

Leer *Utopía* en el aula: fuentes de la Edad Moderna y buenas prácticas educativas para imaginar otros mundos

Gustavo Hernández Sánchez¹ (Fedicaria)

Resumen: El texto desarrolla una reflexión en torno al trabajo en aula con fuentes históricas de la Edad Moderna para abordar la genealogía de conceptos como el de utopía (siguiendo pasajes de la obra de Tomás Moro), humanidad (Las Casas) o propiedad privada (Cervantes) con el fin de fomentar la imaginación de otros mundos. Esta se fundamenta en el impulso de una educación crítica de la memoria a partir del uso de recursos digitales, sin su idealización, y el fomento de la lectura como una manera de desarrollar la capacidad creativa e imaginativa. También en el uso de algunos de los postulados metodológicos de la denominada didáctica crítica de las ciencias sociales, planteada desde Fedicaria: pensar históricamente, problematizar el presente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales. Muestra algunos resultados de su puesta en práctica en el aula. Finalmente, se defiende la idea de que la propuesta de una Historia con Memoria en la Educación es un recurso transversal a distintas cronologías y periodos históricos que no puede ni debe cerrarse únicamente al campo de estudio y didáctica de la historia contemporánea.

Palabras clave: utopía, Edad Moderna, didáctica crítica de las ciencias sociales, humanidades digitales, fomento de la lectura.

1. *Utopía*: presentación

Vivimos en un mundo en el que a decir de autores como Jameson es más verosímil imaginar su fin que el de un sistema económico que nos precipita hacia la catástrofe². Se podría afirmar que, desde el punto de vista de la psicología y pedagogía constructivista, resulta más fácil comprender el concepto de distopía que el de utopía, puesto que este parte de la percepción de una experiencia previa: crisis climática, recesión económica y

¹ Profesor de secundaria (Junta de Castilla y León) y profesor contratado a tiempo parcial en la Universidad de Salamanca, donde participa como investigador, entre otros, en el GIR “Historia de los derechos Humanos”

² Su reflexión continua: “El problema estriba entonces en cómo localizar una diferencia radical; en cómo arrancar en el frío sentido de la historia para que este empiece de nuevo a transmitir tenues señales de tiempo, alteridad, cambio, Utopía”. Fredric JAMESON: “La ciudad futura”, *New Left Review*, 21 (2003), pp. 91-106, p. 103.

aumento de las desigualdades, guerras e inestabilidad política, etc.³ A pesar de esto, no se puede comprender el uno sin el otro. Recuperar la idea de utopía, por tanto, puede aparecer como uno de los retos más motivadores que confronte la didáctica de las ciencias sociales en el siglo XXI. Siendo que para ello primero hay que leerla. Leer la utopía es una buena herramienta metodológica para rescatarla, porque lo que no se nombra no existe. Esta propuesta, no obstante, pretende huir de cualquier tipo de esencialismo idealista educacional y analizar de forma crítica las dificultades que se plantean a la hora de abordar el aprendizaje de este concepto en un aula de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En primer lugar, haré una brevísima aproximación genealógica a este concepto.

Escribí en marzo de 2020, en los albores de la pandemia, cuando ese mundo distópico parecía sobrevenirse bajo la forma de una realidad aterradora, un texto muy breve publicado en *La Marea* y otros medios digitales que, para mi sorpresa, tuvo enorme difusión⁴. En él explicaba, entre otras cuestiones, que esta situación me había sorprendido explicando a mis alumnos y a mis alumnas de 2º de la ESO el origen etimológico de la palabra utopía, derivada del griego. Esta comprende dos acepciones: (*οὐ*) no, (*τόπος*) lugar, literalmente no-lugar o lugar inexistente; o (*εὖ*) bueno/bien, (*τόπος*) lugar, es decir, el buen lugar o un lugar mejor. Esta segunda acepción es la que generalmente acompaña a esta idea desde su enunciación por el humanista Tomas Moro en su clásico de 1516. Leer *Utopía*, por tanto, para comprender este concepto en el siglo XXI, ha de entenderse, al menos por el momento, en sentido literal y no metafórico.

Reflexión que llevo lanzando los últimos años a mi alumnado de 2º de la ESO siempre que tengo la oportunidad de impartir este curso. Para ello incluyo la obra mencionada en la contribución del Departamento al Plan de lectura del centro educativo, no sin la reticencia de algunos de mis compañeros y de mis compañeras que se preguntan si no es mejor utilizar alguna adaptación. ¿Por qué íbamos a adaptar una obra tan sugerente? A menudo, la capacidad de comprensión lectora del alumnado depende del grado de profundidad que nosotros le otorguemos. Si bien es cierto que, para ser justos, el texto tal

³ Tal y como desarrollan respectivamente las siguientes obras: Mickaël CORREIA: *Criminales climáticos. Las multinacionales que arrasan el planeta*, Madrid, Altamarea, 2024; Thomas PIKETTY: *El capital en el siglo XXI*, México, Fondo de cultura económica, 2014; Alejandro LÓPEZ CANOREA et al.: *La pugna por el nuevo orden internacional. Claves para entender la geopolítica de las grandes potencias*, Barcelona, Espasa, 2023.

⁴ Gustavo HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: “Enseñar la utopía en tiempos de pandemia: reflexiones desde el confinamiento”, *La Marea*, 25 de marzo de 2020, <https://www.lamarea.com/2020/03/25/ensenar-la-utopia-en-tiempos-de-pandemia-reflexiones-desde-el-confinamiento/> (consultado el 24 de mayo de 2024).

vez necesite una introducción, es decir, un poco de trabajo propedéutico. Seguramente también una selección, siendo esta tarea en la que consiste nuestro trabajo de preparación de materiales educativos. No obstante, insisto en que la invitación a la lectura de la obra completa puede ser un ejercicio suficientemente interesante en el que el alumnado podrá contraponer los saberes (contenidos) desarrollados en el aula con su propio conocimiento de la historia y su propia capacidad lectora (vocabulario, comprensión del texto, etc.) y crítica. Después volveré sobre este último aspecto en relación con lo que desde Fedicaria se ha planteado como una didáctica crítica de las ciencias sociales.

Respecto al dilema de hasta qué punto es recomendable emplear adaptaciones de textos, muchas más veces de las que pensamos la organización del sistema educativo, y, en especial, de los currículos escolares, nos contraponen a severas contradicciones. En este caso la de la invitación a una enseñanza práctica en medio de una maraña de contenidos que no cesan de aumentar y que hace que propuestas metodológicas tan sencillas como pararse a leer con el alumnado una obra clásica se conviertan casi en una quimera. Esta es la propuesta que lanzo en este encuentro: pararnos a leer con el alumnado. Para ello es importante que también leamos nosotros. De tal manera que, tras esa lectura inicial, y en relación con los saberes y criterios de aprendizaje, podremos realizar la selección del texto en cuestión, esto es, algunos pasajes que pueden ser comentados en el aula para la adquisición de algunas de las competencias y objetivos de etapa. En este caso, no me limitaré a realizar una selección, personalísima como cualquier ejercicio de este tipo, de pasajes de la *Utopía* de Tomas Moro, sino que propondré un itinerario de aprendizaje para un curso de 2º de la ESO partiendo de una metodología aparentemente tan sencilla como la de la realización de comentarios de textos⁵. La complejidad la aportamos nosotros a partir de las necesidades y conocimientos previos que pueda tener nuestro alumnado.

No quiere decir esto que sea ajeno a las competencias necesarias para el desempeño de la vida en las sociedades del capitalismo tardío, tales como la competencia digital. De manera que en este itinerario se incluirá el trabajo con lo que ha venido en denominarse Humanidades digitales, que no es otra cosa que el uso de herramientas informáticas para

⁵ En otras publicaciones he defendido que la didáctica de lo sencillo continúa siendo un buen recurso para la enseñanza de las ciencias sociales en el siglo XXI. Véase: Gustavo HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: “España vaciada, TIC y didáctica de las ciencias sociales tras la pandemia: reflexiones entre la necesidad y el deseo”, *Campo abierto. Revista de educación*, 40/41 (2022), pp. 191-204.

el estudio y conocimiento de este saber clásico⁶. De esta forma, la propuesta teórico-práctica que se plantea sería la de sumar a un saber tradicional (el desarrollo de contenidos a partir de la lectura y comentario de un texto) el aporte práctico del uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación mediante el trabajo en entornos digitales de aprendizaje (búsqueda y selección de información online).

El punto de partida de esta experiencia o buena práctica pasa por no dejarse llevar por ideas preconcebidas tales como que un alumnado nativo digital sabrá localizar fácilmente la información o bien que no será capaz de comprender un texto no adaptado. Me parece importante dejar que el proceso de aprendizaje se desarrolle por sí mismo y orientarles en esta compleja tarea de comprender la utopía en la era de la transformación digital. Estos retos precisamente son los que hacen tremendamente apasionantes nuestro campo profesional: cómo transmitir al alumnado de forma inteligible la complejidad del mundo en el que vivimos. El recurso a los clásicos, en este caso, puede ser un buen comienzo.

2. Itinerario: leer *Utopía*

El ejercicio de afrontar una lectura tan compleja requiere algo de preparación, un conocimiento propedéutico de algunos de los elementos que el alumnado podrá encontrar a lo largo de la misma. Es por ello por lo que se plantea un itinerario que tiene el objetivo de transitar, partiendo de un estudio crítico-genealógico, por la sociogénesis del mundo moderno o Edad Moderna (entre los siglos XV a XVIII) a partir del trabajo con algunos de los conceptos clave que surgen durante este periodo y que todavía continúan teniendo importancia en el presente. Aquellas personas familiarizadas con la propuesta teórico-práctica de la didáctica crítica de las ciencias sociales habrán atisbado que la crítica genealógica de los conceptos y procesos históricos es una de sus ideas principales⁷. También la idea de pensar históricamente⁸.

⁶ Véase Paul SPENCE: “Centros y fronteras: el panorama internacional de las humanidades digitales”, *Janus. Estudios sobre el Siglo de Oro*, Anexo I (2014), pp. 37-61 (ejemplar dedicado a Humanidades digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro).

⁷ Cabe mencionar la advertencia que realiza Raimundo Cuesta, uno de los principales impulsores de esta propuesta teórico-práctica: “La genealogía que propugnamos no es un complaciente ejercicio historicista (...) posee el sabor intempestivo del pensamiento de Nietzsche para quien la memoria puede encarnarse bajo la apariencia de tres modos que combaten el olvido y la muerte: la historia monumental, la historia anticuaría y la historia crítica”, reclamándose seguidor de esta última. Raimundo CUESTA: “Historia, educación y didáctica crítica. Consideraciones fedecarianas”, en Rafael CALVO DE LEÓN (coord.) *et al. Ethohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (SEDHE)*, Burgos, Universidad de Burgos-SEDHE, 2003, pp. 927-938, pp. 927-928.

⁸ De donde se desprenden los “postulados para imaginar un programa de trabajo de otra didáctica: problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los

Este itinerario, tal y como muestra la tabla 1, se puede desarrollar a lo largo de varias situaciones de aprendizaje (unidades didácticas), o quizá comprender el desarrollo de un pequeño proyecto. Quiero decir con esto que mi intervención no pretende ilustrar o enseñar a los y a las docentes cómo ordenar los elementos del currículo, sino simplemente esgrimir en forma de boceto una propuesta a partir de la cual cada persona pueda confrontar después con su propia experiencia y, a partir de ahí, adaptarla, dialogar con ella, modificarla e incluso, por qué no, impugnarla.

Situaciones de aprendizaje o unidades didácticas	Selección de textos (Anexo I)	Humanidades digitales⁹	Conceptos para tratar
Era de los descubrimientos (siglo XV)	<i>Memorial al Consejo de Indias</i> (1549-1555), texto de fray Bartolomé de Las casas	Disponible en Portal de Archivos Españoles) PARES ¹⁰	Humanidad
Humanismo y Renacimiento (siglo XVI)	<i>Utopía</i> (1512), texto de Tomás Moro	Disponible en Biblioteca Nacional de España ¹¹ /Biblioteca Virtual Universal ¹²	Utopía

códigos pedagógicos y profesionales. Estas proposiciones han facilitado unas líneas orientativas para afrontar el debate sobre el significado de la didáctica crítica y la intervención en el marco escolar, otorgando un cierto sentido al diseño de materiales curriculares y a la propia práctica docente”. En Raimundo CUESTA *et. al.* “Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo”, *Con-Ciencia Social*, 9 (2005), pp. 17-54, p. 40. Postulados enunciados previamente en Raimundo CUESTA: “La educación histórica del deseo: la didáctica crítica y el futuro del viaje a Fedicaria”, *Con-Ciencia Social*, 3 (1999), pp. 70-91. Véase también Francisco F. GARCÍA PÉREZ: “Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica”, *Con-Ciencia Social* (segunda época), 5 (2022), pp. 35-95, texto en el que se recoge una buena síntesis de esta experiencia metodológica.

⁹ En esta columna se muestran diferentes posibilidades de consultar documentos originales y/o ediciones de obras clásicas en repositorios en línea. El objetivo es permitir valorar a los y a las docentes las posibilidades de trabajo con estas en el aula. Se adjunta, asimismo, una propuesta de selección de textos a partir de estos recursos (véase Anexo I).

¹⁰ <https://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/description/126836> (consultado el 24 de mayo de 2024)

¹¹ <https://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000096514> (consultado el 24 de mayo de 2024)

¹² <https://biblioteca.org.ar/libros/300883.pdf> (consultado el 24 de mayo de 2024)

Barroco, Siglo de Oro y revolución científica (siglo XVII)	<i>El Quijote</i> (1605), texto de Miguel de Cervantes	Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes ¹³	Propiedad
--	--	--	-----------

Tabla 1. Propuesta de itinerario, selección de obras y conceptos. Fuente: elaboración propia.

Si tomamos como referencia el estudio de la sociogénesis del mundo o Edad Moderna, y de acuerdo con los currículos escolares, el proceso de enseñanza y aprendizaje nos llevará desde la Era de los descubrimientos en el siglo XV a la Ilustración en el XVIII; si bien en este caso esta última etapa no se ha incluido por estudiarse, dependiendo de las comunidades autónomas, a veces en 4º de la ESO. Representan estos siglos una etapa de profundos cambios y transformaciones que a veces han sido definidos como primera globalización y en los que surgen conceptos e ideas clave que se proyectan directamente hasta nuestra época, tales como los propuestos de humanidad, utopía o propiedad¹⁴. Aunque este último no se acuña en estos siglos, sí es en ellos cuando adquiere una relevancia que le lleva a convertirse en uno de los ejes centrales de la integración de los individuos en las sociedades moderna, contemporánea y posmoderna. ¿Qué mejor forma que conocerlos a partir de la lectura de clásicos? El siguiente epígrafe tratará de confrontar de forma crítica el porqué de la selección de estos textos, su trabajo con recursos digitales y los resultados de la experiencia de todo ello en el aula.

3. Estudio de caso: fomento de la lectura y trabajo con fuentes digitales

Vivimos en la era de la información, dónde todo, incluso nuestro desarrollo neuronal y cognitivo, está mediatizado por el uso de imágenes. El impacto de todo ello en los adolescentes está siendo recientemente objeto de un interesante debate¹⁵. Nunca otra generación en la historia estuvo tan influenciada por una concepción e interpretación visual del mundo, lo que valdría para la conformación de una hermenéutica de la imagen. En efecto, lo que no está en la nube o, por su defecto, en las redes sociales, no existe,

¹³ <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote-de-la-mancha-6/> (consultado el 24 de mayo de 2024)

¹⁴ Véanse los trabajos de Bartolomé YUN CASALILLA: *Los imperios ibéricos y la globalización de Europa*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2019; Kenneth MORGAN: *Cuatro siglos de esclavitud transatlántica*, Barcelona, Crítica, 2017; Fernando ÁLVAREZ-URÍA: *El reconocimiento de la humanidad. España, Portugal y América Latina en la génesis de la modernidad*, Madrid, Morata, 2014.

¹⁵ Véase Jonathan HAIDT: *La generación ansiosa: por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes*, Bilbao, Deusto, 2024; de carácter menos polémico y más hondo resulta sumamente interesante la reflexión de Sergio GARCÍA PUJADES, “Poslexia y hedonia depresiva en el alumnado. Algunas ideas de Mark Fisher para pensar la educación”, *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 7, pp. 283-294.

pasando muchas veces la realidad, lo que en otros periodos se definió como conocimiento empírico, a un segundo plano. Parece algo simple e, incluso, una crítica conservadora, pero el asunto no lo es, puesto que ello contradice muchas de las veces las bases de los modernos sistemas educativos, de raíz hondamente constructivista y empirista. Se trata del surgimiento de sociedades que conocen el mundo a través de representaciones mentales e información recibida a través de la informática, fundamentalmente los dispositivos móviles y las redes sociales, y no de su experiencia.

Por tanto, el debate o la problemática trasciende la (im)posibilidad del buen uso de estos dispositivos. Lo queramos o no, todo está ya mediatizado por ellos. Mientras que hacerlos desaparecer parece una tarea imposible, por muy beneficiosa que pudiese resultar, especialmente en etapas tempranas de desarrollo cognitivo, orientarlos o guiarlos hacia un buen uso, por otro, resulta una quimera. Es sabido que las multinacionales desarrollan los softwares de tal modo que estos resultan tremendamente adictivos y que influyen e impactan en los mecanismos de recompensa cerebrales, modificando no sólo la forma de ver e interpretar el mundo sino también el propio cerebro y su conducta¹⁶. No se trata de una teoría de la conspiración, sino que es la ciencia quien demuestra y constata todo esto. Lo que me gustaría plantear en este encuentro, a raíz de esto, es la idea de que el hecho de que nuestro alumnado sean nativos digitales no hace que sepan usar los equipos y dispositivos informáticos. Por no hablar de la búsqueda y selección de información online. Son estos aspectos hacia los que debemos dirigir todo el esfuerzo: por un lado, el uso de una informática básica para la realización de trabajos, la cual se puede complementar con la inclusión de elementos más tradicionales como la consulta de libros, revistas y otros recursos en papel; por otro, la búsqueda y selección de información, puesto que la presente en los buscadores online no siempre es óptima y, sobre todo, casi nunca permanece ajena a implicaciones de carácter ideológico. Cabría una reflexión a parte la irrupción de la inteligencia artificial (IA), la cual transforma y complejiza este panorama, si bien no es el tema de este texto.

De manera que, pensar la utopía en la era digital exige un ímprobo trabajo reflexivo que integre los recursos digitales pero que también enseñe que no todo el conocimiento está en la nube. ¿Cómo se puede plantear este dilema a un alumnado de 2º de la ESO? La propuesta pasa por un pequeño ejercicio ensayado en varios cursos a lo largo de los

¹⁶ Véase el éxito editorial de Nir EYAL: *Enganchado (Hooked). Cómo construir productos y servicios exitosos que formen hábitos*, Sunshine Business Dev, 2014.

últimos años. Este parte del itinerario de aprendizaje mostrado en el epígrafe anterior. En este caso me centraré en la situación de aprendizaje sobre Humanismo y Renacimiento (siglo XVI), y más concretamente en el aprendizaje del concepto de utopía que da título a esta comunicación.

El gancho o motivación se inicia con una pequeña actividad realizada en grupos donde cada uno de ellos deben explicar cómo sería una clase utópica. Para ello, primero son necesarias unas nociones básicas de lo que esto significa, tal y como se expuso también previamente. A partir de su puesta en común el docente puede obtener mucha información de la problemática del grupo-clase y debatir con este sobre las posibilidades o no de aplicar un modelo utópico en el aula (aprender dialogando). Este debate, el cual parte de la organización de los recursos y problemas más cotidianos tales como la organización de los exámenes, excesiva carga de tareas, relaciones interpersonales del alumnado y con el profesorado, etc. se puede ir complejizando hasta extenderlo a situaciones más amplias como el cambio climático, guerras, desigualdades, etc. todo ello orientado a problematizar el presente.



Imagen 1. Trabajo con alumnado de 2º de la ESO. IES Vía de la Plata (Guijuelo, Salamanca). Curso 2023-2024. Fuente: elaboración propia.

La actividad, mostrada en la imagen 1, suele dar buenos resultados. Se trata de intentar conseguir un aprendizaje significativo del concepto utopía para, a continuación, abordar cuestiones más complejas. Estas otras comprenden el comentario de los textos seleccionados (véase anexo I), como es el caso del fragmento de la obra *Utopía* de Tomas Moro (1516). A partir de este análisis genealógico y su cotejo con el presente el objetivo deseable es enseñar a pensar de otro modo, esto es, educar el deseo. Si bien este es muy

probable que no se muestre de manera inmediata, algo que pocas veces sucede. De lo que se trata es de provocar un cortocircuito capaz de hacer inteligibles aspectos o elementos críticos de otros periodos históricos y traerlos a un presente divergente, esto es, utópico, donde no todo ha de cobrar una dimensión pesimista. Comprendemos la dificultad de esto, verdadera alquimia educativa, así como la carga peyorativa que pesa sobre esta palabra. Ese es el difícil reto que se plantea en nuestro día a día. No se me escapa, no obstante, que el campo de la didáctica se mueve a menudo entre la realidad y el deseo, tal y como muestra el resultado de la propuesta de lectura del libro de Moro (véase tabla 2).

Curso	Centro ¹⁷	Grupos	Número de alumnos/as	Total lecturas
2018-2019	IES Sierra del Valle	2	45	8
2019-2020	IES Sierra del Valle	Actividad interrumpida por la pandemia		
2023-2024	IES Vía de la Plata	2	37	0

Tabla 2. Número de alumnos y de alumnas que leyeron la obra Utopía de Tomas Moro

Tal y como puede comprobarse, el primer año la propuesta tuvo un resultado bastante esperanzador en el que un número significativo de alumnos y de alumnas se animaron a leer la obra de Moro. Se trataba de unos grupos donde, además, los resultados académicos no eran demasiado buenos. He de mencionar que la propuesta es carácter completamente voluntario, dentro del tercer trimestre, pero que, como recompensa o incentivo para su realización, la demostración de la lectura suma un punto extra en la calificación del tercer trimestre. Esta demostración de lectura se realiza mediante un registro anecdótico a lo largo del desarrollo del itinerario y con la participación del alumnado más implicado en los comentarios de texto con el resto del grupo-clase, cotejándolo con las impresiones del desarrollo de sus lecturas. También con la celebración de un seminario final en un recreo para realizar una pequeña valoración colectiva tanto de la obra como de la experiencia. Como se puede comprobar, tras la interrupción de la pandemia y las dificultades de los

¹⁷ Ambos centros se ubican en el entorno rural de la comunidad autónoma de Castilla y León, el primero de ellos en la provincia de Ávila, localidad de La Adrada, y el segundo en la de Salamanca, Guijuelo.

cursos siguientes, la propuesta no cuajó en el último año, no pudiéndose desarrollar este seminario, aunque sí que se realizaron el resto de las actividades.

Haciendo un inciso en esta parte, estimo que es importante también mostrar y reflexionar sobre el fracaso, puesto que es otra de las muchas posibilidades que, desgraciadamente, también ofrecen nuestras propuestas y buenas prácticas docentes. Evidentemente, en cada una de nuestras experiencias existen una multitud de factores difíciles de cuantificar y de exponer, que van de las condiciones laborales del desempeño de nuestro puesto de trabajo, la motivación propia y del alumnado, al contexto socioeducativo, económico y cultural en el que lo desempeñamos. Por no hablar de los efectos, en medio de todo esto, de una terrible pandemia cuyas consecuencias resultan todavía difíciles de valorar.

4. Algunas conclusiones

En este sentido, para ir finalizando, voy a permitirme una pequeña crítica en torno a lo que significa la enseñanza de una historia con memoria, motivo que nos reúne en este encuentro. Simplemente avanzaré, tal y como ya he expuesto en otras publicaciones, que reducirla al campo de estudio y didáctica de la historia contemporánea supone una reducción que empobrece esta idea que nos lanzó Raimundo Cuesta (2015) en *La venganza de la historia y las paradojas de la memoria*, de fuerte inspiración benjaminiana¹⁸. Este interesantísimo ensayo quizá haya podido pasar algo desapercibido. No obstante, a pesar de los años y directamente relacionado con la temática de este congreso, resulta de una actualidad demoledora. Aclararé en primer término que no es mi intención, ni mucho menos, tratar de codificar o interpretar las palabras del maestro como si estas compusiesen un corpus cerrado o una dirección concreta. Simplemente las emplearé a mi gusto, tal y como siempre me interpela a hacer.

Por un lado, estaría en esta polémica la conceptualización del concepto de memoria, a veces confundida con la idea de memoria oral y, por tanto, vinculada a la historia contemporánea; idea que no es correcta. Para Cuesta, el potencial contrahegemónico de la memoria se muestra bajo la forma de una “racionalidad empapada de una mirada crítica y comprometida con el sufrimiento humano¹⁹”. De donde surge la idea de una historia

¹⁸ Véase Gustavo HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: “Enseñar memorias alternativas: didáctica crítica de la historia a través de la idea de crisis”, en Raimundo A. RODRÍGUEZ PÉREZ: *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos*, Barcelona, Octaedro, 2024, pp. 49-59.

¹⁹ Raimundo CUESTA: *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*, Salamanca, Lulú, 2015, p. 11.

con memoria. Esta tiene el sentido metodológico de pensar nuestro presente de forma crítica (visión del pasado como problema) y hacer un uso público de la historia, siguiendo la tesis de Benjamin (1940) *Sobre el concepto de historia*, la cual rompe con el modelo epistemológico surgido de una idea de progreso de cariz positivista. Esta postura epistemológica continúa vigente, tanto en el ámbito académico como en el de la didáctica de las ciencias sociales, vaciando de contenido crítico, y, hasta me atrevería a decir que, de sentido, nuestro campo de estudio.

El despertar de una conciencia crítica, en cambio: “rescata el pasado ausente, el pasado ignorado de los vencidos, de modo que el tiempo pretérito deja de ser un depósito inerte de experiencias y hechos y se convierte en un objeto de confrontación dialéctica con el presente²⁰”. Pero nada se menciona, en cambio, acerca de que ese pasado tenga por qué ser el más reciente o el recordado o registrado por sujetos todavía vivos. La memoria en Benjamin es el tiempo-ahora (*Jetztzeit*) que hace presente el pasado y “deposita la esperanza en el pasado ausente en el presente (recordar lo que queda olvidado en el presente), en esas experiencias históricas de los que siempre fueron vencidos en la historia²¹”. Lo que supone, culmina Cuesta, un giro radical en la concepción del pasado y su conocimiento. Reflexión de la que se derivan las características de una historia con memoria que codifica una propuesta epistemológica de profundas implicaciones anticapitalistas: exactitud positivista y atención al sufrimiento; rigor científico e interés emancipatorio; pesquisa genealógica de los problemas de hoy bajo el signo del pensamiento crítico²².

De manera que, por un lado, restringir la idea de contemporaneidad a una cronología que va de las revoluciones liberales al tiempo presente, comprende una reducción significativa del campo de estudio. Quizá sea mucho más enriquecedor remontarse al menos hasta la sociogénesis del periodo moderno, esto es, entender la modernidad dentro de los parámetros de la larga duración. Asunto que nos sitúa frente a la constatación de que problematizar el presente, en definitiva, así como plantear una historia genealógica, no ha de restringirse a las duras constricciones de las cronologías históricas más tradicionales. Claro está que las limitaciones y dificultades de todo esto en un aula son muchas. Precisamente ahí es donde se sitúa el radio de acción del docente, perdido en una tormenta

²⁰ *Ibid.*, p. 70.

²¹ *Ibid.*, p. 73.

²² Véase Raimundo Cuesta: “Historia con Memoria y didáctica crítica”, *Con-Ciencia Social*, 15 (2011), pp. 15-30.

en la que solo un relámpago conseguirá traer luz, aunque solo sea por unos segundos, a un mundo repleto de tinieblas.

Referencias

Alejandro LÓPEZ CANOREA *et al.*: *La pugna por el nuevo orden internacional. Claves para entender la geopolítica de las grandes potencias*, Barcelona, Espasa, 2023.

Bartolomé YUN CASALILLA: *Los imperios ibéricos y la globalización de Europa*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2019.

Fernando ÁLVAREZ-URÍA: *El reconocimiento de la humanidad. España, Portugal y América Latina en la génesis de la modernidad*, Madrid, Morata, 2014.

Francisco F. GARCÍA PÉREZ: “Aportaciones fedicarianas para una didáctica de la crítica”, *Con-Ciencia Social* (segunda época), 5 (2022), pp. 35-95.

Fredric JAMESON: “La ciudad futura”, *New Left Review*, 21 (2003), pp. 91-106.

Gustavo HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: “Enseñar memorias alternativas: didáctica crítica de la historia a través de la idea de crisis”, en Raimundo A. RODRÍGUEZ PÉREZ: *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos*, Barcelona, Octaedro, 2024, pp. 49-59.

Gustavo HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: “España vaciada, TIC y didáctica de las ciencias sociales tras la pandemia: reflexiones entre la necesidad y el deseo”, *Campo abierto. Revista de educación*, 40/41 (2022), pp. 191-204.

Gustavo HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: “Enseñar la utopía en tiempos de pandemia: reflexiones desde el confinamiento”, *La Marea*, 25 de marzo de 2020, <https://www.lamarea.com/2020/03/25/ensinar-la-utopia-en-tiempos-de-pandemia-reflexiones-desde-el-confinamiento/> (consultado el 24 de mayo de 2024).

Jonathan HAIDT: *La generación ansiosa: por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes*, Bilbao, Deusto, 2024

Mickaël CORREIA: *Criminales climáticos. Las multinacionales que arrasan el planeta*, Madrid, Altamarea, 2024.

Nir EYAL: *Enganchado (Hooked). Cómo construir productos y servicios exitosos que formen hábitos*, Sunshine Business Dev, 2014.

Paul SPENCE: “Centros y fronteras: el panorama internacional de las humanidades digitales”, *Janus. Estudios sobre el Siglo de Oro*, Anexo I (2014), pp. 37-61.

Raimundo CUESTA: *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*, Salamanca, Lulú, 2015.

Raimundo Cuesta: “Historia con Memoria y didáctica crítica”, *Con-Ciencia Social*, 15 (2011), pp. 15-30.

Raimundo CUESTA *et. al.* “Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo”, *Con-Ciencia Social*, 9 (2005), pp. 17-54.

Raimundo CUESTA: “Historia, educación y didáctica crítica. Consideraciones fedecarianas”, en Rafael CALVO DE LEÓN (coord.) *et al. Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (SEDHE)*, Burgos, Universidad de Burgos-SEDHE, 2003, pp. 927-938.

Raimundo CUESTA: “La educación histórica del deseo: la didáctica crítica y el futuro del viaje a Fedecaria”, *Con-Ciencia Social*, 3 (1999), pp. 70-91.

Sergio GARCÍA PUJADES, “Poslexia y hedonia depresiva en el alumnado. Algunas ideas de Mark Fisher para pensar la educación”, *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 7, pp. 283-294.

Thomas PIKETTY: *El capital en el siglo XXI*, México, Fondo de cultura económica, 2014.

Kenneth MORGAN: *Cuatro siglos de esclavitud transatlántica*, Barcelona, Crítica, 2017

Anexo I. Selección de textos

A. 1549-1555. Fray Bartolomé de las casas sobre la libertad de los indios.

“Muy poderosos y soberanos señores: el obispo que fue de Chiapas besa a V.A. las manos suplico tenga por bien con atención oír como ha muchos años que ando en esta real corte y ante este Real Consejo de las Indias, negociando y procurando el remedio de las gentes y naturales de las que llamamos Indias, y que cesen los estragos y matanzas que en ellos se hacen contra toda razón y justicia; y puesto que la voluntad de los reyes ha sido proveerlos de Justicia y conservarlos en ella, y no consentir que les fuesen hechos daños y agravios y así lo han mostrado por sus muchas leyes, pero llegadas allí no se han cumplido, porque los unos y los otros siempre han engañado a los reyes. Dos especies de tiranía con que han assolado aquellas tan innumerables repúblicas: La una en nuestra primera entrada, que llamaron conquista. La otra fue y es la tiránica gobernación a la que pusieron con nombre repartimientos o encomiendas, por la cual los reyes naturales habernos violentamente, contra toda razón y justicia, despojado a los señores y súbditos de su libertad y de las vidas”

B. 1516. Fragmento de *Utopía* de Tomás Moro.

“Pero la felicidad, afirman, no está en toda clase de placeres. Se encuentra solamente en el placer bueno y honesto. Nuestra naturaleza tiende, irresistiblemente atraída por la virtud hacia él, como al bien supremo. A esta virtud va vinculada la única felicidad, según los que opinan lo contrario. Definen la virtud como «vivir según la naturaleza». A esto, en efecto, hemos sido ordenados por Dios. Por tanto, el hombre que sigue el impulso de la naturaleza, tanto en lo que busca como en lo que rechaza, obedece a la razón (...)

Nadie, en efecto, por austero e inflexible seguidor de la virtud y aborrecedor del placer que sea, impone trabajos, vigilias y austeridad, sin imponer al mismo tiempo la erradicación de la pobreza y de la miseria de los demás. Nadie deja de aplaudir al hombre que consuela y salva al hombre, en nombre de la humanidad. Es un gesto esencialmente humano —y no hay virtud más propiamente humana que ésta— endulzar las penas de los otros, hacer desaparecer la tristeza, devolverles la alegría de vivir. Es decir, devolverles al placer. ¿Por qué, pues, no habría de impulsar la naturaleza a cada uno a hacerse el mismo bien que a los demás?”

C. 1605. Fragmento de *El Quijote* de Cervantes.

“Dichosa edad y siglos dichosos aquéllos a quien los antiguos pusieron nombre de dorados, y no porque en ellos el oro, que en esta nuestra edad de hierro tanto se estima, se alcanzase en aquella venturosa sin fatiga alguna, sino porque entonces los que en ella vivían ignoraban estas dos palabras de *tuyo* y *mío*. Eran en aquella santa edad todas las cosas comunes (...) Todo era paz entonces, todo amistad, todo concordia (...) Entonces se decoraban los concetos amorosos del alma simple y sencillamente, del mismo modo y manera que ella los concebía, sin buscar artificioso rodeo de palabras para encarecerlos. No había fraude, el engaño ni la malicia mezclándose con la verdad y llaneza. La justicia se estaba en sus propios términos, sin que la osasen turbar ni ofender los del favor y los del interese, que tanto ahora la menoscaban, turban y persiguen. (...) Las doncellas y la honestidad andaban, como tengo dicho, por dondequiera, solas y señoras, sin temor que la ajena desenvoltura y lascivo intento le menoscabasen, y su perdición nacía de su gusto y propia voluntad. Y agora, en estos nuestros detestables siglos, no está segura ninguna, aunque la oculte...”