

La pràctica política de la memòria comunitària com a valor de la democràcia

Ian Grosvenor*
Eulàlia Collelldemont**

Resum

En l'article desenvolupem un assaig sobre com la memòria comunitària és un dels valors que sustenten la democràcia des de la producció i creació cultural de la pedagogia, entesa no com a mercat finançat per les agències sinó com a pràctica política necessària en el fer recerca, en els estudis i en les investigacions. Amb una primera aproximació a diferents fonts visuals de període de la Gran Guerra (1914-1918¹), s'estableixen diferents recorreguts a través i amb ús de les fonts, tot incorporant en l'assaig diferents vies per narrar diferent. Tant és així que ens enfrontem a una sèrie d'imatges, les mirem, i tot pensant en Berger (1972), les intentem copsar des de la memòria comunitària, no com a pintors, no com a editors, no com a restauradors, no com a professors sinó en un exercici lliure d'històries compartides. Aquest és, doncs, un article que tracta d'aproximar-se a les fonts visuals com a integrants del fer un exercici democràtic de memòria, tot plantejant qüestions d'ordenació i situació, de metodologia i d'epistemologia. Com a assaig però, és clar que és una reflexió oberta que parteix de converses, discussions, provatures i creences prèvies.

Paraules clau

Justícia social, democràcia, memòria comunitària, participació, història visual de l'educació

Recepció original: 24 de novembre de 2021

Acceptació: 15 de febrer de 2022

Publicació: 1 de juny de 2022

Presentació: justícia social i història democràtica

La memòria compartida és una de les vies possibles que fiancen el poder fer una història sobre l'educació des dels principis de justícia social i el que podríem denominar com a història democràtica de la pedagogia. Una justícia social que permet crear i sostenir una societat justa i igualitària on cada persona és important, els seus drets són reconeguts i protegits i les decisions són preses de manera justa i honesta. En el seu centre es localitzen els principis d'equitat, accessibilitat, participació i drets. Una justícia social que és impossible sense que els poders funcionin imbuïts de l'obligació de servei i la

(*) Professor emèrit de la Càtedra Urban Education History de la University of Birmingham, School of Education i director del centre «Voices of War & Peace». Autor de diversos articles i llibres sobre racisme, educació i identitat, ha dut a terme diferents recerques en la cultura visual de l'educació i en història urbana de la infància. Director de la revista *Paedagogica Historica*. Ha comissionat diferents exposicions de temàtica educativa. Promotor de diferents recerques d'activisme a través de la història realitzades de manera col·laborativa, centra l'atenció en com potenciar investigacions participades. Adreça electrònica: i.d.grosvenor@bham.ac.uk

(**) Professora del Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya i membre del GREUV (Grup de Recerca Educativa). S'ha especialitzat en les bases teòriques i històriques de la pedagogia estètica, incidint en la recerca en fonts visuals i audiovisuals des de la perspectiva de la història cultural i la memòria educativa com espai de construcció d'una cultura pública. Ha participat en diferents projectes nacionals i internacionals d'investigació i ha coordinat diferents projectes vinculats a l'aprenentatge cultural. Actualment és directora del Museu Virtual de Pedagogia (MUVIP) de la UVIC-UCC. Adreça electrònica: eulalia@uvic.cat

(1) Acotem el període fins a l'armistici de novembre de 1918, per bé que el Tractat de Versalles no es firmaria fins a la Conferència de Pau de París al 28 de juny de 1919.

implementació des de les agències públiques de polítiques de redistribució. Com a concepte, la justícia social s'ha legitimitat des de sempre per les ciències socials a través del desenvolupament de marcs d'anàlisi que permeten reunir dades objectives de les relacions entre individus i grups, la identificació de les desigualtats geogràfiques i la producció de solucions polítiques. A l'àrea de l'educació, el focus dels estudis rau en les desigualtats en la distribució de l'accés a l'educació impartida. Per pensar aquestes desigualtats, la història de l'educació aporta una perspectiva temporal que permet identificar els patrons d'emergència i la permanència de desigualtats i de les solucions polítiques proposades i desenvolupades en el transcurs de diferents períodes, col·laborant així amb les propostes de l'avui.

Un dels vehicles per construir una memòria compartida és el de la recerca col·laborativa i de la recerca participativa. I és que, certament, totes les comunitats tenen moltes històries al darrere, algunes explicades, altres amagades i altres que persisteixen en les veus populars. I és el recull d'aquestes històries que ens serveix com a detector d'alguns dels elements que configuren la realitat educativa, entre els mateixos destaquen els assenyalats sobre les decisions polítiques, socials i culturals i les seves conseqüències. Això és, que centra l'atenció en aquells elements que configuren la gestió de les decisions però que no sempre apareixen en les descripcions dels actes i fenòmens passats², focalitza la mirada envers aquelles històries de vida de les múltiples comunitats que conviuen i experimenten els efectes dels esdeveniments geopolítics³ i identifica algunes de les configuracions culturals comunitàries⁴. En tots els casos, la idea és resseguir les històries omeses, aquells elements no visibles que dificulten la comprensió de les realitats d'avui que estudiem. Unes realitats que no totes són fàcils d'investigar, de digerir, d'assumir ni de difondre, però totes tenen un lloc en la història de l'educació que cal atendre i cal investigar i, quan és el cas, fer emergir a la superfície. Atès que només amb la combinació de les moltes històries diferents podem rellegir els passats des de les seves complexitats. No hi ha dubte que aquesta relectura ens permet comprendre algunes de les estructures i tendències actuals de l'educació –recuperem aquí la importància donada per l'estructuralisme en l'establiment i manteniment de sistemes.

-
- (2) Per exemple, en l'estudi de les gripes del segle xx i actual COVID-19 efectuat en el llarg dels seminaris: Educació i Cultura en temps de pandèmies. Equitat i Sostenibilitat a debat, celebrats a la UVic entre el febrer i juliol de 2021 (organitzats pel GREUV i CRED amb l'ajut de UVIC-UCC: DIVC2021A001) es va fer palesa la rellevància de les decisions i seguiment de les mateixes que es prengueren tant des de la política com dels sectors de poder i populars. Així, cada obertura o tancament d'escoles tingué implicacions tant en la vida de la comunitat com en la dels infants.
 - (3) Un exemple de les diferents vivències de comunitats diferents, massa temps ocultes, es pot observar en els diferents projectes de resseguiment de la història de les comunitats desenvolupada a l'entorn de la Primera Guerra Mundial pel projecte World War One Engagement Centre: Voices of War and Peace: <https://www.voicesofwarandpeace.org/voices-projects/>, l'estructura del qual es va presentar en l'article Collelldemont Pujadas, Eulàlia; Grosvenor, Ilan; Gauld, Nicola. «De la commemoració a la 'transmemoració': el World War One Engagement Centre: Voices of War and Peace». *Temps d'Educació*, [en línia], 2018, Núm. 55, p. 43-55, <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/348740> [Consulta: 24-08-2021].
 - (4) Un exemple és el del seguiment de la creació dels parcs i jardins com a creació culturals públiques. Sobre la mateixa es pot consultar Cercós, Raquel; Collelldemont, Eulàlia (2020) «Parcs i jardins urbans Deambulant pels laberints de l'educació estètica». *Compàs d'Amalgama*, 1, p. 63-67, <https://revistes.ub.edu/index.php/compas-amalgama/article/view/31287> [consulta: 24-08-2021] i Collelldemont, Eulàlia; Cercós, Raquel. «Birmingham y los parques urbanos: un modelo pedagógico para las ciudades industriales». Vilafranca, Isabel; Cercós, Raquel (eds.) *Ciudades pedagógicas europeas. Hacia una cartografía educativa*. Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011 p. 155-174.

Cal afegir-hi que aquests dos principis (el de justícia social i el d'història democràtica) actualment tenen una vigència i necessitat punyent de ser represos tant en la memòria educativa –més subjectiva si es vol– com en la història pedagògica –també subjectiva, però que introdueix claus d'anàlisi i interpretació. Una actualitat que ve condicionada en tant que les llibertats polítiques estan essent erosionades atès que les democràcies nominals estan experimentant un gir cap a l'autocràcia en la direcció dels protofeixismes. Com denuncia l'activista polític George Monboit en l'article aparegut al *The Guardian* (27 de juliol de 2021) «Pegasus spyware is just the latest tool autocrats are using to stay in power: 'the arc of history no longer bends towards justice'». (Monboit, 2021).

Fonts i perspectives que sacsegen

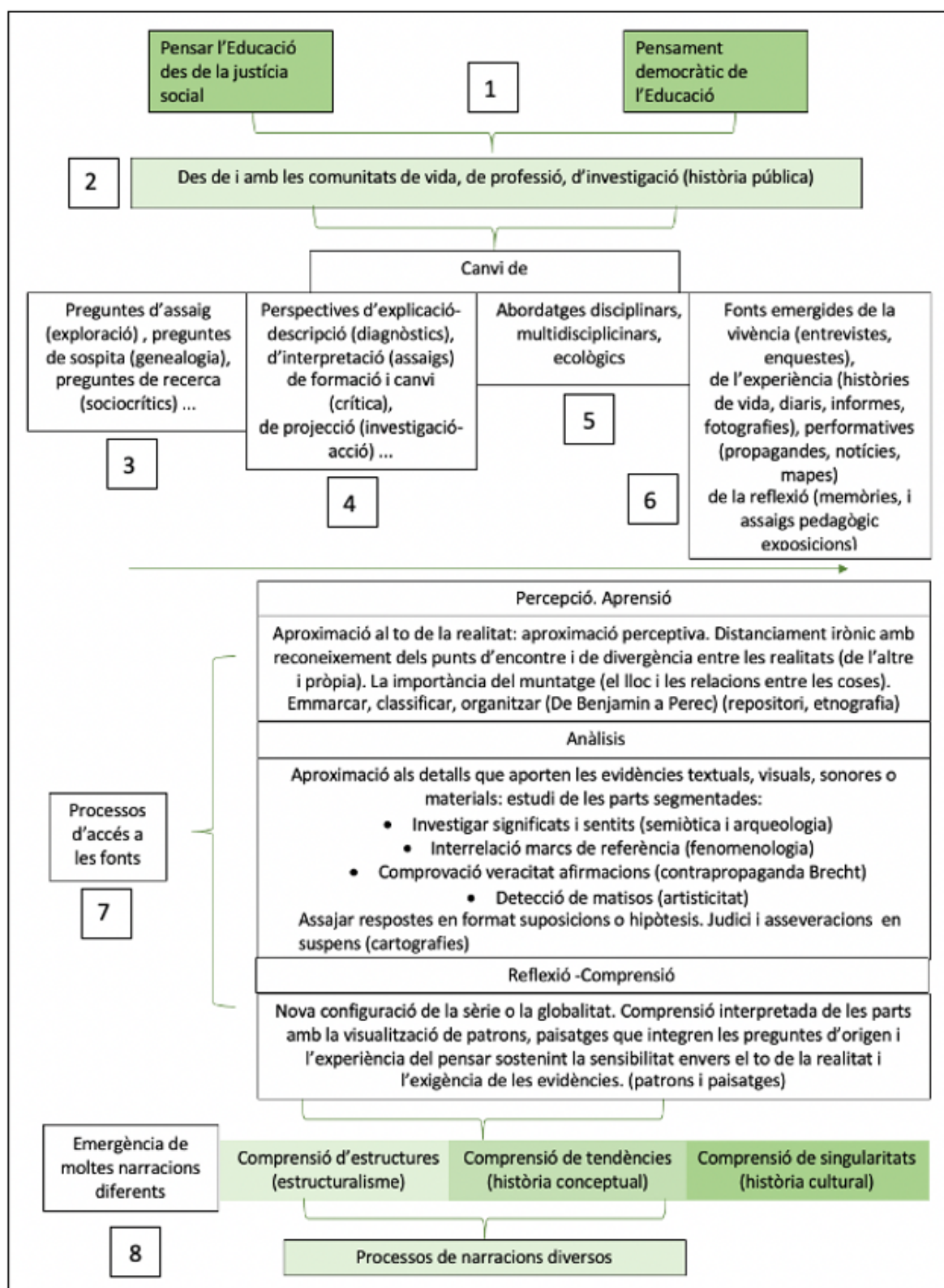
Des de la perspectiva plantejada ens cal, doncs, establir un seguit de preguntes, perspectives i d'abordatge en la història de l'educació que només pot fer-se des de la comunitat que s'interroga i s'explica, ens interroga i ens demanda explicacions per fer front a la situació d'avui. Una possible resposta la té la història col·laborativa i pública (Myers, Grosvenor, 2018), tot recollint alguns dels elements de la història oral per generar processos educatius⁵. Aquest posicionament comporta una obertura de les fonts, com s'ha estipulat tant des de la història cultural (Burke, 2006) com de la història conceptual (Vilanou, 2006). Unes fonts que més enllà de ser més plurals (integrant les diferents evidències i rastres del passat, ja sigui en les seves formes materials o immaterials, usant paraules o imatges, narracions o instantànies) ens han de sacsejar i fer-nos plantejar reptes nous. No es tracta doncs, només d'obrir-se a les possibilitats noves que ofereixen aquests altres materials, ans també introduir els elements de comprensió diferencials que ells ens aporten⁶.

Així si bé seguim usant processos de pensament amb els que des del romanticisme pedagògic s'ha estat fent història i memòria educativa, cal una descol·locació de les evidències de base amb què es sustenta aquest pensament. És a dir que, encara que ens hi encarem amb els processos que ja va establir Goethe quan discorria sobre l'aproximació intuïtiva a la totalitat o l'aproximació analítica que estudia les parts, les interrelacions entre els processos, així com les preguntes i els marcs de comprensió són diferents. Amb el risc de crear corpus metodològicament eclèctics, però sense aturar-se pel rebuig a construccions complexes, s'integren en aquest fer diferents metodologies i processos d'interrogació a la història educativa. Sintèticament, resumiríem com recull la Figura 1.

(5) En aquesta línia es va crear el projecte MeDEp. *La memòria democràtica a través d'investigar l'experiència educativa. De la proposta a la formació d'actuació en la formació universitària a potenciar la memòria en centres educatius* (MEM200/20/000019), que es presenta en aquest mateix número: Padrós-Tuneu, Núria; Simó-Gil, Núria; Casanovas-Prat, Josep; «La investigació formativa en memòria democràtica i educació a la universitat».

(6) Assenyalem aquí la conferència de Catherine Burke «An exploration of liminal pockets of contestation and delight in school spaces» al 41 ISCHE International Standing Conference for the History of Education- ISCHE, Porto (Portugal), del 17 al 20 de julio, 2019, en la qual amb un treball quasi d'arqueologia forense analitzava els diferents objectes que els infants havien portat a les seves butxaques tot descobrint relacions entre el cos i l'entorn, la cultura infantil i la cultura de l'entorn així com les dissidències a les diferents disciplines imposades.

Figura 1. Esquema d'anàlisi de fonts



Elaboració pròpia (els números fan referència a les citacions en el text)

És a dir, tot partint dels principis proposats de pensar l'educació des de la justícia social i buscant fer una història democràtica de l'educació (núm. 1 de l'esquema), es van traçant aquestes històries compartides i públiques (núm. 2 de l'esquema) amb la finalitat de poder narrar de manera diferent el passat per absorbir les seves ombres presents

en l'actualitat. En aquest procés d'investigació es plantegen diferents canvis tant en les preguntes que sustenten la investigació, tot fent l'exploració de possibilitats, la sospita a l'entorn de fets i interpretacions donades o la cerca de respostes a qüestions definides (núm. 3 de l'esquema) com en les perspectives que adoptem a l'encarar l'estudi que en determinaran l'orientació (núm. 4 de l'esquema). El seu abordatge que podem disposar els elements per començar a assajar respostes a les preguntes d'origen, ja siguin en format de suposicions o hipòtesis, però el judici aquí encara està en suspens, permeten diversos abordatges, més o menys circumscrits a una disciplina (núm. 5 de l'esquema). Si bé, per la seva condició d'història compartida i pública necessita integrar diferents dimensions (visió ecològica). Les fonts, evidències produïdes per l'esdevenir educatiu i la cultura pedagògica (núm. 6 de l'esquema) passen a formar part així del rebost. Pensaments, idees, ordenacions, pràctiques recollides a partir de les vivències, experiències, provocacions performatives i reflexions es condensen així en aquest corpus de memòria i història pedagògica, a voltes contradient-se entre elles, en altres moments confabulant-se, però també complementant-se.

Els processos d'accés a les fonts (núm. 7 de l'esquema) són diversos i no necessàriament amb una ordenació fixada hi ha un moment d'aproximació a la globalitat on, inevitablement, ens acostem a la realitat a través de la intuïció perceptiva. Quelcom que es pot fer pensant el conjunt, la sèrie o la seqüència (Prat i Padrós, 2014), però sempre tenint en compte aquells aspectes que reubiquen la globalitat i construeixen noves dimensions. L'estètica aquí té un paper important perquè, usant els processos propis de la raó poètica (Zambrano, 1977), ens ofereix la possibilitat de fer preguntes, de crear sospites, d'establir supòsits o fins i tot de confegir hipòtesis. Ens ofereix, també, la possibilitat de relligar les experiències de formació de l'altre amb les nostres, més enllà del salt temporal (Gómez, 2014). I aquest és un relligat que no es dona des d'un distanciament fred, sinó una vinculació de distància irònica. És a dir, d'una distància provocada pel saber-se altre, pel saber-se diferent, però que reconeix els punts d'encontre amb l'altre. Punts que són talment necessaris, en tant que seran els nusos d'aproximació que sustenten la passió del saber sobre el passat. Aquesta aproximació a la globalitat es compenetra amb les anàlisis documentals que possibiliten un acostament als detalls que ens ofereixen les evidències i que ens permet apuntalar-nos a les finestres d'una realitat passada. Tant és així que, amb un estudi de les parts de les narracions dels fets, fenòmens, successos que estan inscrits amb les evidències, es poden segmentar parts i investigar-les des de si. L'estudi dels detalls –paraules o traces–, dels seus significats i sentits en l'ahir i en l'avui (hermenèutica de les expressions i semiòtica); la interrelació amb l'evolució dels marcs de referència via les citacions explícites, simbòliques o lingüístiques, però també les implícites –aquelles que «colen» en les redaccions i composicions– (com a genealogia del pensament); la comprovació de veracitats de les afirmacions i, si és el cas, la detecció dels matisos inclosos o, fins i tot, de falsedats expresses –ja siguin numèriques, de paraules o d'imatge– seria encara un altre punt d'aquest procés –a l'estil de la proposada com a contrapropaganda per Brecht (2017). És per aquest motiu que aquest conjunt d'anàlisis no es clou en ell mateix, requereix retornar les parts en el ser sèrie, en el presentar-la com a global. És a dir, en el fer de la interpretació una nova experiència de pensament. En aquest sentit, aquella percepció sentida, que ha estat prosseguida de la suspensió del judici en l'anàlisi, s'endinsa ara en la possibilitat d'establir patrons (fenomenologia) i paisatges (Cercós, 2021) que permeten interrelacionar les sensibilitats d'origen amb les sensibilitats de destí. Això és, d'allò que es va

experienciar, allò s'esdevingué o es pensà, amb allò que experienciem avui en base a allò viscut per l'altre.

De fet, les produccions que de l'experiència formativa emergeixen són representacions que arrelades en la realitat, però no bloquejades per ella, i amb l'estètica es nega el distanciament de la realitat, sense impossibilitar-ne l'abstracció. No mirem sense sentir, no escoltem sense vibrar, no llegim sense recordar. Però els estats resultants d'aquestes empaties no impossibiliten copsar patrons i estructures. I en conseqüència, els punts d'arrelament que contenen possibiliten l'evocació, tant en el pensar, en el narrar com en el repensar. Amb aquest procés es possibilita, sovint, poder donar veu al dolor, a la pèrdua, a la tristesa i també al retrobament o a la bellesa. Experiències totes elles que condicionen les vides que s'han format i que, en darrera instància, omplen de sentit el bé comú i el ser-ne part. Diferents històries que emergeixen (núm. 8 de l'esquema) i ens possibiliten «veure i dir el que hi ha», novament.

Tot assajant una aproximació visual a una altra narració històrica

Aquest potencial que té, és el que pensem que cal recuperar des de la història de l'educació per a escriure una història des de la justícia social i des de la història democràtica. Aspecte que té a veure amb les fonts i amb el pensar-les. Però com hem vist, també en com les emmarquem, classifiquem i organitzem (Perec, 2011). La descol·locació a la qual fèiem referència és en part resultant de la composició que creem amb les fonts, com bé alerta qui comissaria una exposició. Treballar amb les composicions realitzades amb les fonts, és doncs, el que assagem aquí. A continuació, i a mode de temptativa, provem de canviar les estructures per comprendre com canvia el pensar la font. I ho fem, tot usant sis imatges d'un mateix període i diferent context geopolític: el de la primera guerra mundial.

Unes possibles fonts, en podrien ser d'altres

A mode de presentació, reproduïm primer les imatges que hem utilitzant per anar desgranant aquest assaig i les identifiquem en la seva referència de lloc, producció, autor i fons de conservació, a mode de facilitar que es postulïn en si mateixes, sense fer encara cartografia d'una seriació (Foucault, 2002), tampoc establint un bon veïnatge (Warburg, 2010), o un muntatge (Benjamin, 2005), ni tampoc contraposant les possibilitats que evocuen (Tudor-Hart, 2013). La primera narrativa s'enllaçaria amb la proposta de retratar el carrer, amb tota la seva bellesa, tristesa i profunditat d'Helen Levitt (1965) per intentar veure i captar «just el que es veu». Concretament, oferint una narrativa lliure que ha vingut condicionada per l'atzar de les col·leccions pròpies, més que no intentar, ja des de l'inici, una comprensió estructural, de tendències o de singularitat. En conseqüència, perfillem el recorregut amb una primera percepció que ens possibilita una aprensió fruit de la percepció.

Tot seguint doncs, mostrem i detallem les fonts que hem seleccionat:

Figura 2.

Títol: *A Child's Memories.*
 Autoria: P.J.Galais Publisher, Paris
 Any: 1916/17
 Fons de conservació: Núm. 152.
 Col·lecció privada

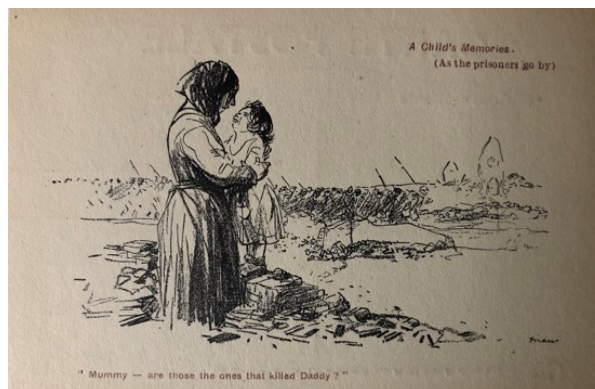


Figura 3.

Títol: *Graine de Poilu Comme Papa*
 Autoria: George Morinet
 Any: 1914
 Fons de conservació: Col·lecció privada.
 Vegeu:
http://fantaisiesbergeret.free.fr/morinet_et_la_guerre.htm



Figura 4.

Títol: *Recruitment poster showing the destruction wrought by the naval bombardment of Scarborough, in December, 1914*
 Autoria: Johnson Riddle and Co., Ltd.
 Any: 1914/15
 Fons de conservació: Library of Birmingham MS4383



Figura 5.

Títol: *Children in Uniform, Puch and Judy*

Autoria: Käthe Buchler

Any: s/d

Fons de conservació: Museum für Photographie, Braunschweig



Figura 6.

Títol: *'Wiedersehen!'*

Autoria: Desconegut

Any: 1914-1916

Fons de conservació: Col·lecció privada



Figura 7.

Títol: Il·lustració de l'article «Congreso Internacional de la Paz en el Ferrol»

Tierra y Libertad, n.256

Autoria: s/a

Any: 28 d'abril de 1915

Fons de conservació:

<http://www.cedall.org/Documentacio/Prensa%20Libertaria/terra%20y%20libertad/1910-1919/00256.pdf>

Com a possible punt de partença

Com pot observar-se, una de les qüestions a què s'enfronta tota memòria, també la memòria de l'educació, en plural o en singular, és com es pot desenvolupar com a narració justa. Justa amb les experiències que confegiren la seva trama. Justa amb les persones que, voluntàriament o involuntàriament, s'hi van veure involucrades. Justa amb els records que s'hi convoquen. Justa amb la mirada de l'ahir, però també amb de l'avui. Justa amb allò que es volia transmetre i aconseguir amb la producció de fonts «propagandístiques», però també justa amb el que hi veiem avui.

Aquesta intencionalitat ens remet sovint als detalls. En tant que els detalls que permeten comprendre la densitat plural i significativa d'un moment present en l'obra d'Éric Vuillard, *L'ordre del dia* (2018), sobre l'annexió d'Àustria a Alemanya (*Anschluss*) del 12 de març de 1938, és un exemple d'aquesta artesania del confegir un moment precís i dens. Certament, algú podria dir, aquesta obra no és memòria, és literatura. I tal vegada no és un assaig d'història, però s'escriu de les memòries buscant una narració justa. Les experiències, siguin provocades al mirar el transport de tancs, o a l'estar entaulats quasi com a convidats invisibles d'una taula de poder, s'imbriquen en les conseqüències que tenen per diferents persones la transformació de l'home en empresa, de persona en institució en el marc d'aquests sopars. Més encara trobem aquesta intenció de narrar des de la pluralitat dels detalls que tenen una continuïtat en *La Guerra dels pobres*, en la seva successió de petits fets, aparentment inconnexes, es mostra com pot ser una narració de la memòria del perdre permanent.

Un perdre que, com s'exposa de rerefons en el projecte *Voices of War and Peace*⁷, pot succeir també estant ubicats en territori vencedor. El treball sobre «Els nois perduts» o «Afusellats a la matinada» ens ho recorden. I és que ser petit –en edat o en poder– té conseqüències. Una d'elles, és que cal formar-se per perdre. Des de les memòries educatives no ens podem desprendre d'aquesta formació. Fet i fet, és evident que entre els molts canvis que han experimentat el fer memòria en els darrers temps, quasi podríem dir des de la fi de la primera guerra mundial, el voler defugir d'una memòria distorsionada, que s'aprofita d'un passat aliè, i que clarament, defensa una sola idea és part de les preocupacions d'aquell qui fa memòria, tot aproximant-lo al fer història. Des d'on mirem, a qui mirem, què mirem i què traslladem de la mirada al text són algunes de les variants que, de manera ben simplificada podríem identificar com a les textures d'aquesta narració que cerca ser justa i, probablement, inacabada i que entrellaça memòries i històries.

I així, diferents dels recents memorials i commemoracions tendeixen ara a buscar aquest nou to en les narracions. Un to que, si bé no ens permet parlar encara de paradigma, sí que ensenya que els elements que el constitueixen deriven d'una tradició que arrela en la història activista escrita des dels anys setanta i que es connecta actualment amb la línia de fer «història pública» (Myers i Grosvenor, 2018). És el deixant d'aquesta tradició que es desprèn la sospita que allò just té a veure amb el col·lectiu. Un col·lectiu que al seu torn remet a una comunitat que forma part d'un grup local o internacional i que permet fugir d'aquelles concepcions històriques eixides d'una sola veritat que rebutja les idees possibles que ens descriu Anderson a *Winesburg, Ohio*:

En el principi, quan el món era jove, hi havia moltes idees però no n'hi havia cap que fos una veritat. Era l'home qui es feia la veritat i cada veritat era formada per una gran quantitat d'idees vagues. Per tot el món hi havia veritats i totes les veritats eren bellíssimes.

Al seu llibre, el vell havia fet una llista amb centenars de veritats. Ara no intentaré pas dir-vos-les totes. Hi havia la veritat de la virginitat i la veritat de la passió, la veritat de la riquesa i la de la pobresa, de la frugalitat i del malbaratament, del descuit i de l'abandó. Les veritats es comptaven per centenars i centenars i totes eren molt belles.

I llavors va començar a arribar la gent. Cadascú apareixia i arrabassava una de les veritats, i alguns que eren força fornits n'arrabassaven una dotzena.

El que feia grotesca la gent eren les veritats. El vell tenia una teoria força desenvolupada respecte de tot això. Creia que en el moment en què algú arrabassava una de les veritats per quedar-se-la, i l'anomenava la seva veritat, i intentava de viure la vida d'acord amb ella, aleshores esdevenia grotesc i la veritat que abraçava es convertia en falsedat. (Anderson, 2009, p. 13-14)

La sèrie

Tant és així que, fugint d'una sola veritat defensada per algú o per un grup concret però amb una pregunta de sospita de base i amb la finalitat de reflexionar-hi ens endinsem a provar de crear una sèrie d'aquells infants il·lustrats en el que avui es presentaria de manera més subtil, el dels infants icona de la mobilització del seu país. En aquest cas, doncs, la unitat amb la que operariem seria amb l'establerta entre la correlació d'individu infantil–estat o, fins i tot, de vida privada sotmesa a les raons de la raó pública nacional. A la pregunta de Foucault sobre quins criteris aïllem les unitats amb una cièn-

(7) Per seguir els diferents projectes d'acció i investigació desenvolupats que permeabilitzen aquesta idea, veure els abstractes a la web: <https://www.voicesofwarandpeace.org/voices-projects/>

cia (2002, p. 8), establim en la sèrie el criteri d'aquells infants que ensenyaven la batalla diària en el transcurs de la primera guerra mundial. Usats per proclamar la lluita, la venjança o, ben oposadament, de la negació d'un destí forçat, eren vives imatges de la manipulació de la imatge de ser infant durant el conflicte. Servents d'un poder localitzat, concret, aquestes imatges d'infants tenien un lloc al que pertanyien i hi restaven lligats.

És enfront d'aquestes imatges del ser infant que se'ns apareix la pregunta de Foucault sobre qui parla (2002, p. 82). Certament, és obvi que cap de les imatges utilitzades és produïda pels infants; no és la seva veu la que pren la paraula, és la de l'adult que pensa per ell. En una estranya combinació de record i projecció, es va establint un imaginari de l'infant en temps de crisi, un miratge que encara avui perdura, segur. Endemés, no són imatges resultants del relat secret, aquell confegit d'instant un xic inquietant que parlava Argullol (1996, p. 11), són imatges que s'erigirien des de o en contra la institució estat. Per respondre la pregunta de Foucault sobre quin és l'àmbit institucional (Foucault, 2002, p. 84), cal bussejar-se en la política de les nacions desunides, en aquella política que li cal reforçar mitjançant tots els dispositius possibles la seva identitat des de la rèplica a l'altre. Entra en joc aquí, un altre element, el lloc de la imatge en el conjunt de la propaganda (Foucault, 2002, p. 85). Construïda abastament en el si de la primera dècada del segle xx, les comissions nacionals de propaganda, com a instrument educatiu de masses, s'erigeixen durant la primera guerra mundial en qualitat de catalitzadors portaveus de la veritat única defensada des de l'estat. Les altres veus, les dissidents, restaran als marges, en aquelles publicacions que recorrien per vies paral·leles i encara avui s'han de buscar en espais alternatius.

I és des d'aquesta perspectiva que fem un mapa en el que bé podríem invitar a altres localitats a incorporar les seves fotografies i quadres, talment com ho hem fet amb les fotografies i il·lustracions següents que anirem referenciant al llarg del text i que ara sobreposem en el mapa polític, *Mapa de Europa*, editat l'any 1914 amb una clara intencionalitat político-pedagògica, com denota la contundent denominació de «naciones violadas». Com és obvi, l'edició del mapa no era casual, tenia una voluntat política com queda explícit en la col·lecció de mapes pedagògics sobre la guerra disponibles al fons de l'Institut Cartogràfic i Geogràfic de Catalunya.

Figura 8. Mapa d'Europa (1914) [Teatro de la guerra 1914]

Escala 1:10 000 000; 29 x 39 cm, full 34 x 49 cm. Imp. y Lit J. Ortega. Fons Paluzie. ICGC, RM.293467

La pregunta que se'ns apareix és sobre fins a quin punt mantenim avui en dia aquesta intencionalitat política al pensar, narrar i projectar els materials que ens perme-



ten fer memòria (Cercós, 2021). Quan tot fent un salt temporal ens situem en el si de la segona guerra mundial, veiem que aquesta lògica de l'enfrontament, es sosté. Les veus alternatives, aquelles que cantaven l'opció de lluitar en contra dels obstacles (estats, ideologies, persones) per a ser lliure, s'anaren modificant. Ho veiem en l'evolució de la lletra de *La complainte du partisan* (quadre 1) quan els «enemics» de la primera estrofa (1943, composada per Anna Marly amb lírica d'Emmanuel d'Astier de la Vigerie) es converteixen en «alemanys» en els escrits i, més tard en «ells» (1969, cantada per Cohen i adaptada per Zaret, si bé en les estrofes cantades en francès recupera «els alemanys»).

La complainte du partisan
Audició
Anna Marly, Emmanuel
d'Astier de la Vigerie, 1943

La complainte du partisan
Escrit
Anna Marly, Emmanuel d'Astier
de la Vigerie, 1945

The Partisan
Adaptació Zaret
Interpretada per: Leonard Cohen
1969

Les ennemis étaient chez moi
On m'a dit « Résigne-toi »
Mais je n'ai pas pu
Et j'ai repris mon arme

Les Allemands étaient chez moi
On m'a dit « Résigne-toi »
Mais je n'ai pas pu
Et j'ai repris mon arme

When they poured across the border
I was cautioned to surrender
This I could not do
I took my gun and vanished.
...
Les Allemands étaient chez moi
Ils me dirent « résigne toi »
Mais je n'ai pas pu
J'ai repris mon arme.

No és l'únic canvi que experimenta la lletra a la cançó⁸, però sí que ens interessa remarcar-lo aquí per totes les implicacions que té en el moment d'establir les línies de les comunitats de referència dels infants com a comunitats estatals, on l'enemic és identificat primer de manera imprecisa, després com el veí i finalment com els altres.

Aquesta mateixa evolució de la cançó, ens porta a pensar en les fonts amb què construïm les sèries. Certament, des dels diferents àmbits de la història de l'educació hi ha una cura en contrastar les fonts a les que acudim. En alguns moments, fins i tot sospitem de la veracitat de les mateixes, però fins a quin punt les desfem com una mentida organitzada, com un haver silenciats allò fosc de les administracions, grans institucions o personatges consolidats? Massa freqüentment ens hem topat amb històries institucionals que s'obliden d'explicar la negació de drets bàsics. Sembla que parteixin d'allò que Argullol va definir com a *runes*: «Els records del que vam ser ens semblen tan venerables com les runes. Importa menys com era l'edifici que la fantasiosa evocació que ens produeix» (Argullol, 1996, p. 63). Sobte que encara avui aquestes històries o contra històries s'han explicat més des d'àmbits periodístics que no des de la memòria pedagògica. D'aquí que ens plategem fins a quin punt necessitem reajustar èticament per tornar a reescriure la història i fer memòria, ara potser no de la nostra institució, o de la nostra biografia, però sí d'aquelles altres institucions i biografies negades, silenciades o segregades. Com assenyalava Christopher Hill, cada generació reescriu la història, però, quina serà la nostra reescriptura? Com responem a aquest repte? (Hill, 1989, p. 11). Potser ha arribat el moment de pensar en les memòries heretades, plurals, no sempre lluides, no sempre les desitjades, sovint incòmodes i no circumscriure els nostres estudis en el patrimoni memorial que entronitza certs herois, i n'oblida molts d'altres.

El veïnatge

Des de la idea de pensar si és possible relatar la història tot confeccionant una comunitat d'infants que van experimentar la guerra, reprenem de nou les imatges de l'inici. Intentem crear una narració que fugi de l'establir-se «en contra de» per aproximar-se a «estar al costat de». Amb la composició es cerca establir una línia de relació que parafrasejant el fer biblioteques de Warburg, busqui el bon veïnatge de les fonts, fent emergir una organització temàtica concreta i per així trobar algunes dinàmiques de les seves relacions (Settis, 2010, p. 8).

Amb motiu d'allò que primer ens ha commogut de les imatges, per fer aquest veïnatge hem fixat l'atenció en el fet d'aprendre des del dolor o aprendre des de la pèrdua. I per això assagem a continuació juxtaposar el patiment d'uns i altres. I aquí, la pèrdua sí que conforma una primera composició ja que totes les expressions de pèrdua, sigui material o personal, s'assimilen en el patiment. I s'assimila més enllà del moment i del context. Tenim relats de tots els conflictes. Ho destacava Núria Padrós extraient dibuixos i relats del període de la Guerra Civil en el marc del Seminari Donar veu als infants. Dubtes i contradiccions d'un procés d'aprenentatge⁹. Ho assenyalava també J. Fernán-

(8) Un estudi més complet dels canvis experimentats en la cançó es pot consultar a Marc Gafifié, *Song of the French Partisan*. <https://www.leonardcohen.site.com/partisanfr.htm>

(9) Sessió del 3 de juny de 2021. Sèrie de seminaris inscrits en el projecte: *Pensar confi(n)adament, històries crítiques GREPPS primavera* – maig/juny 2021, celebrat a la Universitat de Barcelona

dez en el mateix seminari quan establia les connexions entre la Guerra Civil i l'ocupació alemanya a Bielorússia durant el nacionalsocialisme.

Figura 9. Muntatge de detalls de les imatges



Seguint aquesta proposta, ressaltem els detalls de tres de les imatges seleccionades, aquelles en què apareix l'infant en entorns privats, íntims, tot focalitzant l'atenció en el zoom dels infants. I el primer que sobresurt són tres imatges provinents de diferents espais, Bèlgica, Anglaterra i Alemanya, produïdes amb el clar objectiu propagandístic de mobilització dels adults. De fet, en la composició sobresurt que no es poden isolar completament aquestes nenes i nens; l'adult o altres infants estan indissolublement units. Són tres imatges que utilitzen els infants: no són missatges dirigits a ells, però els afecten. Uns personatges que són secundaris en el missatge alhora que se'ls col·loca al mig de la història. Són infants que s'han convertit en missatge, ja no són expressions del seu ésser. Perversions del que hauria de ser la protecció infantil. I evidències d'una comunitat imaginària creada a partir de les mostres del patiment en la violència sistematitzada per la guerra.

No totes les fonts visuals ens parlen d'aquest dolor però, aquest veïnatge es circumscriu en una esfera concreta, en podria ser una altra. La problemàtica dels veïnatges radica en allò que els identifica: el fet comú, en tant que les coincidències que les identifiquen són també el motiu de l'exclusió dels altres.

Aquesta exclusió, ara expressada en la forma de teatre, realitzada també en temps de guerra, la veiem retratada en altres documents visuals. La violència no sembla ser compartida per tothom, ni tant sols, quan la mobilització és present. Això ens porta a pensar si, en el moment de fer les fotografies i il·lustracions, es projecta que ser infant és una actuació a tenor del que dictaminen les persones adultes. Evidentment no, els somriures irònics, la posició del cos d'aquesta fotografia dissenteix d'aquesta opció. I és que els infants són també agents, són subjectes fins i tot davant els usos propagandístics dels seus cossos, com desenvolupa Haworth-Booth (2021) a partir de l'estudi de les experiències de protestes infantils.



Posar al costat de, en conseqüència, es converteix en un col·locar comunitàriament diferenciat de l'altre. I en aquest procés apareix una ombra que necessita dels matisos per al fer just.

El muntatge

Encara sota la voluntat d'endinsar-nos en la possibilitat de pensar diferent les peces i atès que sabem que la mirada ja té un hàbit establert, un costum en veure certs detalls, i negar-ne d'altres, com ja s'havia establert des de la fenomenologia, provem d'usar el pensament estètic, com assegurava Mainés E. Vizcarra al fer la translació artística del llibre *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual de los NO-DO* (2021) i abstroure'n allò que per nosaltres és essencial, l'infant. I ho fem des d'ell. Per tant, seleccionem aquelles dues imatges en que apareix l'infant sense adults o adultes i dissenyades com a clara invitació performativa. D'aquelles imatges que ens mostren un infant que es mostra en solitari o acompanyat d'altres infants i ens repton a fixar l'atenció en ells. Aquest procés ens permet reprendre una de les imatges foragitades en el veïnatge creat a propòsit i realitzar un muntatge narratiu tot deixant que els detalls de les imatges entrin en la nostra vida (Benjamin, 2005), ja sigui retallant, focalitzant l'atenció en unes parts o ressaltant alguns dels aspectes que configuren la peça.



Concretament, la que hem escollit en primer lloc és la corresponent a l'infant de «Graine de Poilu», erigida enmig de la mobilització total decretada a França que afectava també a les escoles i als infants (Guyvarc'h, 1993; Pignot, 2004). De fet, és notori que la pròpia il·lustració va ser creada amb la finalitat d'esperonar als infants a mobilitzar-se en un context de guerra. Els detalls que configuren l'acció de l'infant són explícits a fi de convertir-lo en portador de violència. Fins i tot, si fem un esforç per extreure la figura del seu paisatge, talment com un retallable, ens cal encara intervenir més profundament en els complements, un i altre cop, el podem reconvertir, manipular, però tot i així, allò que ens mostra és un imatge d'un infant feliçment mobilitzat. La posició del cos no enganya. És clar que silenciar aquesta mobilització, no és ajustar la història a una narració de complicitats entre vulnerables, és transformar el propi sentit, on la comunitat de dolor no hi tenia cabuda.

Prosseguim amb l'intent, i retornem a la nena que apareix en la imatge del cartell britànic de mobilització de les persones adultes a través de l'ús de la imatge de l'infant vulnerable, abans integrat en el veïnatge de la pèrdua i el dolor, en aquesta ocasió britànica, però que podria ser talment d'altres indrets. En aquesta ocasió, la posició del cos no ens aboca a la mobilització sinó a la por, el patir per l'altre i, fins tot, la indefensió apresada, una indefensió que mostra desesperança. L'expressió de la cara és explícita.

En un cas i un altre, però, la representació de l'infant continua essent un esquer, apel·lant, això sí, a estats d'ànim diferents. Tanmateix, com ja s'anticipa, el veïnatge que es pot fer entre ambdues imatges, no és un veïnatge de comunitat, és més aviat, un muntatge que il·lustra el poder i d'agressió – reacció (no entrem aquí, en les qüestions de gènere que s'evidencien de manera notòria).

Figures 10 i 11.
Personatges aïllats



Si fem un muntatge amb un zoom als infants, sense els entorns, aquesta condició d'esquer encara és més explícita. Els complements de l'entorn, si bé clarifiquen i, fins i tot magnifiquen el missatge en tant que il·lustren clarament el fet de la guerra, o de la violència establerta institucionalment i a través dels Estats, podrien ser intercanviables, els infants no.

Tanmateix, és cert que si persistim en la idea de muntatge i creem un diorama amb un paisatge diferent, però amb els mateixos personatges, allò que veiem és diferent, la cura i el joc prenen el relleu a la violència visualitzada en la composició original.

Figura 12. Diorama creat amb els personatges extrets de context



És cert, tanmateix, que en aquesta intervenció tenim l'honestat amb la font, l'hem talment modificada, hem extret una paraula o una frase del context per veure si persistia allò observable en l'inici. I allò que en resta és la necessitat nostra de la raó estètica però no de la lúdica.

La contraposició

Finalment, una de les imatges seleccionades ens remet a una darrera proposta, la de la contraposició d'imatges, bé en un sol document, bé a partir de juxtaposar imatges oposades.

En la il·lustració anarquista, creada en un context de «neutralitat», amb la finalitat de difondre el «Congreso Internacional de la Paz en el Ferrol» de 1915, veiem aquesta contraposició amb diferents plans: de fons els soldats, a primera línia la crida per la pau i la unitat. Dolor i crida per l'esperança també s'hi troben. Així com representades les classes socials. No s'escapen els estats, en aquest cas apel·lats en allò que els és més



característic com a identificador: la llengua.

Talment com els exercicis fotogràfics realitzats per Tudor-Hart (2013) d'acord amb la seva ideologia però també amb la seva sensibilitat (Jungk, 2019), una sola imatge condensa una distòpia i una utopia. La centralitat de les figures infantils en el text pensem que no és deguda a l'atzar. És una mirada endavant que se'ns invita a fer des de múltiples perspectives i atenent a una perspectiva que integra la història de l'educació amb la història de les persones, de les comunitats pròximes i llunyanes i els veïnats.

Si aquesta imatge la contraposem a les usades en el text, aquesta contraposició és encara més explícita. Ja no es tracta de la síntesi entre oposats, ens remet a una lògica i

un fer diferent: és un fusió que canvia el sentit, en dissolt les dissonàncies, en termes de Hölderlin.

I després de tot, unes darreres poques paraules obertes

Les imatges que hem recollit aquí foren imatges creades per l'adult amb l'objectiu d'interpel·lar, sobretot, a la població adulta. Ens evoquen així a una comprensió de les forces estructurals. L'ús dels imaginaris amb una finalitat performativa reubicats en unes altres sèries, uns altres veïnatges, uns altres muntatges i atenent a les contraposicions ens permeten pensar en unes narracions que si bé parlen de les confrontacions, no es reclouen en elles. Són infants en un altre moment cosificats, que serviren a exercici propagandístic. Composen talment una comunitat que ens permet pensar el patró d'ús de l'infant i el paisatge pedagògic de la mobilització. Un paisatge que s'ha anat repetint en el transcurs del segle xx i també en aquestes primeres dècades. Les singularitats de les veus dels protagonistes de les fotografies ho explicaria diferent, n'emergiria una altra narració que complementaria aquesta mirada adulta. Però això no nega l'existència d'aquest mirar des de la utilització de les vivències dels nens i nenes. Recuperant alguns dels accents que ens han ofert les composicions veiem així que és possible destacar la confrontació a través del posicionament geogràfic en una sèrie caracteritzada per aïllar allò que tenen en comú les diferents fonts. Malgrat això, també es possibilita la narració d'una comunitat, un veïnatge caracteritzat per la pèrdua, no totes les fonts però, s'inclouen en aquest veïnatge, algunes necessiten ser foragitades. Ressaltant detalls de les imatges, de les fonts, una altra narració s'escriu, la d'ús de l'infant com esquer, ja sigui per a potenciar la confrontació o per reclamar accions. La manipulació d'aquests detalls és ben fàcil, només cal transferir-los de lloc. Tanmateix, quan retornem a una imatge singular i la veiem com globalitat, la narració és una altra, la complexitat ens porta a pensar que per fer una història justa, precisa i social, necessitem submergir-nos en les diferents dimensions que la il·lustració presenta. Les altres veus entren aquí a fer-se sentir en un mateix moment. És desori, sí, però també és realitat.

Referències

- Anderson, S. (2009) *Winesburg, Ohio*. Barcelona, Viena edicions.
- Argullol, R. (1996) *El caçador d'instant. Quaderns de travessia. 1990-1995*. Barcelona, Destino.
- Benjamin, W. (2005) *Libro de los Pasajes*. Madrid, Akal.
- Berger, J. (1972) *Ways of seeing*. London, Penguin Books.
- Brecht, B. (2017) «On restoring the truth» a Weber, S.; Mühling (eds.) *After the Fact. Propaganda in the 21st Century*. München, Städtische Galerie im Lenbachhaus und Kunstbau München.
- Burke, P. (2006) *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona, Paidós.
- Cercós, R. (2021) «Cartografies literàries: tot explorant nous paisatges pedagògics». *Seminari pensar confi(n)adament. Hermenèutiques crítiques*. Barcelona, GREPPS-UB.
- Collelledemont, E.; Vilanou, C. (2020) *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual de los NO-DO*. Gijón, Trea.
- Foucault, M. (2002) *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- Gómez, A. (2014) «Fonaments metodològics d'investigar amb les imatges. Referències des de la investigació», a Collelledemont, E. (ed.) *Investigar la història de l'educació amb imatges*. Vic, Eumogràfic-Muvip, p. 77-90.
- Gyuvarc'h, D. (1993) *Moi Marie Rocher. Écolière en Guerre. Dessins d'enfants*. 1914-1019. Rennes, Apogée.
- Haworth-Booth, A. (2021) «Children on Strike». *History Workshop Journal*, n.91, s/p. (document en línia). Recuperat de: <https://www.historyworkshop.org.uk/children-on-strike/> [accés: 26 d'agost de 2021]
- Hill, C. (1989) *History and the Present*. St. Albans, South Place Ethical Society.
- Jungk, P.S. (2019) «Lives of the Artists. Edith Tudor-Hart: My Great-Aunt, the Spy». *Tate ETC*, 46, s/p. (document en línia). Recuperat de: <https://www.tate.org.uk/tate-etc/issue-46-summer-2019/lives-artists-edith-tudor-hart-great-aunt-spy-peter-stephan-jungk> [accés: 26 d'agost de 2021]
- Levitt, H. (1965) *A Way of Seeing: Photographs of New York*. New York, Viking Press.
- Monboit, G. (2021) «Pegasus spyware is just the latest tool autocrats are using to stay in power: 'the arc of history no longer bends towards justice' » a *The Guardian*.
- Myers, K.; Grosvenor, I. (2018) *Collaborative Research: History from Below*. Bristol, University of Bristol.
- Perec, G. (2011) *Pere(t)c. Tentativa de inventario*. Madrid, Maia Ediciones.
- Pignot, M. (2004) *La guerre des crayons: quand les petits Parisiens dessinaient la Grande Guerre*. París, Parigramme.
- Prat, P.; Padrós, N. (2014) «De l'anàlisi serial a l'anàlisi de singularitats. Una aproximació al procés d'anàlisi», a Collelledemont, E. (ed.) *Investigar la història de l'educació amb imatges*. Vic, Eumogràfic-Muvip, p. 91-100.
- Settis, S. (2010) *Warburg Continuatus. Descripción de una biblioteca*. Barcelona, Ediciones de La Central-Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Tudor-Hart, E. (2013) *In the Shadow of Tyranny*. Wien, Hatje Cantz.
- Vilanou, C. (2006) «Història conceptual e història intel·lectual». *Ars Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, 12, p. 165-190.
- Vuillard, E. (2018) *L'ordre del dia*. Barcelona, Edicions 62.
- Warburg, A. (2010) *Atlas Mnemosyne*. Madrid, Akal.
- Zambrano, M. (1977) *Claros del Bosque*. Barcelona, Seix Barral.

La práctica política de la memoria comunitaria como valor de la democracia

Resumen: En el artículo desarrollamos un ensayo sobre cómo la memoria comunitaria es uno de los valores que sustentan la democracia desde la producción y creación cultural de la pedagogía, comprendida no como mercado financiado por las agencias sino como práctica política necesaria en los estudios, investigaciones y búsquedas en historia de la educación. Con una primera aproximación a diversas fuentes visuales del período de la I Guerra Mundial (1914-1918), se establecen diferentes recorridos a través y usando las fuentes, incorporando en el ensayo formas para narrar de manera distinta. Es así que nos enfrentamos a las imágenes, las miramos y, recuperando a Berger (1972), intentamos captarlas desde la memoria comunitaria, no como pintores, no como editores o restauradores, tampoco como profesores, sino como un ejercicio libre de historias compartidas. Este es pues, un artículo que trata de aproximarse a las fuentes visuales como integrantes del hacer un ejercicio democrático de memoria, planteándose tanto cuestiones de ordenación como de situación, de metodología y de epistemología. Como ensayo pues, es una reflexión abierta que se originó en las conversaciones, discusiones, experimentos y creencias previas.

Palabras clave: Justicia social, democracia, memoria comunitaria, participación, historia visual de la educación

La pratique politique de la mémoire communautaire en tant que valeur de la démocratie

Résumé: Dans cet article, nous développons un essai sur la mémoire communautaire comme étant l'une des valeurs qui sous-tendent la démocratie du point de vue de la production et de la création culturelle de la pédagogie, entendue non pas comme un marché financé par les agences, mais comme une pratique politique nécessaire dans l'exercice de la recherche, dans les études et dans les enquêtes. À partir d'une première approche de différentes sources visuelles de la période de la Première Guerre mondiale (1914-1918), divers parcours sont établis à travers et avec l'usage de sources, tout en incorporant dans l'essai différents types de récits. À tel point que nous avons affaire à une série d'images, que nous les regardons et que, tout en pensant à Berger (1972), nous tentons de les saisir sous l'angle de la mémoire communautaire, non comme des peintres, ni comme des éditeurs, ni comme des restaurateurs, ni comme des professeurs, mais dans un exercice libre d'histoires partagées. Il s'agit donc ici d'un article qui essaie d'approcher les sources visuelles comme parties intégrantes de la réalisation d'un exercice démocratique de mémoire, tout en soumettant des questions d'aménagement et de situation, de méthodologie et d'épistémologie. Mais, en tant qu'essai, il s'agit évidemment d'une réflexion ouverte qui part de conversations, de discussions, d'essais et de croyances préalables.

Mots-clés: Justice sociale, démocratie, mémoire communautaire, participation, histoire visuelle de l'éducation

The political practice of the community memory as a value of democracy

Abstract: In the article we look at how community memory is one of the values that sustain democracy from the production and cultural creation of pedagogy, understood not as a market funded by agencies but as a necessary political practice in doing research. With a first approach to different visual sources from the period of the Great War (1914-1918), different routes are established through and using the sources, incorporating different ways of narrating depending on how we display the figures. We face a series of images, we look at them, and thinking of Berger (1972), we try to capture them from community memory, not as painters, not as publishers, not as restorers, not as teachers but in a free exercise of shared stories. This is an article that seeks to approach visual sources as part of conducting a democratic exercise in memory, raising issues of order and situation, methodology, and epistemology. As an essay, however, it is an open reflection that starts from conversations, discussions, tests and previous beliefs.

Keywords: Social Justice, democracy, community memory, participation, visual history of education