



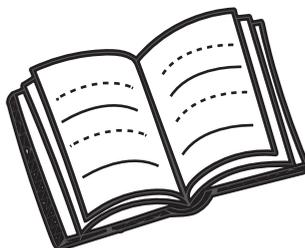
CAPÍTULO IV

La memoria colectiva: una reflexión teórica para la enseñanza de la historia en México

Andrea Meza Torres

<https://orcid.org/0000-0002-7005-9767>

Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad Ajusco



Capítulo IV. La memoria colectiva: una reflexión teórica para la enseñanza de la historia en México

Andrea Meza Torres
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Introducción

El presente capítulo busca exponer algunas de las teorías sobre la “memoria colectiva” que son consideradas como parte del “canon” de las ciencias culturales (*Kulturwissenschaften*) alemanas. Esta línea de pensamiento se distingue de los estudios culturales o “cultural studies” anglosajones en que su enfoque está dirigido al tema de la memoria colectiva y a su conexión con las ciencias históricas⁴³. No obstante, en el contexto anglosajón han surgido teorías culturales que analizan a profundidad la relación entre imaginarios y el poder político, lo cual complementa necesariamente a las ciencias culturales de esta vertiente alemana. En este texto, el objetivo es presentar dicha producción de conocimiento de las ciencias culturales alemanas, así como algunas miradas críticas desde los contextos anglosajón y francófono para, finalmente, elaborar una reflexión de esta producción de conocimiento desde América Latina. Es decir: ¿qué nos aportan las ciencias culturales en sus vertientes alemana, anglosajona y francófona en el sentido de elaborar cuestionamientos en torno a la memoria colectiva? ¿cuál es el aporte de un diálogo con estas epistemologías? Más allá, es importante

43 Aquí utilizo el término “ciencias históricas” en lugar de “historia” en referencia al término alemán, *Geschichtswissenschaften*, que utiliza el plural. En el contexto alemán, las “ciencias culturales” (también en plural, siguiendo el término *Kulturwissenschaften*) están vinculadas y arraigadas en las ciencias históricas a diferencia de otras corrientes de los “cultural studies” (en su vertiente norteamericana) que tienen mayor arraigo en la literatura y en el “giro lingüístico”.

preguntarnos por las limitantes de dicho canon desde contextos del sur global si queremos reflexionar sobre estos temas desde México. ¿Qué cuestionamientos y vetas de investigación pueden proponerse y abrirse en torno a la memoria colectiva y la enseñanza de la historia en México desde una reflexión crítica de este corpus teórico?

La reflexión que se presenta en este capítulo parte de la disciplina de la antropología, en donde el debate sobre ¿qué es cultura? es central. Más allá, parte de un análisis que propone que aquello que se entiende por cultura y los procesos asociados a su reproducción en el tiempo y en el espacio están íntimamente ligados a la cuestión de la memoria colectiva. Porque: ¿qué es la cultura sino la reproducción de aquello que distintos grupos sociales recuerdan? ¿no es la cultura una serie de prácticas y valores asociados al recuerdo y a la convicción de mantener este recuerdo vivo a través de las prácticas de la vida cotidiana y en los proyectos de vida? Recordamos en grupo; sin embargo, parece que las culturas se distinguen entre aquellas que basan su transmisión de saberes –predominantemente– en recursos escritos y aquellas que lo hacen a través de la oralidad. A las primeras se les asocia comúnmente con la modernidad (y con la historia) y, a las segundas, con la tradición (y con la memoria y la corporalidad). Ambas muestran procesos muy distintos, tanto espacial como temporal y corporalmente. ¿Cómo debe pensarse la relación entre oralidad y escritura en espacios culturales en donde no sólo predomina la escritura en la transmisión de la memoria y la cultura? Recordando a Michel de Certeau, “la escritura de la historia” (De Certeau, 1993) está ubicada dentro de esta encrucijada⁴⁴.

44 Las reflexiones presentadas de este ensayo son la continuación de un trabajo previo (2019), titulado: “El diálogo intercultural y el diálogo inter-filosófico sur-sur: dos propuestas desde América Latina” en donde comencé a esbozar argumentos en torno a los temas de la cultura, la memoria colectiva y la colonialidad. Sin embargo, en este texto elaboro más a profundidad algunas ideas esbozadas anteriormente.

Teorías sobre la “memoria colectiva”

A continuación esbozaré brevemente las contribuciones centrales de tres autores que son considerados parte del canon en las ciencias culturales (*Kulturwissenschaften*) alemanas en torno al tema de la memoria colectiva: Maurice Halbwachs, Jan Assmann y Pierre Nora. Este panorama no es exhaustivo, ya que faltaría incorporar a autores como Aby Warburg, Walter Benjamin y Aleida Assmann (que también son parte esencial de este canon), así como ahondar más en la obra de los tres autores mencionados, ya que se trata de obras teóricas y extensas. Sin embargo, la reflexión que se presenta a continuación tiene el objetivo de proponer interrogantes para esbozar un diseño de investigación en torno al tema de la memoria colectiva en México y en especial sobre la educación histórica. En este apartado también se hace mención del libro clásico de Benedict Anderson en torno a las “comunidades imaginadas” para problematizar el poder y la política al pensar en aquellas memorias colectivas que están ligadas a formaciones imperiales o nacionales. No obstante, esto sólo abre la necesidad de exponer a detalle –en un trabajo futuro– los aportes de los “cultural studies” en su vertiente británica (la llamada “escuela de Birmingham” y autores como Raymond Williams) y los estudios poscoloniales (por ej. de la India y Bangladesh y autores como Ranahit Guha y Dipesh Chakrabarty o de Oriente Medio como Edward Said) así como del caribe anglosajón (Jamaica y autores como Stuart Hall o Paul Gilroy). Más allá, ésta temática también requiere incursionar en el mundo francófono y, sobre todo, en los conocimientos que han surgido de sus periferias para analizar los debates en torno a aquella historia “universal” criticada –desde los márgenes del Caribe, el Magreb y el Océano Índico– como “la historia con la ‘H’ grande”.

Comenzaré por Maurice Halbwachs, sociólogo francés quien, en 1925, ya había abordado el tema de la memoria como fenómeno social. En su libro *Los marcos sociales de la memoria*⁴⁵, el autor propone una vía para la comprensión de la “memoria” fuera del marco de la disciplina de la psicología y, con ello, extiende el

45

El título original es: *Les cadres sociaux de la mémoire*.

estudio de la memoria hacia el de un fenómeno que es producido socialmente. Su análisis de la memoria en los sueños, en el lenguaje, en la reconstrucción del pasado, en la localización de recuerdos, en la familia, en los grupos religiosos y en las clases sociales se basa en una perspectiva cognitiva desde lo social y no desde una experiencia individual. Halbwachs argumenta que la sociedad juega un rol fundamental en el proceso de creación de la memoria incluso en un acto tan individual como lo es el “soñar”. Para su época, Halbwachs contribuyó enormemente a la investigación con esta perspectiva que pone énfasis en la presencia de “lo social” en construcciones de la memoria que se consideraban fenómenos meramente individuales. El individuo no existe fuera de la sociedad y, por lo tanto, cuando recuerda lo hace inmerso en un contexto social: la persona se recuerda a sí misma como un ente social. Por otra parte, Halbwachs expone cómo es a través de los rituales de los grupos sociales –en los que sus miembros participan activamente– que se forman los contenidos de la memoria y del recuerdo. Dicho en otras palabras: un evento, al cual se le da un valor emocional y es vivido por distintos individuos que forman parte de un grupo, va a ser recordado; más allá, la actividad o el ritual social que tenga un significado importante para el futuro va a ser conmemorado o reproducido performativamente.

Habiendo expuesto esto, quisiera argumentar que esta perspectiva es válida para analizar procesos de memoria colectiva en grupos de una extensión limitada y arraigados en una espacialidad y temporalidad específica. La perspectiva que ofrece Halbwachs, en la cual se valora al ritual social como el pilar de la memoria de los grupos sociales, es de extrema importancia. Sin embargo, y sin quitar mérito al trabajo del autor, mi crítica más bien va dirigida al “uso” de la teoría de Halbwachs como una teoría “universal”. Es decir, que el estudio de lo que se recuerda socialmente (como un fenómeno “cara a cara”) y a través del ritual social tiene un tiempo y un espacio específico y no debe universalizarse sin tomar en cuenta otros factores como lo son el poder y las tecnologías de la información. En el libro mencionado, Halbwachs no aborda la dimensión del poder que se genera cuando ciertas “memorias vividas” (particulares), ligadas a imperios o naciones, se convierten en memorias “abstractas”, es decir, no vividas y, sin embargo, investidas de poder e impuestas (de forma extendida) a grandes

grupos sociales. De ahí que en este texto recupero la contribución de Halbwachs, pero no sin argumentar que esta no puede extenderse hacia el estudio de procesos de dominación imperial o colonial, de la emergencia de nacionalismos o hacia el estudio de la memoria en el contexto de una globalización acelerada por las tecnologías de la información. En estos procesos ya están en juego el poder, la abstracción y la dominación, así como las desigualdades sociales. La contigüidad “cara a cara” y el valor del ritual social del que nos habla el autor, se pierde a través de procesos sociales de mayor envergadura. Un ejemplo es la dominación colonial, proceso en el que la imposición de una memoria colectiva dominante, de la mano con la erradicación de memorias “otras” va a ser clave para la dominación política de grupos sociales y territorios. Es en este sentido que me parece importante exponer –aquí– la contribución del arqueólogo e historiador alemán Jan Assmann, quien aborda y explica el tema de las memorias “abstractas”.

En su libro *La memoria cultural. Escritura, recuerdo e identidad política en las civilizaciones antiguas* (mi traducción) (2007),⁴⁶ Jan Assmann explica cómo una construcción memórica puede convertirse en “abstracta”; más allá, analiza los procesos de conectividad que se generan en ciertas sociedades a través del medio de la escritura y que están relacionados con la formación de las memorias “abstractas”. Para Assmann, la conectividad ocurre cuando una memoria objetivada se forma en relación a objetos cargados de significado y a la escritura, y trasciende la muerte de aquellos individuos o grupos que participaron en la formación de esta memoria objetivada. Para Assmann, la memoria objetivada es sinónimo de memoria “cultural” y su principal característica es que se reproduce en un eje temporal a pesar de la desaparición física de las personas o grupos sociales involucrados en su formación. El hecho más relevante es que este tipo de memoria se transmite de una generación a otra sin necesidad de la tradición oral o de la presencia/permanencia de un grupo que se conozca “cara a cara”. La memoria cultural es abstracta en el sentido de que trasciende al cuerpo y también al espacio por su capacidad de expansión. Al contrario de Halbwachs,

46 El título original es: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*.

quien describe una forma de la memoria que desaparece junto con las personas que vivieron los rituales sociales y participaron de las tradiciones relacionadas con éstos, Assmann describe métodos de conservación de los recuerdos y de formación de la memoria que se basan en la escritura y en “objetos” en los cuales se proyectan contenidos sociales.

A pesar de la importancia de lo descrito por Assmann en términos de una memoria cultural (que tiene una larga permanencia en la línea temporal), es pertinente señalar que al autor no ahonda en el tema del poder que pueden adquirir las “memorias abstractas” y en las desigualdades entre diferentes tipos de memorias. No todos los tipos de memoria colectiva tienen igual presencia en el espacio social de las representaciones. Me parece importante señalar esto, ya que es justamente la permanencia en el tiempo de una memoria cultural específica lo que puede hacer de ésta un instrumento de poder. Un ejemplo es la memoria colectiva dentro del proceso del nacionalismo. Las memorias nacionales, en el sentido moderno, cuentan con instituciones en donde se conservan la cultura escrita y los objetos culturales materiales y, más allá, se transmite la memoria a las nuevas generaciones. Ejemplos de ello son los archivos, los museos y las escuelas; aquí ya no estamos hablando de objetos cargados de significado sino de “contenedores” de documentos y objetos, lugares de producción de taxonomías y conocimiento y, finalmente, lugares de transmisión de la memoria e instituciones de creación de identidad a través de planes de estudio, maestros, metodologías y libros de texto⁴⁷.

47 Esto contrasta con las memorias de las llamadas “culturas tradicionales”, en donde la transmisión se basa muchas veces en la oralidad u otras prácticas que no tienen que ver con la escritura pero que enfatizan el rol de las mujeres y el cuerpo en la transmisión de conocimientos. Más allá, no dependen de instituciones externas a los grupos mismos. La paradoja es que las llamadas “culturas tradicionales” se encuentran en su mayoría dentro de o absorbidas por Estados-Nación (como por ejemplo los pueblos indígenas en México). Por ello hago hincapié en el hecho de que no todas las memorias o tipos de memoria tienen el mismo poder en el espacio de debate político. En el caso de Estados-Nación del norte global, se da el fenómeno de memorias de la migración (asociadas a procesos de racialización) que también son invisibilizadas y absorbidas y, por lo tanto, no comparten la misma visibilidad que las memorias hegemónicas nacionales.

Un autor clave para el estudio del fenómeno moderno del nacionalismo es Benedict Anderson. En su ya clásico libro *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la expansión del nacionalismo*. (mi traducción) (1983)⁴⁸, Anderson describe al nacionalismo como un fenómeno que no sólo trasciende a la “muerte” en el tiempo, sino que da significado a la vida y a la muerte de las personas a través de una fetichización del Estado-Nación. El nacionalismo premia el orgullo de morir por la patria. Aquí me parece importante relacionarlo a la memoria “abstracta” (objetivada/cultural) de Assmann. Siguiendo la tesis de Anderson, el alcance de las memorias nacionales va más allá –no sólo de la muerte de las personas– sino de lo vivido directamente por los grupos sociales ya que, siguiendo al autor, los miembros de una nación se identifican con personas que no conocen cara a cara. Pero, más allá de no conocerse, los individuos recuerdan una historia (nacional) que no vivieron directamente y sienten una afinidad por personajes históricos y contemporáneos que no conocieron o no conocerán. Finalmente, la nación es una identidad colectiva cuya finalidad son la homogeneidad y la cohesión, lo que vincula a esta memoria/identidad a formas de ejercer poder sobre todas aquellas personas que viven dentro de territorios demarcados por fronteras nacionales y que son ciudadanos de una nación en particular. En conclusión, las memorias nacionales recuerdan y olvidan selectivamente; en este proceso, aquello recordado o visibilizado forma parte de una narrativa hegemónica, mientras que aquello que queda en el olvido pasa al espacio de la vulnerabilidad. Sólo este proceso explica el fenómeno contemporáneo de naciones que se imaginan como autóctonas y originarias, olvidando su origen e historia migratorias e, incluso, excluyendo a las nuevas olas de migrantes de la posibilidad de participar social y políticamente⁴⁹.

48 El título original es: *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*.

49 Me parece de especial importancia ahondar en el tema de las memorias abstractas y el poder para, con ello, hacer frente a fenómenos contemporáneos como por ejemplo el de la migración internacional; en este ejemplo concreto, podemos ver cómo la movilidad demográfica y cultural a nivel global (así como las transformaciones que provoca) puede ser silenciada y borrada de la memoria colectiva (como existen muchos ejemplos hoy en día) por (en su mayoría) discursos nacionalistas que se muestran como políticamente exclusivos.

Volviendo a Assmann: una lectura de su obra debería tomar en cuenta los procesos en los que la memoria abstracta juega un rol crucial en procesos de expansión imperial y homogenización nacional; de memorias colectivas que pueden estar ligadas al poder y sustentar la reproducción de las desigualdades sociales. Se trata de procesos en los que se intensifican algunos imaginarios en detrimento de una valoración de las vivencias sociales y corporales. En diversos contextos del mundo contemporáneo y desde hace ya más de tres décadas, algunos movimientos sociales de emancipación y toma de conciencia (sobre todo en torno a la mujer y al feminismo así como vinculados al racismo) se han distinguido por contrarrestar a construcciones memóricas abstractas vinculadas –en un lapso muy extendido del tiempo– con el poder político. Estos movimientos han puesto en evidencia una crisis de representación dentro de los Estados-Nación⁵⁰.

En este contexto, los saberes “localizados” o “situados” han cobrado relevancia dentro de las ciencias sociales (sobre todo desde las investigaciones sobre racismo y sobre la mujer) al articularse desde las experiencias situadas de grupos sociales desfavorecidos, discriminados o racializados. Esta perspectiva ha desarrollado una reflexión crucial sobre la opresión como vivida desde el cuerpo y el espacio y ha cuestionado la hegemonía de ciertas memorias abstractas. Se trata de una toma de conciencia localizada y arraigada en el espacio, sustentada en memorias vividas desde la experiencia corporal y cotidiana. Es una perspectiva que cuestiona el hecho de que memorias ajenas a lo vivido (diseñadas desde el poder) sean internalizadas como “propias” por grupos oprimidos y localizados muy lejos de los espacios hegemónicos. En este contexto, la

50 El tema del Estado-Nación es extenso y complejo; aquí, sólo quisiera apuntar a que es importante diferenciar entre naciones que fueron imperios (y luego se redujeron a naciones, como lo son las europeas) y naciones que se conformaron como tales a través de procesos de descolonización (como es el caso de la mayoría de los países del “sur global”). Hacer esta diferencia es importante para ver la importancia estratégica de los nacionalismos en países del sur global y también para hacer una crítica diferenciada de este fenómeno dependiendo de la geografía que se trate.

articulación de los movimientos sociales arroja una mirada crítica al estudio de la memoria colectiva, así como de la escritura y enseñanza de la historia a través de las instituciones estatales. Más allá, apunta hacia la importancia de indagar más a fondo el tema de las “memorias colectivas” (en plural) y, sobre todo, las posibilidades de coexistencia de una pluralidad de memorias en el mundo contemporáneo.

Habiendo expuesto este panorama, paso a resumir brevemente algunos aspectos centrales de la obra del historiador Pierre Nora, quien trabaja el tema de la memoria colectiva desde el contexto específico de Francia. Se trata de una nación europea que, habiendo sido un imperio colonial poderoso, enfrenta (más agudamente desde la década de 1990) una clara y acentuada fragmentación de su identidad política de cara a un proceso de globalización que se intensificó con el auge de los Estados Unidos de América como potencia mundial (en la segunda década del siglo XX). En su artículo “Entre la memoria y la historia: los lugares de la memoria” (mi traducción)⁵¹, publicado en 1989, Nora se aproxima al tema de la memoria tomando en cuenta los cambios sociales ocurridos en Francia hacia el final del siglo XX y aclara que, a raíz de la desaparición de los “lugares (vivos) de la socialización del recuerdo” (a los que llama “milieux de mémoire”), surgieron los “lugares de la memoria” (a los que llama “lieux de mémoire”). Estos “lugares de la memoria” (en el sentido de imágenes espacio-temporales estáticas y abstractas) emergen para sustituir a los desaparecidos lugares sociales para recordar en grupo o una época. En otras palabras, las imágenes sustituyen a los lugares de la memoria “vivida” y los mantienen en el recuerdo.

Más adelante, en su obra central *Los lugares de la memoria* (mi traducción)⁵², publicada en 1992, Nora va a ofrecer una representación de todos aquellos espacios, plazas, estatuas, objetos (libros) y fechas históricas (conmemorativas) conocidos por aquellas personas que viven en Francia y que se identifican con la identidad nacional

51 El título original es: “Between Memory and History: les lieux de mémoire”.

52 El título original es: *Les lieux de mémoire*.

francesa, la cual se consolidó tras un proceso de homogeneización que erradicó las diferencias étnicas / regionales dentro del “hexágono”. Aquí es importante hacer una lectura crítica de dicha representación de Los lugares de la memoria, pues dicha obra presenta a una única identidad nacional como modo de identificación. Esta representación de una identidad nacional “universal”, vista desde los acontecimientos que ocurrieron posteriormente en Francia, como por ejemplo el levantamiento de grupos de jóvenes racializados en varias ciudades francesas en el año 2005, se revela como una identidad nacional que no es compartida por todos los habitantes de dicho Estado-Nación. Más allá, la intensificación de la crisis social ha desenmascarado a esta forma de identidad como una identidad de un grupo específico (dominante y local) que fue impuesta a todos los habitantes de la nación y de las colonias después de la Revolución Francesa. En este ejemplo, la ruptura social de la “memoria colectiva” nacional se torna clara, lo que ha generado una intensificación de las investigaciones acerca de la “crisis de la representación” que se vinculan directamente con la memoria colectiva.

El problema medular alrededor de la obra de Nora es que, los lugares de memoria presentados en ella pertenecen visiblemente a una identidad exclusiva y a un proceso de homogenización que no sólo se impuso hacia afuera (el mundo colonizado por el imperio) sino también hacia adentro –borrando las diferencias que hubiera dentro del territorio comprendido como la nación francesa. Pero por supuesto que la crisis principal de cara a este imaginario de una Revolución “local” se ha dado en los espacios excolonizados (en los continentes africano y asiático) o departamentalizados (islas en el Caribe y el Océano Índico que continúan siendo parte de Francia y, por ende, de la Unión Europea) y con la población proveniente de la migración poscolonial radicada en Francia. Relacionado a este último ejemplo, los jóvenes que participaron en los levantamientos (*émeutes*) del 2005 visibilizaron el olvido en el cual se les tenía –y con ello a la migración poscolonial y a los fallidos procesos de integración de la segunda mitad del siglo XX. La diversidad

cultural de la sociedad francesa y las desigualdades internas se tornaron visibles a través del resquebrajamiento de la narrativa nacional.

Entró en crisis la validez de la narrativa única, aquello que el escritor martiniqués, Édouard Glissant, llamó “la historia con la gran H”. En su libro *Poética de la relación* (mi traducción)⁵³ (1990) Glissant contrarresta la narrativa histórica dominante (de la “H” grande) con una narrativa de la periferia, de la isla de Martinica, en el Caribe departamentalizado. Se trata de una narrativa que representa una existencia desde el lugar geográfico del archipiélago y una naturaleza rizomática –en donde la curva, la relación y el barroco dominan la vida cotidiana– y que se resiste a pensarse o a existir a través de una identidad continental europea que el autor llama de “raíz atávica”. Aquí ya no me extenderé en la obra y aportes de Glissant o de intelectuales del Caribe francés que han consagrado su obra al tema de la diversidad y la política (como Aimé Césaire, Frantz Fanon, Raphaël Confiant y Daniel Maximin); sin embargo, la obra de estos intelectuales, junto con la de otros intelectuales del Maghreb (Abdelmalek Sayad, Houria Bouteldja o Sadri Khiari), la isla Réunion en el mar índico (Françoise Vergès) y muchas otras voces, deben ser tomadas en cuenta para elaborar una perspectiva crítica de investigación en torno al fenómeno de la memoria colectiva y su relación con las epistemologías y la escritura de la narrativa histórica.

Sin embargo, quisiera poner en relieve que la resquebrajadura de la narrativa nacional no sólo impactó a aquellas personas racializadas y excluidas de la memoria colectiva nacional francesa. Historiadores como Gérard Noiriel, experto en el tema de la migración en Francia y profesor de la École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de París, se proclamó en contra de un proyecto de la derecha política que, en 2005, buscó modificar el programa curricular para impartir una “visión positiva de la colonización, la historia colonial y en especial en el caso de Argelia” en las escuelas públicas (Meza Torres, 2015). Más adelante, en el año 2010, el mismo Pierre Nora envió una carta abierta en contra de un proyecto de museo de historia, impulsado por la derecha y el en ese entonces presidente Nicolás Sarkozy, de inaugurar una

53

El título original es: *Poétique de la relation*.

“Casa de la historia de Francia” (*Maison de l’histoire de France*) e impulsar una cierta visión de la historia francesa que Nora consideró manipulada, excluyente y peligrosa (Nora, 2010). Aquí se muestra cómo la politización de la historia impactó también al campo científico y se comenzó una guerra diversificada en torno a los temas: ¿quién produce historia? ¿quién produce memoria? ¿quién detenta del poder? ¿quién y cómo se produce la ciencia – y la narrativa legítima?

Expuse este ejemplo concreto de una ruptura en la memoria colectiva nacional porque, a mi juicio, muestra el problema político-social que conlleva: 1) la imposición de una narrativa única (de un grupo social) hacia una diversidad de grupos no directamente vinculados con la “vivencia” de esta narrativa. 2) la ruptura de esta narrativa (por falta de relación con la vida cotidiana) y 3) la visibilización y/o emergencia de otras narrativas (vivas) que buscan coexistir en el espacio social. Este problema no es exclusivo de la nación francesa. Ha sido documentado extensamente en el caso alemán en donde también se ha generado un consenso de una “memoria colectiva” que ha afectado la representación de la historia en los museos, la educación escolar y las políticas públicas y generado un acalorado debate. Más allá de Europa y el Reino Unido, el debate se ha llevado a cabo en los Estados Unidos, Canadá y Australia en referencia al multiculturalismo. En los Estados Unidos, esto también se discutió como “los debates del canon” (cannon battles) o los debates sobre el currículum de enseñanza. En América Latina se ha discutido la interculturalidad también en torno a procesos de transmisión de conocimientos y formación de memoria e identidades colectivas. Sin embargo, las preguntas centrales son: ¿Qué ocurre cuando una narrativa única deja de “hacer efecto” o de tener significado para distintos grupos sociales que viven en contigüidad espacial – y se visibiliza una diversidad memórica? ¿Con que modelo podría repensarse la memoria colectiva dentro de los Estados-Nación modernos? ¿Cómo afecta esto no sólo a la escritura sino también a la enseñanza de la historia? Estas son las preguntas que quisiera proponer para el caso de México.

Pensar la memoria colectiva desde América Latina

Parecería que, habiendo revisado epistemologías periféricas (de espacios excolonizados) de las geografías anglófona y francófona, y volviendo la mirada hacia América Latina, resulta que mucho de lo que hoy en día se presenta como “nuevo” y “vanguardista” en realidad no lo es. En lo que toca al tema de la memoria colectiva y las reflexiones sobre el poder, en América Latina ya se habían formulado posturas críticas acerca de la dominación que están directamente relacionadas con los procesos de internalización de las memorias abstractas. En *Pedagogía del oprimido* (1970), Paulo Freire explica el estado “dual” del oprimido como una existencia en la que el “ser” del oprimido está negado en favor de un “opresor” al que ha internalizado –a tal grado– que el oprimido vive en función de las necesidades del opresor. La liberación, según Freire, consistiría en un proceso de recuperación (y no de negación) del “ser” y del desarrollo de su humanización, lo cual transformaría las relaciones de poder y desigualdad. Tan fuerte sería este paso, este cambio, que Freire describe el “miedo a la libertad” que experimenta el oprimido y la desición –no poco común– de permanecer en la falsa comodidad del dominado/oprimido. En este contexto no podría hablarse de una teoría de la opresión desligada de los contextos concretos y reales de una dominación colonial del continente americano y sus efectos posteriores a las independencias y al nacimiento de los Estados-Nación independizados. El ser oprimido que describe Freire es aquel ligado a la oralidad, a las tradiciones y a aquellas prácticas culturales que han sido representadas como lo opuesto de la modernidad eurocéntrica. No por casualidad Freire presenta a la escritura como un medio para acceder al poder y a la infomación y lograr una toma de conciencia y posterior liberación de grupos e individuos. En este sentido, la escritura podría fungir como un medio para recuperar, representar y difundir lo olvidado, en otras palabras, para articular y resguardar memorias periféricas.

La *Pedagogía del oprimido*, de Freire, es relevante para abordar el tema de la memoria colectiva. Aunque el autor no lo articula explícitamente en su libro, el tema que expone es, desde mi perspectiva, la internalización –por parte del oprimido– de una memoria colectiva que no es suya sino del opresor. Y es esta internalización la que conlleva a que el opresor “viva dentro” del oprimido; más allá, a que el oprimido no pueda “ser”. Visto desde la teoría de Assmann y las memorias abstractas, y desde el punto de vista del poder y la colonialidad, el hecho de que individuos dominados internalicen la memoria colectiva y la cultura del dominador (eurocentrismo) conlleva a que la memoria del dominador trascienda su efecto no sólo en el eje espacial sino en el temporal. Por ello, no importa la erradicación de las administraciones coloniales o la (hiper) inflación de los discursos independentistas de los Estados-Nación descolonizados; la modernidad, en su sentido eurocéntrico, habita en la memoria colectiva de pueblos que la han internalizado pese a haber vivido procesos de descolonización y/o liberación.

Más allá, se han internalizado prácticas que fortalecen las estructuras de poder que sustentan la opresión de grupos marginados. El filósofo Enrique Dussel es clave en este tema porque no sólo ha ofrecido un contexto histórico para abordar el tema de la modernidad desde una perspectiva crítica del eurocentrismo y la historia colonial (Dussel, 1994), sino también ha investigado a fondo la ontología de la dominación. ¿Por qué es tan difícil lograr una liberación, como explica Freire? Más allá: ¿Por qué ocurre que un oprimido pueda convertirse en un opresor? En su texto “Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad” (Dussel, 2009, p. 13-73), el filósofo explica el fenómeno de la expansión colonial (desde 1492) no sólo como lo que fue hacia el “exterior”, sino lo que se conformó en “el interior” de las prácticas culturales de la temprana (o primera) modernidad. Dussel describe un proceso de dominación que se llevó a cabo a través de lo que él llama el “ego conquistador”. Este ego patriarcal, siguiendo la fórmula “yo conquisto, luego existo”, generó una matriz ontológica que –durante siglos– determinó no sólo

la lógica de dominación sino de éxito de los grupos e individuos dentro del proyecto moderno. La internalización de este “ego” –anulador de toda diferencia– por parte de opresores y oprimidos, se impuso como la norma correcta del “ser” ya para la segunda modernidad (que comienza en los Países Bajos tras su independencia del Imperio Español) y se afianzó en sus etapas posteriores.

Siguiendo al autor y relacionándolo con el texto de Freire, se puede esbozar la internalización general de una práctica cotidiana o hábito del conquistador, que anula y domina “lo otro”⁵⁴. Y es justo esta práctica anuladora que, siguiendo a Dussel, se reprodujo a lo largo del eje temporal de la modernidad. Más allá, se trata de una práctica que conformó tanto la producción de conocimiento como la edificación de la ciencia moderna. Por lo tanto, al haber estado (y seguir estando) vinculada a la investigación científica, a la educación escolar y superior, la anulación del otro se incrustó en la metodología y la transmisión de conocimientos. Este último punto es de suma importancia, pues dificulta la transformación de las relaciones de desigualdad en América Latina desde los espacios educativo y académico⁵⁵. El conocimiento, la ciencia y la educación tendrían que descolonizarse para tal propósito.

Tanto Dussel como Freire, pero también Glissant, Césaire y otros autores de geografías periféricas proponen el “diálogo” como aquello que puede transformar la lógica de las relaciones de dominación. El “diálogo” es lo contrario al “monólogo”, aquello que Glissant llama la “raíz atávica” del eurocentrismo / universalismo y de la “historia con la H grande”. El monólogo es una forma de “ser” que se impone

54 Esta anulación afectó no sólo a los “otros” conquistados y colonizados, sino también a la mujer en Europa. El ego conquistador se erigió como patriarcal, aunque fue paulatinamente internalizado (posteriormente) no sólo por el sujeto blanco y masculino.

55 Pero no sólo en este continente. También en otras geografías que vivieron procesos de dominación colonial europea posteriores a los imperios español y portugués.

y no escucha; que se proyecta y expande por encima de las otredades y no entra nunca en diálogo con algo que no sea “sí mismo”. Por el contrario, el diálogo sería un primer paso de apertura para reconocer la humanidad del “otro” o los “otros”, escuchar voces distintas, compartir conocimientos y formular propuestas (epistémicas, sociales, políticas, económicas) fuera del marco único de la modernidad eurocentrada.

Entre otras cosas, un diálogo de saberes implicaría entender a la escritura como una de distintas prácticas para resguardar la memoria colectiva de grupos concretos (o uno de distintos medios o métodos para conservarla), pero no como la única. Un diálogo implicaría valorar y rescatar prácticas “otras” centradas en la oralidad, la corporalidad, la gestualidad, la espiritualidad y/o el ritual; se trata de prácticas que pueden encontrarse en la cotidianeidad de la cocina, el bordado, la pintura o las ceremonias rituales, es decir, no necesariamente institucionalizadas, separadas de la vida cotidiana o representadas como “conocimientos” o “métodos”. El proceso dialógico es complejo ya que en el centro está aquello que en la disciplina de la antropología se ha articulado como la “otredad” cultural.

En este punto es importante exponer la “interculturalidad crítica” que articula Catherine Walsh, ya que ella indaga en los procesos de producción de conocimiento y elabora una propuesta para una pedagogía basada en el diálogo intercultural. En “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad” (2005), Walsh aborda las desigualdades de poder que están ligadas a “la organización del sistema-mundo moderno que, a la vez y todavía, es colonial” (Walsh, 2005, p. 41). La autora localiza la historia del conocimiento moderno y manifiesta que ésta tiene –además de un lugar– un cuerpo y un género. Con ello, describe al eurocentrismo como un fenómeno “local”. Para contrarrestar siglos de conocimiento colonial (local, pero universalizado), Walsh propone como ejemplo de interculturalidad epistémica el proyecto de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie) para explicar en qué consiste la interculturalidad crítica. El proyecto busca

“enfrentar y transformar los diseños coloniales que han posicionado el conocimiento de los pueblos indígenas como saber no moderno y local, al frente de la universalidad y no temporalidad del conocimiento universal.” (Walsh, 2005, p. 43).

Walsh pone énfasis en los conocimientos locales de pueblos racializados (ejemplos son las comunidades indígenas y afro con quienes ella trabaja), lo que yo resalto como un proyecto para fortalecer la memoria colectiva de dichos grupos a través de la pedagogía. Sin embargo, se trata de un proyecto complejo, ya que no busca anular a la modernidad, sino dialogar con su parte “salvable” (Dussel, 2015). Aquí, no sólo el diálogo es importante. Lo más relevante es la forma de llevar a cabo el diálogo entre saberes, tomando en cuenta el poder y las desigualdades históricas para evitar que un saber único anule una diversidad de saberes “otros”. Aquí reside la dificultad del diálogo intercultural crítico, el cual se diferencia de otros tipos de proyecto como el multiculturalismo, el pluriculturalismo o la interculturalidad diseñada desde el poder, en donde las dinámicas de la modernidad terminan por absorber a todos aquellos “otros” con quienes pretendía dialogar. Por ende y, volviendo al tema de este ensayo, la forma de manejar las relaciones de poder para llevar a cabo el diálogo (utilizando la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica (Walsh, 2010, p. 93)) sería el aspecto más importante para transformar los procesos ligados a la formación de la memoria colectiva. Un monólogo disfrazado de diálogo no logra llevar a cabo transformaciones en las formas de recordar y producir conocimientos. Por el contrario, un diálogo intercultural crítico –en donde el empoderamiento de los espacios subalternos y el diálogo se den de forma simultánea– tendría el potencial de transformar las representaciones hegemónicas (estáticas) en favor de formas “otras” de generar memoria(s) colectiva(s).

A manera de conclusión: reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en México

Quisiera vincular las reflexiones de este ensayo con el contexto de México y, específicamente, con la enseñanza de la historia. En “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria” (2012), Arteaga y Camargo plantean el debate interno sobre: ¿qué contenidos deben enseñarse? y ¿cómo? ¿con qué metodologías? Esto hace alusión a los debates que se han llevado a cabo, sobre todo en los Estados Unidos, sobre el “canon”; se trata de debates que son inseparables de la política y que muestran las fricciones con las representaciones oficiales de la historia. ¿Qué contenidos se van a enseñar en las escuelas? ¿Los oficiales o aquellos ligados a proyectos de investigación histórica? ¿Qué materiales van a representar la identidad nacional? ¿Se va a enseñar con fuentes primarias? ¿A través de la reflexión o de la memorización? ¿Qué sentido tienen los contenidos y los métodos de la materia de historia para la formación de una conciencia y de una memoria colectiva? ¿Cómo influye esto en los procesos de construcción de identidad?

En el sentido de lo planteado por Arteaga y Camargo (2012), desde un enfoque interdisciplinario y en un esfuerzo por contrarrestar el monólogo del discurso hegemónico en torno al Estado-Nación, quisiera proponer tres ejes de reflexión para descentrar este discurso a través de un diálogo con espacios que, si bien son constitutivos del espacio nacional, no están representados en el curriculum escolar. Más allá, son periféricos en una historiografía que parte de un nacionalismo metodológico y su recepción es poco productiva o incluso distorsionada cuando aparecen en el debate público.

El primer eje consistiría en entrar en diálogo con la historia de los pueblos indígenas tanto dentro del Estado-Nación mexicano como desde el tiempo presente. Esto conllevaría necesariamente un enfoque interdisciplinario entre la historia, la antropología y la pedagogía, entre

otras disciplinas. Aquí, es importante dar voz y abrir un diálogo con los pueblos mismos –los cuales, normalmente, se han representado como inmóviles y pasivos– para de esta forma dialogar con sus percepciones y propuestas actuales. En el campo de la pedagogía, sería necesario dialogar con la historia, estado e instituciones de la educación intercultural en México así como con el diseño (currículas y métodos) de la misma. Más allá, esto comprende valorar y reflexionar sobre el impacto epistémico de estos diálogos. Por ejemplo, mucho se ha investigado y escrito sobre el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y sobre las mujeres dentro de dicho movimiento; sin embargo, falta poner en relieve el impacto político y epistémico que sus voces han tenido en los temas de justicia social y el feminismo. Un verdadero desafío sería escuchar las voces de mujeres indígenas que desde hace décadas han articulado una fuerte crítica hacia el feminismo occidental y elaborado propuestas desde localidades, culturas y experiencias concretas. Por ejemplo, se han articulado propuestas sobre la “paridad” que nada tienen que ver con la emancipación del movimiento feminista en occidente (Marcos, 2017). En este sentido, los aportes al tema del género y de distintas concepciones de ello desde la otredad, son enormes⁵⁶. Este eje teórico y político es muy importante tanto para la disciplina histórica, como para la enseñanza de la historia.

Un segundo eje sería visibilizar el tema de la anexión de los territorios del norte de México por parte de los Estados Unidos en la primera mitad del siglo XIX pero, más allá de los datos formales, indagar en el devenir de aquella sociedad mexicana a quien “la frontera cruzó”. Es importante entrar en diálogo con la historia de los mexicano-americanos y con los chicanos, con su producción literaria y las fechas clave de su identidad histórica –como por ejemplo la Batalla del Álamo en 1836. Aquí la producción literaria, teórica e histórica es enorme e indispensable para entender la historia y geopolítica de América del Norte. ¿Cómo comprender a una comunidad “mexicana” que, en los Estados Unidos

56 Aquí es muy importante el trabajo de Sylvia Marcos, ya que ella analiza el género en el contexto mesoamericano – tanto en el sentido histórico como el contemporáneo. Ver Marcos 2008 y 2017.

es caracterizada como “migrante” pero que –paradójicamente– nunca cruzó la frontera? Este hecho de “haber sido cruzada por la frontera” ofrece perspectivas teóricas imprescindibles para el estudio de los Estados-Nación y su relación con el racismo estructural. Más allá, se trata de un tema histórico-social que sufrió un doble negación: por un lado, fue olvidado en México; por el otro, fue oprimido / subelternizado en los Estados Unidos. Paradójicamente, este tema concerniente a la frontera norte es parte constitutiva de la historia de ambas naciones.

Por último, me parece necesario abordar la historia de los países centroamericanos también como constitutiva e inseparable de la historia de la nación mexicana. Tener conciencia de la “frontera sur” es tan importante como una conciencia de la “frontera norte”. Entrar en diálogo con esta parte de la historia y geografía alentaría propuestas para entender los fenómenos migratorios del pasado y de la actualidad. Una conciencia crítica de la frontera sur y el lugar geopolítico de la Nación Mexicana es necesaria para reflexionar críticamente sobre sentimientos nacionalistas y el fenómeno del racismo estructural –que pueden conducir a la exclusión de grupos que hoy en día se encuentran en busca de ayuda humanitaria.

Los tres ejes mencionados son una propuesta general para “re-pensarnos” y elaborar programas educativos para “recordarnos” de manera crítica. Se trata de una perspectiva de ver formas concretas de la memoria colectiva (en concordancia con localidades y contextos) y abrir posibilidades para el diálogo entre ellas. El objetivo es poner en relieve espacios memóricos subalternos que no han tenido visibilidad dentro del marco de una historiografía oficial o política de representación del Estado-Nación mexicano, para contrarrestar el poder de memorias abstractas que actualmente se encuentran en crisis.

Bibliografía consultada

Anderson, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London. New York: Verso.

Assmann, J. (2007). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Verlag C.H. Beck.

De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.

Dussel, E. (1994). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Bolivia: Plural Ediciones.

Dussel, E. (2009). Meditaciones Anti-Cartesianas: Sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. En: R. Grosfoguel (comp.), *Pensar Decolonial*. (p. 13). Caracas: Fondo Editorial la Urbana.

Dussel, E. (2015). Agenda para un diálogo inter-filosófico Sur-Sur. En *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad* (p. 81). México, D.F.: Akal

Freire, P. (2012) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Glissant, E. (1990). *Poétique de la relation*. Paris: Gallimard.

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Halbwachs, M. (1991). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Sinzheim: Suhrkamp.

Marcos, S. (2017). Las mujeres indígenas cuestionan... y se cuestionan. En *Cruzando Fronteras. Mujeres Indígenas y Feminismos Abajo y a la Izquierda*. (p. 100). Santiago de Chile: Editorial Quimantú.

Marcos, S. (2008). Raíces epistemológicas mesoamericanas: la construcción religiosa del género. En: Sylvia Marcos (ed.). *Religión y Género. Enciclopedia Iberoamericana de Religiones* (p. 235). Madrid: Trotta.

Meza, A. (2019). El diálogo intercultural y el diálogo inter-filosófico sur-sur: dos propuestas desde América Latina. En: Muñoz Balcázar, Kelly Giovanna; et al (compiladores), *Manifestaciones políticas desde la movilización y los espacios simbólicos de poder cultural* (p. 329). Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Nora, P. (dir) (1992). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.

Nora, P. (1989). Between Memory and History: les lieux de mémoire". Translated by Marc Roudebush. In: *Representations* 26 (Frühjahr 1989), 7 -24.

Thiesse, A. (2010). L'histoire de France en Musée. Patrimoine collectif et stratégies politiques. In *Raisons politiques*, 37.10. S. 103-117.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. En *Signo y pensamiento*, 24, enero - junio 2005(46), 39 – 50.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (Edits.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (p. 75). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Bibliografía electrónica

Arteaga, B. y S. Camargo (2012). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. Recuperado el 19 de noviembre de 2018 de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf

Meza, A. (2015). *The Museumization of Migration in Paris and Berlin. An Ethnography*. Tesis doctoral defendida el 05 de febrero de 2015 en la *Humboldt Universität zu Berlin*. Recuperado el 10 de febrero de 2019 de <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/17791/meza-torres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nora, P. (2010), Lettre ouvert de Pierre Nora à Frédéric Mitterrand sur la Maison de l'histoire de France. In *Le Monde*. Recuperado el 10 de febrero de 2019 de 01 de julio de 2013 de http://www.lph-asso.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=157%3Alettreouverte-de-pierre-nora-a-frederic-mitterrand-sur-la-maison-de-lhistoire-defrance&catid=53%3Aactualites&Itemid=170&lang=fr