

LA NUEVA HISTORIOGRAFÍA Y LA PROPUESTA FORMATIVA DE LA PEDAGOGÍA DE LA REITERACIÓN

The new historiography and formative proposal pedagogy of reiteration

Xavier LAUDO CASTILLO

Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Teoría e Historia de la Educació

Correo-e: xlaudo@ub.edu

Recepción: 6 de marzo de 2013. Envío a informantes: 20 de marzo de 2013.

Fecha de aceptación definitiva: 30 de mayo de 2013

Biblid. [0212-0267 (2014) 33; 305-323]

RESUMEN: Este artículo presenta, en una primera parte, una lectura del nuevo contexto historiográfico de principios del siglo XXI. Más allá de la historia tradicional y social, aborda las influencias de los giros hermenéutico y lingüístico en la historiografía general y de la educación, y cómo éstos hicieron posible la historia cultural y la más reciente historia postsocial. En una segunda parte, y como fruto del contexto filosófico expuesto, se presenta una propuesta pedagógica con una apuesta específica de relación formativa con el pasado: la pedagogía de la reiteración. Después de exponer las bases teóricas de ésta, la tercera parte del artículo ilustra cómo poner en práctica la pedagogía de la reiteración a través de una experiencia concreta. El ejemplo expuesto también supone una noticia de la actividad de innovación docente llevada a cabo en los últimos 5 años en los estudios de pedagogía, magisterio y educación social de la Universidad de Barcelona y la Universidad de Girona.

PALABRAS CLAVE: historiografía, historia de la educación, hermenéutica, giro lingüístico, historia cultural, postmodernidad, pedagogía de la reiteración, métodos educativos.

ABSTRACT: This article presents, in a first part, a reading of the new historiographical context of the early twenty-first century. Beyond traditional history and social history, we discuss the influence of hermeneutic and linguistic turns in general historiography and in history of education, and how these turns made possible the cultural history and the recent postsocial history. In a second part, and as a result of the exposed philosophical context, a pedagogical proposal with a specific formative relationship with the past is presented: the pedagogy of reiteration. After explaining its theoretical

basis, the third part of the article illustrates how to implement the reiteration pedagogy through concrete experience. The example exposed is also a brief explanation of a teaching innovation activity carried out in the last five years in studies of education at the University of Barcelona and the University of Girona.

KEY WORDS: historiography, history of education, hermeneutics, linguistic turn, cultural history, postmodernism, reiteration pedagogy, educational methods.

1. El contexto historiográfico de la pedagogía de la reiteración

ANTES DE EXPONER EN QUÉ CONSISTE LA PEDAGOGÍA de la reiteración, para no poner el carro antes que los bueyes, se nos antoja necesario repasar algunas recientes corrientes historiográficas que nos permitirán comprenderla y situarla mejor en su contexto teórico. Y es que los giros hermenéutico y lingüístico han abierto un nuevo espacio a partir del cual se han podido empezar a pensar nuevas formas de hacer historia de la educación. Los enfoques de la historia cultural o la historia postsocial son dos ejemplos de ello¹. A su vez, la preocupación por encontrar las causas explicativas de orden objetivo de los fenómenos educativos, que compartían tanto la historia tradicional como la historia social de la educación, ha ido mutándose en un enfoque más relativo y centrado en la interpretación y la comprensión de las condiciones históricas que, de forma contingente, resultan en unos acontecimientos u otros.

1.1. *Los principios del giro hermenéutico*

La hermenéutica devino a finales de siglo XX la nueva *koiné* de Occidente². Los cambios en las maneras de abordar la comprensión del pasado de los que hablaremos a continuación son una muestra de ello.

Hans-Georg Gadamer, autor paradigmático de la hermenéutica filosófica, mostró que el acto de comprender es nuestra manera de ser en el mundo y que este acto no es una opción o pauta de acción de entre otros disponibles para el sujeto sino la manera de ser de la propia existencia; es decir, de nuestro ser y estar en el mundo³. Esto implica que cualquier intento de estudiar un fenómeno queda necesariamente mediatizado por nuestro «estar» de cada momento y de cada época. Es por ello que cualquier tradición –incluyendo, por ejemplo, cualquier tradición historiográfica que haya estudiado una corriente educativa determinada– se vuelve cuestionable en el momento en que emerge una conciencia hermenéutica que quiere apropiarse de una forma diferente de esta tradición.

¹ Cfr. CABRERA, M. A.: *Postsocial History: An Introduction*, Lanham, Lexington Books; SERNA, J. y PONS, A.: *La historia cultural*, Madrid, Akal, 2005; JULIA, D.: «La culture scolaire comme objet historique», en NÓVOA, A. et al.: *The colonial experience in education*, Paedagogica Historica Series, 1, 1995, pp. 353-382; COHEN, S.: «The Linguistic turn: the absent text of educational historiography», *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* (HSE/RHÉ), vol. 3, n.º 2 (1991), pp. 237-248.

² VATTIMO, G.: «Comprender el mundo-transformar el mundo», en HABERMAS, J.; RORTY, R.; VATTIMO, G. et al.: *El ser que puede ser comprendido es lenguaje*, Madrid, Síntesis, 2003, p. 61.

³ GADAMER, H.-G.: *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 2003, p. 12.

No obstante, antes de la publicación de los trabajos de Gadamer, el círculo hermenéutico ya había sido situado en un lugar central de la teoría de la interpretación y la comprensión por Schleiermacher, Dilthey y Heidegger. De ahí que lo que debe atribuirse a Gadamer es que retomase y reconstruyese la regla hermenéutica que lo sustenta: «Comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo. [...] Aquí como allá subyace una relación circular. La anticipación de sentido que hace referencia al todo sólo llega a una comprensión explícita a través del hecho de que las partes que se determinan desde el todo determinan, a su vez, a este todo»⁴. Parte y todo se presuponen recíprocamente para poder ser entendidos. Hay, por tanto, una «expectativa de sentido» que procede del contexto que le precede, y el movimiento de la comprensión va constantemente del todo a la parte y de ésta al todo.

Según el filósofo de Heidelberg el círculo hermenéutico es lo que «describe la comprensión como la interpenetración del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete»⁵. La anticipación de sentido –la expectativa de sentido que guía nuestra comprensión– viene determinada por nuestra relación con la tradición a la que pertenecemos, que es, a su vez, recíproca, pues está sometida a un proceso de continua formación según cada intérprete. Lo que para Gadamer tiene una consecuencia hermenéutica: la «anticipación de la perfección»; o lo que es lo mismo: un presupuesto formal que significa que sólo es comprensible lo que representa una unidad perfecta de sentido. Siendo ésta en última instancia una presuposición que hacemos cada vez que leemos un texto; una presuposición que domina nuestra comprensión y que queda en cada caso determinada por algún contenido⁶.

Gadamer rebatió también el modelo epistemológico que proponía la autoextinción del historiador como intérprete –fórmula propuesta por Ranke para preservar la objetividad del conocimiento–. Y es que desde esta perspectiva teórica no se reconocía la pertenencia a una constelación de entender del intérprete⁷. De esta manera Gadamer rehabilitó los prejuicios como condiciones de la verdad. Entendiendo la verdad como concordancia entre el entender y la cosa, pero con la especificidad de ser una concordancia constantemente mediada por prejuicios que son considerados metafísicamente inevitables. Se reconoce, por tanto, la historicidad de la propia conciencia histórica. Toda mirada al pasado está condicionada por nuestra situación en el presente, nuestro contexto, nuestros prejuicios y por nuestras preocupaciones aquí y ahora.

Asimismo, Gadamer consideró como central para la hermenéutica lo que para otros autores anteriores quedaba al margen: la distancia en el tiempo como clave de bóveda para la comprensión. Es conocida la crítica realizada por Arthur Danto al modelo del historiador como *cronista ideal*⁸, en el que se presenta la hipótesis de un historiador que pudiera dar perfecto registro de lo que sucede en un lugar y momento dados, pero sin poseer la perspectiva histórica y la suficiente distancia del tiempo como para otorgar sentido a lo que se describe. Se hace así evidente, por ejemplo, que el día 1 de agosto de 1914 la declaración de guerra austrohúngara

⁴ *Ibidem*, p. 360.

⁵ *Ibidem*, p. 363.

⁶ *Ibidem*, p. 364.

⁷ GRONDIN, J.: *Introducción a Gadamer*, Barcelona, Herder, 2003, pp. 104-109.

⁸ DANTO, A.: *Historia y narración*, Barcelona, Paidós, 1989.

se extendió a Rusia no podía decirse que aquello era el comienzo de la Primera Guerra Mundial. Mientras que en la teoría hermenéutica del romanticismo se pensaba la comprensión como la reproducción de una producción originaria («comprender al autor mejor de lo que él mismo se comprendía»). Pero Gadamer hizo evidente entonces lo que ahora nos puede parecer un tópico: que cuando se comprende un texto se comprende siempre de una manera diferente a la del autor que lo escribió, fundamentalmente por causa de la distancia en el tiempo. Y esta distancia no es un obstáculo que deba ser superado ya que, en contra del presupuesto ingenuo del historicismo, por el cual había que desplazarse al espíritu de la época, pensar en sus conceptos y representaciones en vez de en las propias, «se trata de reconocer la distancia en el tiempo como posibilidad positiva y productiva del comprender»⁹. Para descubrir el significado de algo es preciso considerar simultáneamente su pasado y su futuro, disponiendo de la suficiente distancia en el tiempo para emitir juicios. Al igual que el *topos* hegeliano de la lechuga de Minerva que sólo levanta el vuelo al atardecer, sólo una vez transcurrido un tiempo es posible ordenar, juzgar y comprender los hechos y los acontecimientos educativos. Todos reconocemos hoy la experiencia personal de sentir la imposibilidad de emitir un buen juicio o deliberar sobre una buena acción porque la inmediatez nos priva de la suficiente distancia temporal para encontrar patrones más seguros.

Y a su vez, este principio hermenéutico conforma un proceso infinito. Y no sólo porque, con el tiempo, se puedan ir desconectando nuevas fuentes de error, sino porque constantemente aparecen nuevas fuentes de comprensión que hacen patentes relaciones de sentido antes insospechadas. Es la condición hermenéutica de la infinitud del círculo interpretativo.

1.2. *El giro lingüístico y sus consecuencias historiográficas*

Este contexto filosófico, bautizado por Gustav Bergman y popularizado por Richard Rorty como *the linguistic turn*¹⁰, desde una perspectiva histórica, se caracterizó por destacar el papel del lenguaje en la elaboración de los discursos y en la manera de escribir la historia, una parcela hacia la que se traslada, a partir de los años cincuenta, una buena parte del debate filosófico contemporáneo¹¹. Desde que existe la Historia como ciencia moderna, tanto el empirismo positivista de Ranke como idealismos como los de Dilthey, siempre se había defendido una convicción común: la práctica del método inductivista basada en transcribir, en el caso de los primeros, o en revivir, en el caso de los segundos, eventos del pasado. Todo esto lo deja atrás el nuevo paradigma.

En el extremo del giro lingüístico historiográfico, encontraríamos a Hyden White, cuyo principal argumento es que las propiedades y los significados de los hechos históricos no son inherentes a los hechos mismos, sino que se constituyen

⁹ GADAMER, H.-G.: *Verdad y método*, op. cit., p. 367.

¹⁰ RORTY, R. (ed.): *The linguistic turn. Essays in philosophical method*, Chicago, University of Chicago Press, 1967.

¹¹ VILANOU, C.: «Historia conceptual e Historia de la Educación», *Historia de la Educación*, n.º 25, (2006), pp. 37-70.

como tales durante el transcurso del proceso investigador¹². Luego lo que el historiador hace no es un registro de los hechos y sus conexiones sino la organización conceptual y significativa de ellos mismos en función de sus preconcepciones («prejuicios» o «expectativa de sentido», diría Gadamer). De esta forma la narración de la historia no sería más que el resultado de incorporar los hechos a un patrón previo, mediado lingüísticamente, que en ningún caso sería una representación derivada de los hechos mismos. Como consecuencia de esto –y aquí el papel de Gadamer fue decisivo dentro de los cambios epistemológicos consolidados en la segunda mitad del siglo XX– se «abandonaba la visión de que hay un punto final natural del proceso por el que se llega a la comprensión de la materia, la *misa*, de la *Iliada* o de cualquier otro objeto; algo así como un plano en el que ya hemos cavado tan hondo que nuestra pala se dobla. No hay ningún límite a la capacidad de imaginación humana, ningún límite a la capacidad para redescubrir un objeto y ponerlo así en un nuevo contexto»¹³. De esta suerte no existirá un lugar *exterior* a la historia desde el cual quepa pensar la identidad de un problema a lo largo de un proceso de distintos intentos históricos por resolverlo¹⁴.

En palabras de Gadamer: «el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación»¹⁵. De hecho, subrayando lo dicho, ya dijo Vattimo que, después de Gadamer, la cacareada sentencia marxiana de las *Tesis sobre Feuerbach* debería reformularse así: «Hasta ahora los filósofos han creído que sólo interpretaban el mundo, pero en verdad lo transformaban»¹⁶. Para White lo que hace el historiador es traducir los acontecimientos en ficciones¹⁷. Sin embargo, fueron pocos los historiadores que asumieron la radicalidad de estos postulados.

1.3. *La historia cultural*

Una nueva manera de hacer historia comenzó a tomar fuerza: la llamada *historia cultural*. Son muy numerosos los referentes que se incluyen bajo esta tendencia, entre ellos: Roger Chartier, Natalie Zemon Davis, Robert Darnton, Peter Burke o Carlo Ginzburg. Un único testigo, por sesgado o dudoso que resulte, acabará siendo valiosísimo, aunque haya que pelear e ingeniárselas para interpretar sus silencios y todo lo que deja implícito. Ginzburg lo llamará *paradigma indiciario*, tomando como referencia a Sherlock Holmes, Freud o el mismo pragmatista Charles S. Peirce: establecer hipótesis a partir de los ecos o resonancias que se aparezcan a la mente del observador¹⁸.

¹² WHITE, H.: «Interpretation in history», en *Tropics of discourse. Essays in cultural criticism*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1978.

¹³ RORTY, R.: «El ser que puede ser comprendido es lenguaje», en HABERMAS, J.; RORTY, R.; VATTIMO, G. *et al.*: *op. cit.*, p. 53.

¹⁴ CRUZ, M.: *Filosofía contemporánea*, Madrid, Taurus, 2002, p. 27.

¹⁵ GADAMER, H.-G.: *Verdad y método*, *op. cit.*, p. 367.

¹⁶ VATTIMO, G.: «Comprender el mundo-transformar el mundo», en HABERMAS, J.; RORTY, R.; VATTIMO, G. *et al.*: *op. cit.*, p. 61.

¹⁷ WHITE, H.: «An old question raised again: Is historiography Art or Science? (Response to Iggers)», *Rethinking History*, vol. 4, n.º 3 (2000), p. 405.

¹⁸ SERNA, J. y PONS, A.: *La historia cultural*, *op. cit.*, p. 120.

Los ejemplos literarios toman importancia dentro de este enfoque, no en el sentido de White, entendiendo la propia historia casi como literatura, pero sí como medio para ilustrar la necesidad de comprender el pasado a través de la experiencia vivida de los individuos, y no de las estructuras. El sentido de una frase como la de Cortázar lo ejemplifica: «El ronroneo de un tango en la memoria me trae más imágenes que toda la historia de Gibbon»¹⁹. El historiador cultural comulgará con que «debe leer a Ovidio, y no a Gibbon, quien quiera saber de Roma»²⁰. Pero no lo confundamos, Ginzburg, como el resto de historiadores culturales, se separa claramente de los postulados de White, y en general esta corriente atenderá al concepto clásico de la verdad como correspondencia, rechazando que la verdad pueda depender, estéticamente, de la convicción de un buen relato.

Y es que la historia cultural mantiene que «los significados objetivos de la realidad no se hacen conscientes de manera automática, sino a través de la experiencia práctica de los actores históricos y los dispositivos culturales (como las tradiciones y los vocabularios existentes)», al tiempo que mantiene la convicción de que «identidades e intereses están siempre dentro de límites objetivos impuestos por las circunstancias materiales»²¹. Lo que se proponía la historia cultural, como decía Chartier, era «tener esquemas generadores de sistemas de clasificación y de percepción como auténticas “instituciones sociales”, incorporando bajo la forma de representaciones colectivas las divisiones de la organización social»²². Pero, a fin de cuentas, aunque el historiador cultural desafíe la ortodoxia y se desmarque de «las historias progresivas que tienden a dar una imagen de un futuro mejor»²³, desde su propio punto de vista, no puede hacer más que asumir la inevitable infinitud del propósito de encontrar la verdad de los hechos: consignar sus dificultades e insuficiencias en el propio relato histórico y esperar que alguien lo pueda, más adelante, perfeccionar.

En su concreción educativa, el giro historiográfico hay que entenderlo como el fruto del «agotamiento de los paradigmas tradicionales para explicar, comprender e interpretar la educación», lo que llevó a centrar cada vez más los estudios históricos de la educación en la «cultura escolar», «para desvelar los silencios de la historiografía al uso» a través de investigar la «gramática de la escuela plasmada en los códigos, no siempre visibles, que regulan el mundo de la vida de los establecimientos docentes»²⁴. Cobrará gran importancia en este paradigma –manteniendo

¹⁹ CORTÁZAR, J.: *Manual de cronopios*, Madrid, De la Torre, 1992, p. 9.

²⁰ SÁNCHEZ DRAGÓ, F.: «Prisciliano entendido como “opera aperta”». *Conferencia inaugural del curso «Prisciliano y el priscilianismo»*, Universidad Internacional Menéndez y Pelayo (Pontevedra, septiembre de 1981), en SÁNCHEZ DRAGÓ, F.: *Historia Mágica del Camino de Santiago*, Barcelona, Planeta, 2004, p. 166.

²¹ CABRERA, M. Á.: «La historia postsocial. Más allá del imaginario moderno», en ORTEGA LÓPEZ, M. T. (ed.): *Por una historia global. El debate historiográfico en los últimos tiempos*, Granada, Universidad de Granada, Prensas universitarias de Zaragoza, 2007, p. 44.

²² CHARTIER, R.: «The World as Representation», en REVEL, J. y HUNT, L. (eds.): *Histories. French Constructions of the Past*, vol. 1, *Postwar French thought*, New York, 1995, p. 552.

²³ COHEN, S.: «The Linguistic turn: the absent text of educational historiography», *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* (HSE/RHÉ), vol. 3, n.º 2 (1991), p. 689.

²⁴ ESCOLANO, A.: «Anotaciones sobre el giro etnográfico de la historia de la escuela», en *Buenaventura Delgado Criado: Pedagogo e historiador*, Barcelona, Col·lecció Homenatges, Publicacions Universitat de Barcelona, 2009, pp. 150-151.

una clara vinculación con los propósitos de la historia social– la noción de «experiencia» de E. P. Thompson, a través de la cual se pretenderá alcanzar la realidad de «costumbres, reglas visibles e invisibles de regulación social, formas simbólicas de dominación y resistencia, leyes, instituciones, ideologías, entre otros»²⁵. Este giro, fuertemente emparentado con los *cultural studies* y aplicado a muchas disciplinas relacionadas de un modo u otro con la educación²⁶, se traducirá de hecho en la historia cultural de la educación entenderá la cultura escolar como el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, así como las prácticas que dan lugar a la transmisión de las disciplinas²⁷. El auge de este enfoque –que sigue siendo cultivado hoy–, ayuda a entender el vivo interés que se despertó en las últimas décadas por el estudio de la manualística y las disciplinas escolares, un ejercicio que «constituiría incluso, para algunos, el núcleo fundamental de la cultura escolar»²⁸.

1.4. *La historia postsocial*

Más recientemente, especialmente en la primera década del siglo XXI, otro grupo de historiadores ha retomado la radicalidad de los supuestos del giro lingüístico y de la mayoría de ideas de White, y ha reorientado el trabajo historiográfico no hacia «establecer el grado de correspondencia entre conceptos y realidad sino en indagar cómo y por qué [...] estos conceptos emergieron y adquirieron carta de naturaleza»²⁹.

Se trata de la corriente de la *historia postsocial*, y la crítica fundamental que dirige a la historia cultural es que ésta nunca dejó de atribuir una autonomía plena a la esfera cultural, que actúa como estructura social objetiva determinante, aunque no sea monocausalmente, de los pensamientos y acciones de los seres humanos³⁰. Queda así marcada la discontinuidad entre el enfoque *cultural* y el estrictamente *lingüístico* (un distanciamiento también marcado por Chartier)³¹. Para los historiadores postsociales, la historia cultural, aun siendo mucho más que un retorno a la historia tradicional de cuño idealista, mantiene las divisiones de la organización social como producto de diferencias que son objetivas al sostener que las matrices y patrones que forman las prácticas históricas lo hacen en forma de «representaciones colectivas»³². Desde este punto de vista, esta teoría cultural no lograría

²⁵ GONÇALVES, D.: «Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa», *Historia de la Educación*, n.º 25 (2006), p. 156.

²⁶ PIÉ, A.: «Els “Disability Studies” i el gir hermenèutic de la discapacitat», *Temps d'Educació*, n.º 40 (2011), pp. 243-262.

²⁷ JULIA, D.: «La culture scolaire comme objet historique», *op. cit.*, p. 354.

²⁸ VIÑAO, A.: «La historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación*, n.º 25 (2006), p. 253.

²⁹ CABRERA, M. Á.: «La crisis de lo social y su repercusión sobre los estudios históricos», *Pasado y Memoria, Revista de Historia Contemporánea*, n.º 2 (2003), pp. 15-16.

³⁰ CABRERA, M. Á.: *Postsocial History: An Introduction*, *op. cit.*, p. 12.

³¹ CHARTIER, R.: «Why the Linguistic Approach Can Be an Obstacle to the Further Development of Historical Knowledge: A Reply to Gareth Stedman Jones», *History Workshop Journal*, n.º 46 (1998), pp. 271-272.

³² Cfr. CHARTIER, R.: «The World as Representation», en REVEL, J. y HUNT, L. (eds.): *Histories. French Constructions of the Past*, vol. 1, *Postwar French thought*, New York, 1995, p. 552.

superar la dicotomía entre la noción objetivista y subjetivista, ya que terminó aumentando la autonomía de los sujetos a la vez que mantenía la existencia de una estructura social objetiva que, entre ambas –la explicación intencional y la social–, conseguían explicar los acontecimientos históricos³³.

Así, la metodología postsocial pone su foco de atención en el modo en que se articula y configura un determinado discurso, y no tanto en el impacto de las prácticas o ideas que se incluyen en él. En otras palabras, desde el enfoque postsocial, y en coherencia con el giro lingüístico, se entiende que el discurso no es un medio de transmisión de los significados de la realidad por parte de sujetos racionales que lo utilizan a su antojo, sino un componente activo en el proceso de constitución de estos significados, y deviene así en una auténtica variable independiente que configura los procesos históricos³⁴. ¿Cómo explicar entonces las causas de los cambios históricos? El *De Revolutionibus Orbium Caelestium* de Copérnico no significó en 1543 ninguna revolución. No lo haría hasta muchos años más tarde, ya que con los conocimientos disponibles en ese momento no se daban las condiciones necesarias para provocar una revolución³⁵. Ya nos enseñó Gadamer que, en última instancia, es el tiempo el que abre la distancia epistemológica que da significado a un acontecimiento histórico a partir de un nuevo estado de conciencia hermenéutica. Pues la historiografía postsocial va a utilizar la *teoría de los imaginarios sociales* para el estudio de las distancias epistemológicas. El círculo de la interpretación sólo «se forma a partir de la adivinación de la totalidad a la que el elemento considerado pertenece»³⁶. Esa totalidad es lo que se pretende aprehender a través de concepto de imaginario social.

La historiografía girolingüista utiliza el concepto de imaginario social definido por Charles Taylor como la forma en que las personas «imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas»³⁷. Un marco de referencia o espacio de pensamiento que delimita lo posible y lo imaginable, al tiempo que define por defecto lo que es imposible de imaginar. Dicho de otro modo, un imaginario social engloba «la concepción colectiva [*common understanding*] que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad»³⁸. De tal modo, al prefigurar las expectativas de los actores históricos, el imaginario social establece las condiciones de posibilidad de la acción. Esta categoría de imaginario social, muy similar a la que elaboró Foucault bajo el nombre de «campo epistemológico» o *episteme*, quiere referir el conjunto de límites empíricos que producen y condicionan lo pensable en el pensamiento de una época, «a partir de lo cual resultan posibles conocimientos y teorías»³⁹. Pero la consecuencia teórica más importante de este punto de vista es que «la práctica de los sujetos –la manera en que éstos responden o reaccionan

³³ CABRERA, M. Á.: «On language, culture, and social action», *History and Theory*, n.º 40 (2001), p. 85.

³⁴ CABRERA, M. Á.: *Historia, lenguaje y teoría de la Sociedad*, Madrid, Cátedra, 2001, p. 52.

³⁵ KUHN, T.: *La revolución copernicana*, Barcelona, Ariel, 1996, pp. 184-244.

³⁶ BAUMAN, Z.: *La hermenéutica y las ciencias sociales*, Buenos Aires, Nueva visión, 2002, p. 28.

³⁷ TAYLOR, C.: «Modern social imaginaries», *Public Culture*, vol. 14, n.º 1 (2002), p. 107.

³⁸ TAYLOR, C.: *Imaginarios sociales modernos*, Barcelona, Paidós, 2006, p. 37.

³⁹ FOUCAULT, M.: *Las palabras y las cosas*, Buenos Aires, Siglo XXI, p. 7.

frente a la presión de los hechos de la realidad social—, no está determinada por los hechos mismos, sino por la forma históricamente específica en que éstos han sido dotados de significado mediante un cierto imaginario social», que actúa «en calidad de mero entorno material o referente factual de dicha práctica», pero sin poder de determinación causal.

En el caso de la Historia de la educación, se trataría, para empezar, de entender la educación como «un objeto discursivo propio del imaginario moderno». Un punto de vista desde el que la educación «debería dejar de entenderse como la panacea de los males sociales o una herramienta clasista instrumentalizable. Más bien, debería analizarse como un concepto que hizo posible una determinada potenciación de las prácticas de gobierno contemporáneas, basadas en una disciplina individual y interiorizada»⁴⁰. Se asume desde este enfoque, del que ya existen algunas investigaciones disponibles⁴¹, que más allá de fronteras geográficas, políticas o ideológicas, las teorías y las prácticas educativas son un elemento constituyente —a la vez que constituido por— el sentido y la lógica del universo discursivo que constituye cada imaginario social pedagógico⁴².

En síntesis: para la historia cultural se trata de recuperar las virtudes de la historia social sin abandonar los grandes beneficios intelectuales del giro lingüístico⁴³, pero para otros, como Cabrera o Heredero, el giro lingüístico debe significar una ruptura total, luego se trata de hacer historia de una manera radicalmente diferente⁴⁴.

2. Aproximación teórica y conceptual a la pedagogía de la reiteración

Como hemos visto, los giros hermenéutico y lingüístico han abierto un nuevo espacio donde se ha hecho posible pensar y desarrollar la historia cultural y la historia postsocial de la educación. Ambas se quieren disciplinas científicas en el sentido de que aspiran a obtener un conocimiento veraz. Sin embargo, la *pedagogía de la reiteración* tiene un enfoque distinto, aunque sea también inequívocamente hermenéutico. Ésta no pretende ser una investigación científica comprometida con encontrar y transmitir la verdad sobre el pasado, sino que su finalidad es formativa y orientada por un punto de vista, como se verá, pragmático. Fijémonos en estas palabras de Richard Rorty:

Gadamer desarrolla su idea de *wirkungsgeschichtliche Bewusstsein* (el tipo de conciencia del pasado que nos cambia) para describir una actitud interesada, no tanto en lo que hay ahí fuera en el mundo, o en lo que ocurrió en la historia, cuanto en lo

⁴⁰ HEREDERO, V.: *Razón, progreso y disciplina. El concepto de educación durante la Segunda República en Canarias*, Santa Cruz de Tenerife, Idea, 2008, p. 93.

⁴¹ Cfr. HEREDERO, V.: «El escudo de la República: pasado y presente del derecho social a la educación en España», *Educació i història. Revista d'Història de l'Educació*, n.º 22 (2013).

⁴² IGELMO, J.: «Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación en el contexto histórico de la pedagogía de finales del siglo XX y principios del XXI», *Educació i història. Revista d'Història de l'Educació*, n.º 22 (2013).

⁴³ Cfr. SEWELL, W. H.: *Logic of History: Social Theory and Social Transformation*, Chicago, University of Chicago Press, 2005, p. 23.

⁴⁴ RIGBY, S. H.: «History, discourse, and the postsocial paradigm: a evolution in historiography?», *History and Theory*, n.º 45 (2006), p. 122.

que podemos sacar de la naturaleza y de la historia para nuestros propios usos. Cuando se tiene esta actitud, la obtención de hechos correctos (sobre los átomos y el vacío, o sobre la historia de Europa) sólo tiene valor propedéutico para encontrar una forma nueva y más interesante de expresarnos a nosotros mismos y, por tanto, de arreglárnoslas con el mundo. Desde el punto de vista educacional, en oposición al epistemológico o tecnológico, la forma en que se dicen las cosas es más importante que la posesión de verdades⁴⁵.

Esta lectura pragmatista de la hermenéutica gadameriana tiene un interés marcadamente pedagógico que se corresponde, en buena parte, con la *pedagogía de la reiteración*: un método educativo consistente en conducir al educando a experimentar un acontecimiento del pasado a través de rehacer *in situ* un itinerario significativo.

La palabra latina *iter, itineris* significa «camino» (de ahí vienen las palabras «itinerario», «itinerante», etc.). «Reiterar» remite a volver a hacer el camino, así, el método de la reiteración significa caminar por un lugar donde ya alguien ha pasado antes. Sea ese alguien un personaje o colectivo de interés o incluso el propio educando. El método de la pedagogía reiterando es un método teórico e histórico. Por el lado de la *theoría* antigua tiene que ver con aquella actitud de mirar y saber en qué los griegos acogían el orden del mundo. Teniendo el ejercicio teórico no un sentido de medio sino siendo el objetivo mismo⁴⁶. Y por el lado de lo histórico porque la traducción de la palabra griega bien podría ser la de «investigación», además de informe, noticia, saber, relato, conocimiento, averiguación... El *historema* es tanto la pregunta que mueve la investigación como el relato que la plantea y la resuelve. A su vez, teniendo presente que el griego *histor* refiere a «testigo», también hacer historia o historiar es dar testimonio de algo sucedido en el pasado. Más generalmente, un método reiterativo (así se aplica en diferentes disciplinas científicas) se refiere a tomar de forma repetida un mismo elemento. En ciencias sociales se ha relacionado a veces con el tópico del ejercicio de la crítica, pero aquí incidimos en un sentido mucho más literal, que se singulariza en trasladarse físicamente sobre el terreno, en el espacio donde se convirtieron unos hechos que se toman como tarea de experiencia e investigación⁴⁷.

Tal vez la característica principal de la pedagogía de la reiteración sea el partir de una una situación en la que los participantes se encuentran en diferente tiempo pero en el mismo espacio. Este método histórico de reiteración significa tanto investigar, leer, mirar, recorrer y caminar a pie por el lugar donde ocurrió lo que se trata de revivir y averiguar. Un lugar donde otros ya han pasado pero que, también, en muchas ocasiones, puede tratarse de lugares donde algunos de nosotros hemos sido de una manera diferente: en la que no nos fijábamos en lo que, durante el transcurso de la actividad propuesta, el método de la reiteración nos hará poner la atención. Quizás porque pasábamos demasiado deprisa, porque desconocíamos información que ahora se nos pone al alcance o, en definitiva, porque en su

⁴⁵ RORTY, R.: *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 2009, p. 325.

⁴⁶ GADAMER, H.-G.: *Verdad y método*, op. cit., p. 544.

⁴⁷ Cfr. LAUDO, X. y ANSÓ, M.: «La pedagogía de la reiteración en la docencia en Historia de la Educación. La experiencia “¿Quién mató a Walter Benjamin?”», en BERRUEZO, R. y CONEJERO, S.: *El largo camino hacia una educación inclusiva*, Pamplona, 2009.

momento no supimos mirar... o miramos sin ver. Sea como sea, el método de la pedagogía de la reiteración propone hacer ver y vivir hoy una novedad, en un lugar donde algo pasó ayer, a través de las condiciones que nos impone la nueva lectura. Es una nueva lectura porque aunque se hayan podido estudiar diferentes aspectos del tema, nunca podrá abordarse de la misma manera como se puede hacer *in situ*, reiterando (re-caminando) el mismo itinerario o camino. Un pequeño fragmento de Walter Benjamin nos habla de este caminar y experimentar la autoridad del camino:

La fuerza de un camino varía según se lo recorra a pie o se lo sobrevuele en aeroplano. Del mismo modo, el poder de un texto es diferente cuando se lo lee que cuando se lo copia. Quien vuela, sólo ve cómo el camino va deslizándose por el paisaje y se desdevana ante sus ojos siguiendo las leyes del terreno. Tan sólo quien recorre a pie un camino advierte su autoridad y descubre cómo en ese mismo terreno, que para el aviador no es más que una llanura desplegada, el camino, en cada una de sus curvas, va ordenando el despliegue de lejanías, miradores, espacios abiertos y perspectivas como la voz de mando de un oficial hace salir a los soldados de sus filas. Del mismo modo, sólo el texto copiado puede dar órdenes al alma de aquél que lo está trabajando, mientras que el simple lector nunca conocerá los nuevos paisajes que, en su ser interior, va convocando el texto, ese camino que atraviesa su cada vez más densa selva interior: porque el lector sigue el movimiento de su mente en el vuelo libre de la ensoñación, mientras que el copista deja que el texto le dé órdenes. La práctica china de copiar libros constituía, entonces, una garantía incomparable de cultura literaria, y la copia, una clave para penetrar en los enigmas de China⁴⁸.

Siguiendo al mismo Benjamin (ahora como teórico del caminar), la lectura de una realidad nunca puede ser la misma cuando se sobrevuela desde arriba que cuando se la recorre a ras de suelo. Pero no tanto por razón del punto de perspectiva desde el que se observa, que también es importante (en esto abundará Benjamin en algunas de sus *Tesis sobre filosofía de la historia*)⁴⁹, sino por el diferente tipo de acción que implican las dos formas de considerar un camino o una realidad histórica. En el modelo del aviador se trata de un lector alejado, o de un estudiante de oídas que se conforma con escuchar al profesor, que tiene unos objetivos de aprendizaje y que trata de, simplemente, poner los medios necesarios para alcanzarlos. Pero en el modelo del caminante no se trata sólo de tomar un punto de vista más subjetivo o comprometido. Se trata, sobre todo, de perder de vista en cierto modo estos objetivos de aprendizaje, de renunciar en cierto modo al control del destino donde uno se dirige para pasar a dejarse llevar por el camino. Como dice el pensador alemán muerto en Portbou, para dejarse llevar por sus curvas, sus rincones, sus paisajes y experimentar, ahora sí, su autoridad. Dicho en otras palabras: para dejar que sea el camino el que hable. Para Benjamin, ésta es la única manera de penetrar en un enigma. Éste es el modelo que asume la pedagogía de la reiteración.

Precisamente, quizás uno de los tópicos más fértiles y conocidos de este autor sea el del cepillo de Benjamin. En su tesis VII nos dice que a la historia hay que pasarle el cepillo a contrapelo. Es cierto que este tópico, con su afirmación de la

⁴⁸ BENJAMIN, W.: *Dirección única*, Madrid, Alfaguara, 2005, p. 21.

⁴⁹ BENJAMIN, W.: *Tesis sobre filosofía de la historia*, Madrid, Taurus, 1973.

tesis VI «tampoco los muertos estarán a salvo ante el enemigo cuando éste venza», ha sido interpretada en clave de una historia social redentora, visibilizadora de lo invisibilizado por el poder. Si la historia la escriben los vencedores (o los vivos), los que han perdido en ella (o los muertos y su memoria) quedan a merced de la ideología dominante. Pero el tópico benjaminiano también se ha interpretado en clave de un infinito revisar e interrogar la realidad, pasada como presente, a través de la crítica y la experiencia⁵⁰. Naturalmente, como no se puede cepillar a nadie que esté en tierra desde un avión, de ahí también la reivindicación benjaminiana del modelo del caminante como el modelo de quien busca una verdad y una respuesta sin haberla puesto y fijado ya antes de emprender el camino. Por eso la propuesta de la reiteración exige un acercamiento diferente al camino, un tipo de lectura más abierto y expuesto a los posibles significados, no previstos con anterioridad, que puedan surgir. Un tipo de lectura de acuerdo con la lógica de la pregunta y la respuesta y que reside en la incertidumbre de lo que uno se puede encontrar al elaborarla. En este sentido, la pedagogía de la reiteración es siempre un ejercicio a contrapelo, buscando una nueva interpretación, experiencial en el sentido de viaje incierto⁵¹, de un acontecimiento. Tiene lugar *in situ* y en el presente, pero buscando crear una especie de conciencia temporal entre presente y pasado, como una suerte de agujero en el tiempo que, mientras dura la actividad, se está recorriendo en una y otra dirección.

El elemento vertebrador de una experiencia de pedagogía de la reiteración es siempre un misterio inicial planteado en forma de enigma. Al igual que el ejercicio de historiar, se trata de responder a una pregunta que nos formulamos sobre unos hechos concretos. Una pregunta que atañe a los qué, quién, cómo, cuándo y dónde del acontecimiento cuestionado pero que, como veremos, no tiene una pretensión de establecer la verdad de los hechos entendida como correspondencia con el mundo. De hecho, toda actividad pedagógica de carácter histórico puede tener tres grandes enfoques normativos: de compromiso con la verdad, la moral o la experiencia⁵². Si se compromete con la verdad, ésta puede ser única y sólida o plural y líquida, y se puede trabajar pedagógicamente con las distintas concepciones. Si la pedagogía se compromete con la moral, en el sentido de adherirse a unos valores, a un juicio político sobre los hechos y la bondad de las acciones, ésta puede ser absoluta y fuerte o bien relativa y débil. Finalmente, y éste es el caso de la pedagogía reiterante que aquí exponemos, si el compromiso es con la estética y la experiencia, ésta también puede ser cerrada o abierta. En la primera variante la intención educativa es hacer vivir una experiencia muy concreta, buscada previamente a través de un diseño lineal. En la segunda variante, el diseño es abierto, promueve la implicación de todos los participantes a través de una responsabilidad de la actividad por turnos, y la definición de la experiencia vivida queda abierta hasta el final.

Rorty defendía «la conversación como el contexto último dentro del cual hay que entender el conocimiento»⁵³. Para el filósofo pragmata el objetivo de la

⁵⁰ MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M.: *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*, Barcelona, Laertes, 2008.

⁵¹ LARROSA, J.: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, FCE, 2007.

⁵² LAUDO, X.: «La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 23, n.º 2 (2011), pp. 45-68.

⁵³ RORTY, R.: *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, op. cit., p. 351.

búsqueda de la verdad debe subordinarse a lo que resulta más educativo y formador: el sentido de continuar una conversación cuya finalidad no es reflejar hechos con exactitud, sino resultar formativa dentro de las circunstancias de cada tradición. La pedagogía de la reiteración es un ejemplo de los frutos pedagógicos del giro lingüístico y la postmodernidad. Un planteamiento pedagógico que propone una experiencia en el sentido de viaje incierto al pasado, sin conclusión prefijada. Con unos contenidos variables y con los objetivos de reflexionar, reiterar unos acontecimientos y, sobre todo, mantener la conversación con el pasado.

3. La puesta en práctica de la pedagogía de la reiteración

Ya se ha sugerido que es en el modo de plantear y enfocar estas actividades, así como en la actitud con la que se enfrentan a las propuestas nuestros estudiantes, donde reside el rasgo distintivo de las mismas. Los alumnos tienen la oportunidad de sentirse partícipes e implicarse en este tipo de actividades formativas y experienciales, distintas a las habituales en el contexto universitario. Pueden resultar de interés por, al menos, dos buenas razones pedagógicas: 1) Son un ejemplo de didáctica de la historia en términos de aprendizaje significativo, experiencial y cooperativo. 2) Resultan metodológicamente formativas para aquellos educadores que quieran especializarse en el ámbito de la gestión del patrimonio cultural.

Las posibilidades de concreción que ofrece la pedagogía de la reiteración son muy variadas. En los últimos años hemos tenido la oportunidad de ensayar algunas de estas experiencias pedagógicas de reiteración en la práctica docente universitaria. En ellas han participado estudiantes y profesores de distintas universidades españolas, que han realizado buenas críticas. Es por ello que, para ilustrar cómo se concreta la pedagogía de la reiteración, creemos oportuno presentar aquí en sociedad una de estas experiencias.

3.1. *La experiencia «¿Quién mató a Walter Benjamin? El crimen fue en Portbou»⁵⁴*

En coherencia con la caracterización que hemos hecho de la pedagogía de la reiteración, no se trata en la experiencia de dar a conocer la realidad histórica, ni del exilio español del 1939 ni del de Walter Benjamin en 1940. Sí que se propone, en cambio, un ejercicio de reflexión más general sobre la invariante universal del tener que exiliarse, algo que ha venido ocurriendo desde que tenemos registro historiográfico. Se pretende que los participantes experimenten, a través de una especie de viaje en el tiempo imaginado, sensaciones relacionadas con las de los protagonistas de los hechos que ocurrieron en el lugar exacto donde ellos mismos se encuentran. El enfoque es filosófico y estético, rehuyendo el establecer juicios políticos. En ningún caso se trata de, como decía un estudiante, retroceder para abrir heridas, sino de aprender a interpretar cicatrices.

⁵⁴ Lo que sigue es una explicación sumaria que sólo pretende ayudar a hacerse la idea de qué tipo de experiencia concreta supone la pedagogía de la reiteración, en ningún caso puede ser una programación de viaje ni una guía didáctica.

Antes de partir

El motor de la pedagogía de la reiteración es siempre un misterio inicial que se plantea resolver. En este caso utilizamos la película de David Mauas *Who killed Walter Benjamin?*⁵⁵, que plantea el enigma y distintas hipótesis que podrían resolverlo.

Antes de iniciar el camino es fundamental dedicar algunos días previos a leer algunos textos para dar sentido a la actividad y poner la experiencia formativa en suerte. Entre ellos, por ejemplo, algunos fragmentos de las tesis de Benjamin, un artículo de Juan Goytisolo publicado en el diario *El País* del 5 de agosto de 1984 titulado «El crimen fue en Portbou», la carta manuscrita que el mismo año un lector de Barcelona dirige al Ayuntamiento de Portbou pidiéndole algún tipo de reconocimiento institucional, la respuesta del alcalde, otro artículo publicado unos meses después en el diario *Avui* por el tristemente malogrado Ernest Lluch sobre los asesinatos de la Gestapo también a propósito del pensador alemán, etc.

Se trata de, poco a poco, ir dando sentido al enigma, presentando las diferentes piezas del puzle para empezar a reconstruir la historia del final de Benjamin en Portbou. El visionado de la película mencionada encaja algunas piezas del puzle, pero desencaja otras, de forma que las certezas referentes a la muerte de Benjamin siguen siendo mínimas. Con esto queda encarada la pregunta, el misterio y el planteamiento de la experiencia de pedagogía de la reiteración que se realizará unos días después en la localidad fronteriza de Portbou.

El camino

Existen muchas variantes itinerarias para una actividad de estas características, pero es recomendable que tengan la duración suficiente, un día al menos, para poder asegurar aspectos como: a) una mínima cohesión del grupo; b) la intervención del cansancio físico que usaremos a favor del ejercicio empático; o c) el establecimiento de la conciencia temporal de formar parte de un recorrido narrativo complejo. Una buena opción es comenzar con una visita al Museo Memorial del Exilio⁵⁶, instalado en La Jonquera, una de las principales vías de salida de España por tierra al final de la Guerra Civil. Es interesante animar al grupo a reflexionar sobre el museo, preguntándose por las emociones y los posibles efectos pedagógicos que puede crear en el visitante. Se emplaza a los participantes a adentrarse libremente por el museo, intentando empatizar con sus contenidos y dejarse llevar por las sensaciones que les transmitan las fotografías, los vídeos, los textos, etc. Muchas de las imágenes que allí verán serán luego rememoradas sobre el terreno a través de la técnica de la *arqueología del punto de vista*, que más abajo ilustraremos.

Continuamos nuestro camino, para detenernos ya en Portbou. A partir de aquí, ya cada uno de los altos que hagamos en el camino será a cargo de alguno de los participantes. Con la ayuda de un dossier/guía de viaje se traslada la responsabilidad de guiar al grupo y proponer distintos ejercicios, búsquedas o lecturas (que habrán preparado ellos mismos con anterioridad) a los propios miembros de la

⁵⁵ La película, de la que hemos tomado el título para nuestra propuesta, es de producción española, holandesa y alemana, producida por Milagros Producciones y estrenada en 2005. Puede consultarse más información al respecto en <http://www.whokilledwalterbenjamin.com>.

⁵⁶ El museo está dedicado a los distintos exilios del siglo XX y no sólo al español. Sus exposiciones y actividades pueden consultarse en <http://www.museuexili.cat/index.php/es.html>.

expedición. Creemos que esto es interesante ya que, además de hacer sentir a todos partícipes de la actividad y ser una especie de práctica a la hora de gestionar un grupo, también ayuda a mantener la tensión a lo largo del viaje y de sus distintas etapas. A la llegada al pueblo, la propuesta consistirá en buscar y encontrar los lugares más significativos. En «¿Quién mató a Walter Benjamin?» se trata de la antigua comisaría donde el filósofo se presenta al llegar al pueblo, la antigua fonda donde murió, etc. Se leen, se explican, se discute sobre ellos y se siguen encajando piezas. En uno de estos lugares se encuentra una placa colocada en los años noventa con una frase de Benjamin que nos recuerda el sentido de nuestra reflexión: «Todo conocimiento humano toma forma de interpretación».

Es interesante disponer de algún lugar donde poder consultar algunos documentos originales que los historiadores han utilizado para reconstruir las circunstancias de la muerte por la que nos interrogamos. En nuestro caso, este lugar es la Casa Herrero de Portbou, donde se conservan desde el certificado de defunción, facturas de los servicios prestados por los médicos, de la habitación en la que residió o la ficha de registro sellada por el juzgado municipal de Portbou. También hay una pequeña biblioteca dedicada al pensador alemán que podemos consultar y una exposición fotográfica sobre el exilio del 39 a su paso por el pueblo y de los estragos causados por los bombardeos de 1938 realizados desde el *Canarias*.

Resulta oportuno incluir en cada actividad algún recorrido con desnivel positivo que permita, a través del texto de Benjamin citado anteriormente, experimentar la idea de «la autoridad del camino», y cómo «en cada una de sus curvas, va ordenando el despliegue de lejanías, miradores, espacios abiertos y perspectivas como la voz de mando de un oficial hace salir a los soldados de sus filas»⁵⁷. Desde Portbou se puede subir, en apenas treinta minutos, al fronterizo *Coll de Belitres*, mientras se trata de concitar atención solemne a esas variaciones insospechadas del paisaje con las que, a cada rato que nos damos la vuelta para observar lo que dejamos atrás, la autoridad del camino nos sorprende⁵⁸. Una vez en el collado podemos encontrar la antigua aduana, la casa de cambio y varios monolitos muy particulares. Uno de ellos está unos metros arriba de una pequeña colina, pero su envergadura lo hace visible desde la carretera. Se levantó para recordar la toma de Portbou y la consumación de la liberación de Cataluña por parte de la IV división de Navarra, según lo narra bellamente Giménez Caballero en su *¡Hay Pirineos!*:

Nuestra banderas se desplegaron por la última y extrema línea de mugas fronterizas. [...] Ya no mirábamos nadie el reloj. Ya no oíamos ni el crepitar de la cartuchería incendiada y abandonada ante nuestra irrupción en la hoya de Port-Bou. Sólo escuchábamos un latido: el de nuestra sangre ardiendo en las sienes, con el frenesí de la marcha, del polvo, del cansancio. Y de ansia de llegar a aquel momento. ¿Momento? No. Yo creo que hasta el último soldado tuvo conciencia de que aquel instante H de llegar a Port-Bou, no era un instante. De que el tiempo se había parado. Y el sol, interrumpido su carrera. Y el viento del puerto, su violencia. Y las ondas del mar, su pálpito. Y Francia, su destino. [...] No se estalló en esa locura de la conquista

⁵⁷ BENJAMIN, W.: *Dirección única*, op. cit., p. 21.

⁵⁸ Sobre las imbricaciones del caminar para con la reflexión y la introspección se puede consultar el trabajo de GARCÍA, J.: «Caminar y pensar: la existencia del sabio itinerante», en *I Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación*, Salamanca, 2009. Disponible en: http://www.ajithe.com/lainfanciaayeryhoy/lainfanciaayeryhoy/II_002_files/II%20002.pdf.

en que se canta, se grita, se disparan al aire las armas, se abrazan jefes y soldados, corre el vino y truena el himno, y flamean las banderas como llamas de gloria por el aire. Hubo el primer momento un silencio especial y como religioso. Una solemnidad inmóvil, de rostros jadeantes, ojos de fiebre y labios secos⁵⁹.

Este monolito es un buen ejemplo de cómo a lo largo de los años se ha ido librando la batalla por la –en rigor, mal llamada– memoria histórica, es decir, la instrumentalización política del pasado para el presente, pues no otra cosa son los *lieux de mémoire* de que nos habla Pierre Nora. Y es que la memoria sólo puede ser la historia vivida y recordada por alguien, en el sentido de *geschichte*. De modo que «La memoria es un absoluto y la historia sólo conoce lo relativo»⁶⁰. En este bloque de piedra con inscripciones conmemorativas grabadas se puede apreciar la disputa interpretativa por establecer la verdad y la bondad de los hechos pasados, a través de los sucesivos mensajes que, pincel o espray en ristre, se han ido superponiendo para reflejar posiciones políticas opuestas.

Desde este cerro donde se emplaza la frontera hispano-francesa, las vistas son espléndidas, nuestros ojos pueden alcanzar casi cualquier punto de la carretera. Es el momento para poner en práctica una de las técnicas más interesantes de la pedagogía de la reiteración: la *arqueología del punto de vista*.

Consiste en volver a fotografiar una escena previamente grabada tratando de evidenciar el paso del tiempo mediante la confrontación de diversas imágenes obtenidas en el mismo lugar y en momentos diferentes. Se trata de encontrar el lugar exacto desde donde fue tomada una imagen, lo que requiere recabar cierta información histórica y llevar a cabo una investigación para poder colocar la cámara donde alguien lo hizo antes que nosotros. Una vez localizado el punto de vista, a través del juego con la pareja imagen/paisaje, sitios en el paisaje y con la imagen antigua en la mano, son los propios participantes quienes obtienen una novedosa experiencia del lugar que les envuelve. En esta técnica de la *refotografía* la nueva fotografía que se obtiene es el producto subsidiario de una mediación de varios sujetos: el que ha hecho la primera fotografía, el que observa la fotografía dentro del paisaje y realiza la segunda, el que observa ambas tomas, y así sucesivamente pudiendo crear una especie de escalera espacio-temporal que proporciona una experiencia del lugar y una conciencia del tiempo muy especial⁶¹.

Mostramos un ejemplo de *arqueología del punto de vista* realizado con una fotografía de una caravana de exiliados que acaban de cruzar la frontera por Belitres y desfilan ya en territorio francés hacia la villa de Cerbère y una segunda toma realizada setenta años después.

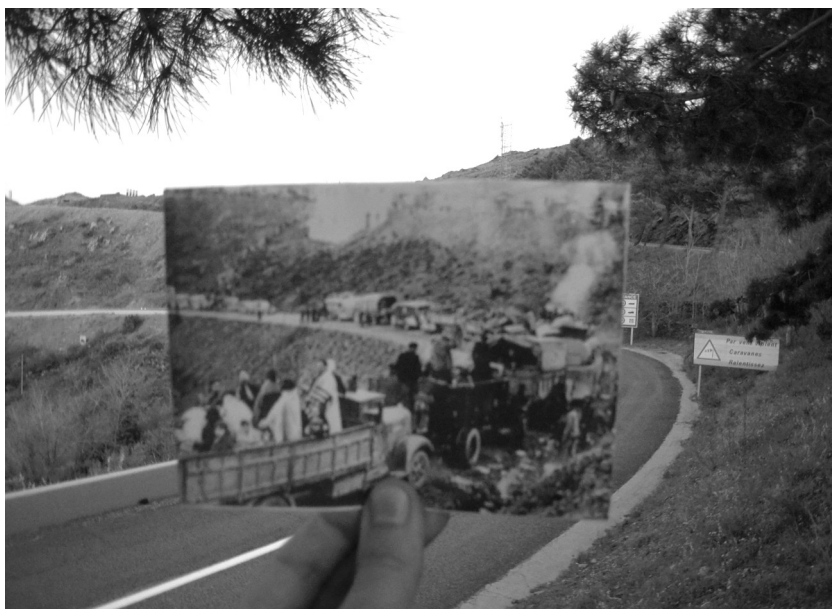
⁵⁹ GIMÉNEZ CABALLERO, E.: *¡Hay Pirineos! Notas de un alférez en la IVª de Navarra sobre la conquista de Port-Bou*, Barcelona, Editora Nacional, 1939, pp. 9-10. Este y otros textos de testimonios ayudan a sumergir a los participantes en el relato. Para la conquista de Portbou véase también YARZA, I.: *Diario de campaña de un soldado catalán (1936-1939)*, Madrid, Editorial Actas, 2005.

⁶⁰ NORA, P.: «Entre memoria e historia. La problemática de los lugares», en NORA, P.: *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*, Santiago de Chile, LOM, 2009, p. 21.

⁶¹ Ricard Martínez es quien fundó *Arqueología del Punt de Vista*, una asociación sin ánimo de lucro que desarrolla una serie de proyectos de investigación, teóricos y audiovisuales, que tratan de un análisis de la percepción de la actualidad a través del estudio y la recuperación de testimonios, documentos y tecnologías de la representación de épocas anteriores. Pueden consultarse sus trabajos e instalaciones en <http://arqueologiadelpuntdevista.com/>.



ARQUEOLOGÍA DEL PUNTO DE VISTA. COLL DE BELITRES, FEBRERO DE 1939.



ARQUEOLOGÍA DEL PUNTO DE VISTA.
COLL DE BELITRES, FEBRERO DE 1939 Y FEBRERO DE 2009.

Como se puede ver, se trata siempre de actividades de búsqueda, en la pedagogía de la reiteración se combina siempre la interrogación al propio intelecto con la interrogación al terreno mismo. En toda la frontera pirenaica es interesante, y relativamente asequible para personas inexpertas, la experiencia de buscar búnkeres⁶². En «¿Quién mató a Walter Benjamin?» también visitamos, a través de seguir la línea de mugas hasta llegar al mar (donde se encuentra la última, marcando el kilómetro 601), la conocida como *Caseta dels alemanys*. Quien se introduce en ella puede comprender el dominio visual que tenía la Gestapo sobre el pueblo y la zona en general. Cualquier movimiento por tierra, mar o aire podía ser detectado desde ese lugar en decenas de kilómetros a la redonda. No muy lejos de allí, en un lugar que creemos prudente no publicar para preservar su conservación, pero donde la tramontana arrecia con sus ráfagas más fuertes, es posible encontrar algunos restos de la época que sorprenden a propios y extraños. Un hallazgo que lleva al grupo a formular y especular con distintas hipótesis acerca de su origen, función, propiedad y conservación.

Desenlace

Oscurece. Volvemos a Portbou. El camino de vuelta es escarpado y vertical. Es importante para la experiencia de empatía que se busca crear utilizar itinerarios que, adecuados a la composición de cada grupo, resulten siempre difíciles, que requieran atención y esfuerzo. Al llegar por fin a la playa se dedica un tiempo a reflexionar sobre lo que pudo haber ocurrido allí, el desconcierto que debió haber reinado tiempo ha en el pueblo. Tratamos de imaginar lo que podía sentir nuestro protagonista en esos momentos, desolado por no poder cruzar la frontera, harto de nadar a contracorriente por media Europa, enfermo del corazón y agotado después de atravesar los Pirineos orientales a pie desde la francesa villa de Banyuls hasta la española de Portbou.

Las últimas palabras que se atribuyen a la escritura de Benjamin son éstas: «En una situación sin salida, no tengo otra elección que la de terminar. Es en un pequeño pueblo situado en los Pirineos, en el que nadie me conoce, donde mi vida va a acabarse»⁶³. Nos dirigimos al cementerio. Antes nos topamos con el impresionante monumento dedicado a Benjamin obra del artista israelí Daniel Karavan. Entramos dentro de él. Un oscuro túnel de escalera que se dirige al mar. Atrás el cielo. La oscuridad entre ambos. La sensación de opresión es inexplicable. Es algo que sólo se puede sentir experimentándolo. Por eso allí es un buen momento para

⁶² Durante los años cuarenta se construyó esta impresionante línea de defensa (conocida como Línea P) formada por unos diez mil búnkeres, desde el Cabo de Creus hasta Fuenterrabía, que durante mucho tiempo ha estado envuelta por el secreto militar. Parece ser que los búnkeres se construyeron con tres motivaciones sucesivas distintas. Entre 1939 y 1940, por temor a una invasión francesa; en 1943, para prevenir una posible invasión alemana a través de la Francia ocupada; y a partir de 1945 en base a un tercer peligro que parecía más real que los anteriores: el de una incursión republicana con apoyo aliado. Cfr. ALFARO GIL, J. M. y DE LA FUENTE, P.: *Els búnkers de La Jonquera*, Figueras, Les fortaleses catalanes, 2008.

⁶³ TACKELS, B.: *Walter Benjamin. Une vie dans les textes*, Arles, Actes Sud, 2009, p. 642.

recordar lo que Walter Benjamin estableció sobre el aura que tiene la obra de arte: «La aparición única de una lejanía, por muy cercana que pueda estar»⁶⁴.

Hay quien dice que «Portbou debería ser un alto lugar de la memoria [...] No es sólo el lugar que puede recordar la muerte de uno de los grandes filósofos del siglo XX, sino el lugar para entender la fuerza que aquí adquiere la memoria. La visita al lugar se transforma en una experiencia inolvidable»⁶⁵. Ésa es otra discusión. No obstante, no es necesario contar con ningún *lugar de memoria* –en el sentido que le da Pierre Nora– para llevar a cabo experiencias de pedagogía de la reiteración.

Tal y como muestra muy bien la película de David Mauas, aún hoy se especula con la causa de la muerte de Benjamin. ¿Asesinato, suicidio, muerte natural? Pero desde el punto de vista de la pedagogía de la reiteración ese tipo de cuestiones son las que importan. Al final del viaje la respuesta a ¿Quién mató a Walter Benjamin?, planteada en esos términos, ya carece de sentido para los participantes. La respuesta que el caminante obtiene cuando emprende el camino de vuelta a casa –el que Benjamin no pudo tomar– no responde a esa pregunta. La respuesta, que aparece envuelta de una cierta aura, en el sentido de única y lejana por cerca que podamos haber estado de ella, quizás tenga que ver con lo que expresó el filósofo en su tesis VII y que está grabado en su tumba: «Jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie»⁶⁶. Por esta razón, porque son este tipo de respuestas las que dan sentido a la pedagogía de la reiteración, su compromiso formativo no es con la epistemología o la ética, sino con la estética.

⁶⁴ BENJAMIN, W.: *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, México, Ítaca, 2003, p. 47.

⁶⁵ MATE, R.: «Portbou, lugar de memoria», *El Periódico de Catalunya*, 13 de octubre de 2010.

⁶⁶ BENJAMIN, W.: *Tesis sobre filosofía de la historia*, op. cit., p. 7.