn-Holt L., *Los laberintos de la memoria*, en *Espejo retrovisor. Ensayos histórico-políticos. 1992-2000*, Editorial Planeta/Ariel, Santiago, 2000, págs. 31 a 38.

Respecto de la memoria debilitada por la escrituración de la existencia, ver Jacques Le Goff, *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Paidós Básica, Barcelona, 1991, págs. 131 a 183 y específicamente, 137 a 138.

to, tiene el deber de no encerrarse en el pasado y de reflexionar asiduamente sobre los problemas de su tiempo"¹⁹.

De este modo, el historiador, consciente de su "función social", podría colaborar en la articulación de "una sólida teoría de nuestra situación" (el *bíos theoretikós* del que hablábamos), la que redunde en la afirmación de sujetos coordinados, a partir de consensos dialógicos sobre el "texto" del pasado en función del presente, en la búsqueda de ser protagonistas de su propio proceso y no individuos fragmentados funcionalmente, abandonados al devenir y a las memorias oficiales.

Estas pseudomemorias que buscan formalizar el recuerdo y que tienen terror a la inevitable reelaboración y selección que un sujeto histórico puede realizar sobre el pasado, en función de sus propias preocupaciones y desvelos, no hacen más que desvincular el presente de los recordantes, de un pasado que se convierte en una realidad ajena, lejana y muerta. En esta lógica, se recuerda porque en sí mismo es un acto valioso, en función del pasado, y no porque, en ese acto, el ser humano pueda *comprender-se* estableciendo relaciones orgánicas entre su propio presente y el pasado, sea reciente o remoto.

En otro sentido, el mensaje publicitario citado antes insinúa que el recuerdo de una colectividad se ha tasado también, como todo en el escenario actual, de modo que las pistas a la pregunta por la identidad y por los caminos personales y comunitarios a seguir, ya no habitan en la educación, ni tampoco en la comunidad local, sino, por el contrario, se encuentran producidos en serie y ofertados eficiente y competitivamente en las estanterías de algún supermercado. En definitiva, el *nec-otium* también se habría apoderado del recuerdo movilizador que se hace acto desde el ocio²⁰.

¹⁹ G. Duby, *Año 1000. Año 2000. La huella de nuestros miedos*, op. cit., pág. 9.

²⁰ Interesante para comprender el posicionamiento y el ofertar eficientemente los productos en el mercado es la obra de Vance Packard, *Las formas ocultas de la propaganda*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1975, 12ª ed., al poner de manifiesto que a partir de los años '60 del pasado siglo han surgido lo que él llama "persua-

Pues bien, ante la necesidad de recuperar una memoria significativa para los individuos de la escuela y, relevante, para los proyectos colectivos, los conciudadanos en general y los estudiantes y educadores en particular nos enfrentaremos con las posibles actitudes de los sujetos ante el pasado, esperables en el actual momento de la aldea global, pero no necesaria y éticamente justificables: o es un horror ante un fantasma que, de tanto en tanto, remueve el tranquilo dejarse llevar presentista, o simplemente es un rechazo visceral a lo que se considera ya superado, prescindible y muerto, esto es, la náusea ante un cadáver en avanzado estado de descomposición que, por alguna razón, no se ha podido enterrar eficazmente, de modo que no nos afecte con su hedor²¹.

En definitiva, padecemos *preterofobia* a lo que remece, a las facticidades que nos definen o el rechazo a un mirar lo que, en óptica de recuerdo *pascual*, podríamos tomar en nuestras manos para generar mundos posibles y diversos del statu quo. Esta fobia no puede consolidarse, al parecer, sin la concurrencia de una falsa memoria, prediseñada y formalizada, esa que nos ata al pasado y que no nos permite el retorno permanente al presente, como un recordar que estimula una sana, constante y remecedora hermenéutica.

Así planteado, el problema no es en sí mismo la falta absoluta de memoria dentro y fuera de la escuela. Más bien, el desapego al recordar se ha sustentado en una formalizada técnica del recuerdo y en la predefinición de un pasado que debe ser aprendido, que resulta extraño y poco significativo para sujetos escolares situados en el ac-

sores”, que investigando los procesos mentales del ser humano buscan explicar la conducta humana, para lograr una eficaz manipulación de los hábitos y preferencias de las personas. Estos persuasores (publicistas y especialistas de las ciencias sociales) están presentes en diversos rubros prestando su asesoría: en el comercio, la publicidad, la política, las empresas (relaciones laborales), colectas benéficas, iglesias, etc.

²¹ Respecto de las actitudes de los individuos de fines del siglo XX frente al pasado, Alfredo Jocelyn-Holt publicó su artículo *Entierro prematuro*, en *Boletín de Historiadores*, N° 1, 1994-1995, págs. 6 a la 9.

tual escenario. Así, ante la enseñanza de la Historia, se genera, para educadores y estudiantes, un desasosiego que efectivamente dice relación con esa memoria fosilizada que no podemos olvidar y que no deja espacio para un recuerdo significativo²².

Respecto de esta memoria estandarizada es que la estrategia que me parece más adecuada es la misma que hace más de medio siglo hiciese Lucien Febvre, cuando se dirigía a futuros educadores e investigadores, argumentando que “...para hacer historia volved la espalda resueltamente al pasado, vivid primero. Mezclaos con la vida”²³.

En este punto, vale la pena replantearse con insistencia la interrogante acerca de la actitud que le cabría a la escuela, ante una sociedad que, siguiendo a los teóricos de la postmodernidad, demanda un alejamiento de “lo complejo” que exige “miradas densas”, como base de toda comprensión que permita intervenir la realidad, en orden a humanizarla²⁴.

Por su parte, el Ministerio de Educación, decidido a remodelar el sistema educativo chileno, en lo que respecta al área en que los estudiantes debiesen, ante todo, nutrirse de una memoria de pasado con una función social, que les permita comprender, apropiarse e intervenir creativa y reflexivamente su presente, definía en el año 1998 los propósitos del llamado “sector de Historia y Ciencias Sociales”, el que:

²² Alfredo Jocelyn-Holt Letelier, *Revista de Crítica Cultural*, junio 1999, N° 18, págs. 31 a 32.

²³ Lucien Febvre, *Combates por la historia*, Editorial Ariel, Barcelona, 1986, pág. 56.

²⁴ Ver C. Geertz, *op. cit.* Dicha categoría se refiere fundamentalmente a que la comprensión de un fenómeno cultural pasa por hacer una lectura con detenimiento de dicho fenómeno, en los diversos niveles de significación que él pueda presentar. De esta forma, un sermón no sólo es un discurso que apunta a una evangelización en términos restringidos. Por el contrario, dicho fenómeno es una verdadera *institución* de la sociedad en la que se inserta, con funciones y características más complejas y variadas. La descripción densa busca hacer posible, por tanto, una antropología interpretativa, superando un enfoque meramente descriptivo de la cultura, que deja de lado significaciones que a simple vista pasarían inadvertidas.

“...tiene por propósito desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medioambiente, pluralismo, y valoración de la democracia y de la identidad nacional... Esta orientación supone poner la realidad que vive el estudiantado como centro del sector; se trata de entregarles herramientas para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado...”²⁵.

Por otra parte, también podemos destacar la invitación del MINEDUC de poner la realidad que vive el estudiantado “como centro del sector” de aprendizaje. Si bien, los esfuerzos de la Reforma Educacional dejan ver una honesta y comprometida búsqueda de situar los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los sectores, podemos preguntarnos si ese situar nuestros discursos docentes no podría implicar una mirada más acotada y personalizada aún, como de hecho ha sucedido en diversas escuelas básicas y medias chilenas, que han optado por una memoria desde lo más cercano y local, con la sana intención de no perder la propia identidad en medio de una globalización que se intenta legitimar como fatal.

Sumándose a lo anterior, y señalando la necesidad de una memoria sobre el pasado reciente, como fundamento previo para miradas de más largo aliento, el destacado historiador, sociólogo y filósofo Gabriel Salazar declaraba acerca de la enseñanza formal de la Historia que a los estudiantes:

“No se les puede enseñar política del Estado o grandes problemas políticos. Ellos deberían escribir su propia historia, para después examinar el conjunto de historias locales y entender el presente. Deberían investigar con sus padres los hechos que los afectan y ahí empezar a aprender para atrás y no al revés, porque nunca alcanzan a estudiar los años que están viviendo... No me preocupa mirar la

²⁵ *Currículum de la Educación Media. Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*, Ministerio de Educación, República de Chile, 1998, pág. 97.

historia como objeto petrificado. Creo que debemos investigar desde el presente para atrás, porque el presente tiene esencia. De lo contrario, ¿quién estudia la historia actual? No les corresponde a los sociólogos y en este momento el presente es sujeto de políticos e ideólogos, sin lógica ciudadana que los controle”²⁶.

Respecto de la memoria “desde lo local”, algunos autores señalan que en este espacio saturado de una memoria cristalizada se vienen manifestando desde hace unos años en Chile, al menos la inquietud por reconocerse como actores de una historia viva y cotidiana que aún estaría esperando por ser recuperada. De ahí la importancia que, desde hace varios años, se le viene otorgando a “lo local” –y la educación no es ajena a este fenómeno– como punto de partida de una memoria verdaderamente crecedora e iluminadora no tanto del “deber ser”, sino de un “querer ser y hacer”:

“...Legítimamente, desde diversos lugares de la sociedad, la gente se ha interrogado sobre el sentido de sus vidas y sobre sus proyectos, tanto individuales como colectivos, los que forman parte no sólo de esta ‘loca geografía’ sino que también de la acelerada y cambiante historia nacional... Las historias locales, entonces, se han abierto camino en ese contexto: el de una sociedad atravesada por el cambio y el conflicto y la permanente búsqueda de nuevos horizontes de humanización... ¿Cómo acceder a aquellos acontecimientos y espacios de la vida cotidiana que representan una situación especial y que difícilmente se volverán a repetir? ¿Cómo conocer situaciones de ‘todos los días’, pero de vital importancia para los que ven en ellas puesta en juego su propia supervivencia...?”²⁷.

Así las cosas, una memoria fecunda será aquella que se “mezcla primero con la vida”, por ejemplo, la vida de los actores de la escuela, esa que se teje enraizada en el presente de cada sujeto actor de la trama. Esta vía exigirá de la institución escolar formar seres huma-

²⁶ Ximena Villanueva, *Memoria en disputa* (entrevista a Gabriel Salazar), en *El Metropolitano Semanal*, 28 de mayo al 3 de junio de 2000, N° 16, págs. 22 a 24.

²⁷ Mario Garcés Durán et al., *Voces de identidad. Propuesta metodológica para la recuperación de la historia local*, CIDE, ECO, JUNDEP, Fondo para el Desarrollo de la Cultura y las Artes, Santiago, 1993, págs. 11 a 12.

nos comprometidos con los vaivenes de su propio presente, dando consciente y resueltamente la espalda a pasados rigidizados y desvinculados del momento que viven los actores de la educación. En este sentido es que se puede hablar de la “función social” de la memoria histórica y de la enseñanza de la Historia en la escuela. En palabras de Febvre “organizar el pasado en función del presente: eso es lo que podría denominarse función social de la historia”²⁸.

Ahora bien, el informe anual del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) del año 2000, entre otros variados temas, se refiere en su sección dedicada a nuestro país a la actitud que los chilenos tienen tanto frente al pasado y su recuerdo, como ante el futuro y las aspiraciones para el mismo.

Desde una perspectiva de lo que llamo una *historia para la vida*, las opiniones de los encuestados no son muy alentadoras respecto de la *recuperación pascual* del pasado, como fecundante y fundante de un presente y futuro más humanos, en términos de una cultura de la solidaridad, del cuidado y la acogida. Más bien se percibe al ejercicio de la memoria como una amenaza de atomización de los lazos fundamentales de la comunidad. En este sentido, no parece extraño que uno de los preguntados, varón adulto de origen socioeconómico medio, haya declarado a los encuestadores que:

*“A mí me gustaría borrar todo lo pasado... que estuviéramos todos unidos, que no hubieran esas diferencias, sobre todo en lo espiritual”*²⁹.

Veamos, ahora, los resultados de la encuesta. Ante la pregunta “en su opinión ¿hablar sobre el pasado...?” arrojó los siguientes resultados:

²⁸ Lucien Febvre, *op. cit.*, pág. 245.

²⁹ *Desarrollo humano en Chile 2000. Más sociedad para gobernar el futuro*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Santiago, 2000, pág. 67.

DETERIORA LA CONVIVENCIA ENTRE LOS CHILENOS	MEJORA LA CONVIVENCIA ENTRE LOS CHILENOS	NO INFLUYE EN LA CONVIVENCIA ENTRE LOS CHILENOS	NO SABE – NO RESPONDE
50,3%	26,1%	18,5%	5,2%

Fuente: Encuesta Nacional PNUD, 1999.

En definitiva el referirse y hablar sobre el pasado ya no es un espacio en el que los sujetos se atreven a preguntar y a ser preguntados de forma radical. Más aún, se asume que se “habla” sobre hechos ya pretéritos, pero no se “con-versa” sobre quiénes estuvieron antes que nosotros. O sea, no se “da vueltas con otro”, gratuita y respetuosamente en torno a la alteridad humana, o sobre los asuntos problemáticos, que se han constituido en parte esencial de la cosmovisión individual y de la filosofía de vida de la colectividad chilena.

Por otra parte, no deja de ser preocupante que más de un 18% de los encuestados identifiquen el actualizar la memoria como un espacio que carece de influencia efectiva sobre la convivencia entre los sujetos. De ahí la conclusión es clara: no se necesita “perder” tiempo en un “ocioso” recordar.

Un importante 50,3% de los entrevistados vislumbra el recordar el propio pasado como una amenaza para la conservación de las relaciones sociales. Esta opción, tal vez fruto de posturas dogmáticas, incapaces de escuchar y acoger el mundo del Otro para construir una comunidad posible, asienta más fuertemente aún la idea de negar el recuerdo, o al menos de controlar y acotar la memoria en función de los intereses de moda.

Finalmente, sería interesante al menos cuestionarse, acerca de lo que los encuestados entienden por “convivencia”, dado que si ello se refiere a un devenir sin alteraciones ni conflictos, que favorezcan preferentemente índices de producción y crecimiento, es claro que un recuerdo *pascual* no es útil en tanto es fuente de conmoción. Pero si se asume que esa conmoción, y el debate sobre la misma, es parte inherente de la condición humana y de la posibilidad de articular

espacios de significación y acción cultural colectivos, el hacer memoria se transforma en una clave de lectura no sólo del pasado, sino también del futuro, desde un presente postmoderno, que desde el recuerdo relevante podrá conjurar sus terrores al atreverse a soñar y declarar “utopías tópicas”, posibles, deseables y amables para un contexto problemático, en tanto, son finalmente *eu-topías*, que nos ponen en la pista de la “vida buena”.

III. A modo de (in)conclusión

Memoria-pascual-considerada

¿Qué hacer, educadores, estudiantes y ciudadanos del mundo, ante la posibilidad de articular memorias significativas para el propio tiempo presente? Más aún, ¿si vivimos tiempos en los que efectivamente el recordar duele y conmueve, tanto como nos duele ser observadores-actores, conscientes y responsables del presente, sobre todo, luego de haber transitado un largo tiempo bajo la ética del dominio?³⁰

³⁰ El desconcierto que sentimos ante las contradicciones de la Modernidad tendría que ver con que “...el optimismo predominante en los años sesenta se ha ido desdibujando paulatinamente, permeándose poco a poco de una cierta desazón. Y no es que falten motivos de alegría y hasta de orgullo; muy por el contrario: el derrumbe de los bloques políticos... el despliegue técnico e informático derrama bienestar... incluso para los más postergados; la tolerancia religiosa, social y política se ha vuelto, como nunca antes, parte del pasaje cotidiano; los medios culturales y recreativos, antes reservados a unos pocos, se encuentran hoy al alcance de la mayoría; sin embargo, nos invade la extraña y vaga sensación de que algo, muy de fondo, no anda bien... a pesar del aumento en calidad de vida (o tal vez a causa de ello mismo); la calidad del hombre disminuye poco a poco. Nos sorprendemos, cada mañana un paso más cerca del *Mundo Feliz* de Huxley; y eso resulta, por cierto, preocupante. ¿Qué es lo que no hemos podido solucionar, a pesar de todos nuestros avances?... Romano Guardini diagnosticó de modo certero... el pecado capital contemporáneo: la voluntad de poder, absolutizada como ideal cultural... En efecto, creo que la voluntad de dominio modernista permanece incólume, luego de todas las tragedias que ella misma ha ocasionado... Incluso más: nunca ha sido tan fuerte como ahora; aunque se note menos... ha adoptado una modalidad más

Creo honestamente que la renuncia a la memoria no es la única salida, al menos en términos de dignidad humana. Tampoco parece viable abandonarse al olvido sistemático ni a memorias formalizadas por una parte, o a recordares que en busca de ser transformadoras se fundan en la misma agresividad de la Modernidad que combaten. Todas éstas son salidas que implican renunciar a hacerse cargo del mundo o que optan por apoderarse de él, según quien tenga el monopolio de la fuerza, del dinero y o del poder. En este sentido, creo que la alternativa está en ser gestores y sostenedores de lo que podría ser una “memoria-pascual-considerada”.

Según reza mi diccionario etimológico, el respeto no sería otra cosa que un “mirar hacia atrás” con actitud de “consideración, miramiento, atención, acatamiento, veneración y sentimiento de estimación”.

Me parecen sorprendentes los puntos de encuentro que se pueden establecer entre el ejercicio de recuperar la memoria personal y colectiva de forma *pascual* y la praxis del respetar, todo ello mediante una ética del ocio, que abre espacios de disponibilidad, acogida, escucha, gratuidad y asombro, frente a la vida de los otros, sean nuestros muertos o los vivos que nos acompañan.

Respetar y conmemorar, ociosamente generados y vivenciados, pueden bien ser más que un mero ejercicio intelectual o acciones que buscan acuerdos de conveniencia, para restablecer armonías rotas y verdades cerradas y definitivas acerca de lo que nos tensiona como comunidad.

Respeto y memoria ociosas son el lugar y el tiempo ideal para recuperar a nuestros muertos y sus experiencias, mirando hacia atrás con consideración, cuidadosamente y hasta con veneración, sin prisa

eficiente que antes (más ‘performativa’, diría Lyotard). Cf. Mauricio Echeverría G., *Dominio o acogida. El dilema del hombre ante el tercer milenio*, en *Actas del IV Congreso Internacional de la S.I.T.A. (separata)*, Editorial Caja Sur, Córdoba, 1999, págs. 1119 a 1026.

ni intereses pragmáticos, por contemplar esas vidas y muertes, tan legítimas como las nuestras. Y es desde este recordar respetuoso que podemos diseñar actitudes posibles frente a una existencia tan desencantada como desafiante.

Asimismo, el hacer memoria de nuestro propio pasado también puede ser, en sí mismo, un gesto de respeto (entiéndase: consideración, veneración, miramiento, estimación) por nosotros mismos y por nuestra dignidad, ya que el ser seres humanos nos reclama y nos invita a constituirnos en dueños y constructores de nuestros destinos personales y comunitarios, antes que resignarnos a ser diseñados heterónomamente por paradigmas fruto de la historicidad y, por ende, factibles de ser intervenidos y humanizados.

No obstante, todo indica, como ya lo hemos señalado antes respecto de la escuela, que en tanto actores del momento presente, no habitamos en la ética del ocio, sustrato básico que permitiría generar un recuerdo respetuoso y delicado, desde el cual plantear –“perdiendo” el tiempo que sea necesario– preguntas relevantes para el propio tiempo presente, aceptando que ello no implica necesariamente agredir o anular la legitimidad del Otro y, por otra parte, sin paralizarnos ante el temor a sentirnos conmovidos por la memoria, esa que nos hace mirar con más honestidad las luces y sombras del presente. Habitamos más bien en la vertiginosa, irrespetuosa y alienada era del *negocio*, tiempo en el que la cotidianidad se desenvuelve en los marcos de la lucha competitiva, los *que-haceres*, la dominación y, finalmente, la negación del Uno mismo y del Otro, dejando como balance una sensación de angustia, incertidumbre y agotamiento.

En síntesis, respeto y recuerdo (*pascual*) se encuentran y se necesitan para existir, en el gesto de *detenerse* para “mirar hacia atrás”, con conciencia de que se mira desde un propio, desafiante y, tal vez, desencantado “aquí”. Esta memoria, estimula y significa el atrevimiento de convertirnos en coautores de una *eutopía tópica* (el “buen vivir posible”), en el que el rostro del Otro sea de verdad una *epifanía* de la belleza, la delicadeza y la dignidad de la humanidad.

En la articulación de esta *memoria-pascual-considerada*, tanto dentro como fuera de la esfera educativa es en donde la humanidad y nuestra comunidad hoy se juega la posibilidad de refundar sus relaciones humanas, ya no desde la “voluntad de poder”, sino desde una ética de la acogida que nos rehabilita para pronunciar el mundo, con la riqueza de la propia voz, pero desde un solidario “nosotros”.