



Cuesta, Raimundo. *Los deberes de la memoria en la educación*. Colección Educación, Historia y Crítica. Madrid. Octaedro, MEC y CIDE, 2007, 158 págs.

El libro que en esta ocasión nos ofrece Raimundo Cuesta Fernández sigue la senda de su anterior trilogía<sup>1</sup> en cuanto a referentes teóricos, enfoques metodológicos, parcelación cronológica y por qué no decirlo, también en cuanto a provocación interpretativa y demanda de juicio crítico por parte del potencial lector.

A través de su fina ironía y de su no menos suelto verbo desglosa en una introducción –tildada de *excusatio*–, a la que siguen cuatro apartados –un tanto heterogéneos entre sí– y de una selecta bibliografía, los aspectos más destacados de lo que considera deben ser los deberes o compromisos de la memoria tanto con el pasado como con el presente y el futuro.

En la introducción nos advierte, sin embargo, de la particular «estrategia discursiva» desplegada en este libro en comparación con la utilizada en sus obras precedentes. Y ello, en esencia, porque trata de acercarse más de lo que ha sido habitual en él a la práctica escolar en detrimento de la teorización histórica, aspecto no del todo cierto como demuestra el devenir de la obra. Veamos, *grosso modo*, algunos de sus contenidos más señalados.

El capítulo 1, «La larga sombra del código disciplinar: crítica del conocimiento escolar y didáctica crítica», está dividido en cinco apartados en los que se desarrollan aspectos tan destacados como el conocimiento escolar, la sociogénesis del código disciplinar en la historia, la historia «soñada» (deseada) o la didáctica crítica. Todo ello, en algo menos de 30 páginas y con citas de autores de época como Unamuno y Menéndez Pelayo o, más actuales, como Giroux, Goodson o Chervel, entre

<sup>1</sup> Nos referimos a: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia* (Pomares, 1997); *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas* (Akal, 1998); *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* (Octaedro, 2005).

otros, para censurar lo que –reiteradamente– denomina «revisiónismo curricular» (p. 22) e «invasivo academicismo» (p. 45) en el entorno de las instituciones educativas.

En el capítulo 2, «Los deberes de la memoria como programa y problema educativo», nos propone buscar cobijo en la historia crítica y genealógica para poder entender el pasado tal cual debería de ser, esto es, como un «texto abierto» (p. 55); para defender esta posición echa mano de autores tan emblemáticos como Nietzsche, W. Benjamin o H. Arendt, quienes le llevan a afirmar de manera irreprochable que «el pasado no debe ser objeto ni de veneración ni de nostalgia retrospectiva, aunque tampoco merece (ni puede) ser objeto de olvido. Memoria y olvido se complementan. Ambos son selectivos» (p. 56). Para alcanzar este objetivo se plantea 5 postulados orientativos que vertebran desde lo teórico su práctica escolar: problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales. Además, para avanzar en la memoria como imperativo moral y educativo, postula con enérgica pasión «desaular», «deslocalizar», «desasignaturizar» o «desescolarizar» los aprendizajes. Es, desde un punto de vista teórico-analítico y en apenas 34 páginas, el capítulo más enjundioso.

En el capítulo 3, «Usos públicos de la historia en los escenarios escolares», nos habla del debate historiográfico y del uso público del pasado con citas de Habermas, Gallerano o Santos Juliá, entre otras referencias de interés. Para ilustrar sus argumentos relata algunos de los pormenores de la gestión política del pasado reciente en España y de la amnesia colectiva que todavía seguimos padeciendo hasta el punto de constatar que, «cuando tenemos a la vista el treinta cumpleaños de la constitución, el agujero de la memoria es de tamaño descomunal» (p. 92). La consecuencia de éste y de otros olvidos intencionados sobre nuestro pasado no podría dejar peores resultados en el ámbito escolar, según nos constata el propio autor, a tenor de que «el tejido escolar es parte del organismo social; la cirugía plástica psicopedagógica arregla algunos desperfectos, pero no regenera y salva la institución» (p. 97). Es el capítulo en el que, en menos de 40 páginas, nos presenta las experiencias innovadoras realizadas en el centro escolar y donde se evoca y reivindica un tipo de organización del trabajo diferente, más creativo y enriquecedor para el alumnado.

En el último capítulo, «Documentos críticos: si quieres la paz, para la guerra», continúa exponiéndonos a lo largo de 29 páginas sus experiencias docentes en el Instituto de Segunda Enseñanza Fray Luis de León. En los textos propuestos como materiales curriculares, y que con todo detalle transcribe en la obra, se reflejan algunas de las interpretaciones realizadas al pasado para desmitificar interpretaciones oficialistas y canónicas sobre, por ejemplo, lo ocurrido durante la guerra civil o lo acontecido en el transcurso del tan mentado y exportado modelo de transición democrática.

Un libro, en fin, que acrecienta el acervo cultural de la historia de la educación y, más específicamente, de la historia de las asignaturas escolares y de los currículos educativos entendidos de manera holista y dinámica, que explota territorios irredentos del saber sobre determinados problemas del pasado aún no resueltos, y que propone soluciones bastante aceptables basadas en el análisis, la interpretación y la crítica de la realidad a la que, por otra parte, nos tiene tan acostumbrados el profesor Raimundo Cuesta.

Pese a todo, no debemos pasar por alto algunos de los aspectos más limitativos que hemos podido observar a través de su pausada lectura: es un libro en el que sobran adjetivos calificativos, pronombres personales y adjetivos posesivos de primera persona para evitar protagonizar, personalizar o subjetivizar gran parte de su contenido. Más destacada es, si cabe, la siguiente salvedad: en el libro se presentan ejemplos prácticos (de innegable trascendencia para el aprendizaje crítico que se propone) que se ofrecen con pretensión de ser imitados sin percatarse de que no se puede obviar la enorme casuística de los institutos situados a lo largo y ancho de nuestra geografía; este aspecto puede convertirse, además, en peligroso bumerang para el autor que se muestra reluctantante a dar recetas pedagógicas y que sin embargo parece, cuando menos, propiciarlas.

Del mismo modo, en la «programación didáctica paralela» que el autor formula y a la que ya hemos aludido, repite una y otra vez ideas tales como deslocalizar, desaularizar, desasignaturizar... la adquisición de los conocimientos; sin embargo, ni esas prácticas son tan estimulantes en la contribución de una conciencia crítica por parte del alumnado –pues habría que reparar en sus condiciones socio-económicas de partida ya que la escuela no sólo reproduce sino que también produce y transmite saberes, sobre todo y con ciertos fulgores impactantes, a quienes menos poseen–, ni en las propuestas que plantea, que realiza y

que dedica a modo de ejemplos, los estudiantes se alejan tanto del entorno escolar, que es lo que se debería de conseguir para que fuera más congruente la actividad realizada con los requerimientos teóricos expuestos.

Renglón aparte merece ya para terminar la afirmación que realiza el profesor Cuesta en la página 38 de que «con el fin de la dictadura de Franco, que va en paralelo a la erección del modo de educación tecnocrático de masas, se verificó una rápida transformación en los contenidos de los libros de texto que se actualizaron, desfascistizaron y mercantilizaron» (p. 38). En términos estrictos, la desfascistización de sus contenidos tuvo lugar algunos años antes, la actualización de los mismos algunos años después y la mercantilización no ha cesado desde que comenzaron a editarse para el «gran» público infantil los catecismos escolares desde el primer tercio del siglo XIX.

En síntesis, estamos ante un libro muy oportuno, enriquecedor y con el que podemos disfrutar de su lectura sin cuestionamientos de rigor metodológico; pero además, y como valor añadido, estamos en presencia de un trabajo en el que se subraya la idea (nunca lo suficientemente repetida ni valorada) de que no se puede convivir con el olvido ni con el saber al uso en formato típicamente orgánico (o de manera más edulcorada en formato institucionalizado). Que ello se haga desde la práctica escolar por quien está en permanente contacto con los alumnos de las etapas educativas más vulnerables y más fácilmente sometidos a la presión del llamado pensamiento único, merece –una vez más– toda nuestra admiración y nuestro más sentido reconocimiento.

*Manuel Ferraz Lorenzo*