



Representations of violent pasts in memorial museums. Ethical reflection and history education (*Las representaciones de pasados violentos en museos memoriales. Reflexión ética y enseñanza de la historia*)

Angela Bermudez & Terrie Epstein

To cite this article: Angela Bermudez & Terrie Epstein (2020) Representations of violent pasts in memorial museums. Ethical reflection and history education (*Las representaciones de pasados violentos en museos memoriales. Reflexión ética y enseñanza de la historia*), Journal for the Study of Education and Development, 43:3, 503-543, DOI: [10.1080/02103702.2020.1772541](https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1772541)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1772541>



Published online: 31 Jul 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 51



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Representations of violent pasts in memorial museums. Ethical reflection and history education (*Las representaciones de pasados violentos en museos memoriales. Reflexión ética y enseñanza de la historia*)

Angela Bermudez ^a and Terrie Epstein^b

^aUniversidad de Deusto; ^bHunter College

ABSTRACT

This paper explores the ways in which memorial museums open opportunities for a critical understanding of violent pasts. We build off the concept of ‘popular uses of the past’ to discuss the importance of including ethical reflection in history education. Next, we present an original rendering of the ways in which violence is often normalized in school history textbooks and derive analytical categories that are used to examine if and how historical narratives in memorial museums normalize or interrogate violence. We analyse the narratives of the Exile Memorial Museum in La Jonquera (Spain) and the International Slavery Museum in Liverpool (England) to shed light on the ways the exhibits invite ethical reflection. In the last section we discuss how schools may benefit from incorporating resources like museum exhibits that open up rather than minimize discussions of historical violence and its relation to the present and future.

RESUMEN

Este artículo explora las formas en las que los museos memoriales crean oportunidades para la comprensión crítica de pasados violentos. Partimos del concepto de ‘usos populares del pasado’ para considerar la importancia de incluir la reflexión ética en la educación histórica. Posteriormente, ofrecemos una caracterización de cómo la violencia se normaliza en los libros de texto de historia y derivamos de ella las categorías analíticas que usamos para examinar si las narrativas históricas en los museos memoriales normalizan o cuestionan la violencia, y en tal caso, cómo lo hacen. Analizamos las narrativas del Museo Memorial del Exilio en La Jonquera (España) y el Museo Internacional de la Esclavitud en Liverpool (Inglaterra) para dilucidar las maneras en las que sus exposiciones invitan o no a la reflexión ética. En el último apartado, abordamos cómo las escuelas pueden beneficiarse de incorporar recursos como exposiciones museísticas para potenciar – en lugar de minimizar – debates sobre la violencia histórica y su relación con el presente y el futuro.

ARTICLE HISTORY

Received 15 April 2019

Accepted 17 September 2019

KEYWORDS

memorial museums; violent past; critical understanding; ethical reflection; history education

PALABRAS CLAVE

museos memoriales; pasado violento; comprensión crítica; reflexión ética; educación histórica

CONTACT Angela Bermudez  angeber@deusto.es  Centro de Ética Aplicada, Universidad de Deusto, Bilbao, Bizkaia 48007, España.

English version: pp. 503–521 / Versión en español: pp. 522–541

References / Referencias: pp. 541–543

Translation from English / Traducción del inglés: Silvia Montero

© 2020 Fundación Infancia y Aprendizaje

Scholars of historical culture tell us that the boundaries between history education and popular history are fading, creating a dynamic interplay between formal and informal means and processes of learning about the past. We see examples of these fading boundaries all around us, for instance, in the exponential growth of historical experiences available to any person, of any age, in many contexts: literature and movies, video games and tourist sites are only some of the devices used to bring the past back into our everyday lives. Illustrative of a worldwide memory boom, a growing number of memorial sites and museums invite visitors to remember and commemorate violent events of the past. These include institutional or professional museums, but also a plethora of popular and local memorial sites, particularly salient in societies that have lived through recent violent conflicts.

Given this trend, the editors of this issue invited us to reflect on the risks and benefits of the porousness of boundaries between formal and informal history. What obstacles and opportunities emerge for deep and meaningful learning? How may it foster or hinder the development of historical consciousness of citizens in a pluralist democracy? In this paper, we will argue that porous boundaries may be particularly beneficial when teaching and learning about violent pasts. Previous studies have shown that historical narratives contained in school textbooks tend to *minimize and sanitize* political violence (Bermudez, 2019; Brown & Brown, 2010; Hein & Selden, 2000; Williams, 2014). Concerned with this, we became interested in exploring if or how other less formal sites of historical learning like memorial museums can challenge the silences and simplifications about violent pasts often found in textbook narratives, and open opportunities to integrate ethical reflection about them. If this were the case, the porous boundaries between formal and informal history education could offer valuable opportunities to foster a critical and ethical understanding of violence.

Theory and research on historical culture conceptualizes history as a sociocultural practice that engages individuals and societies in a wide variety of *public uses of the past* (De Groot, 2016; Grever & Adriaansen, 2017; Rüsen, 2004). These uses can be as diverse as providing trustworthy explanations for pressing or intriguing questions, grounding public policy on a deeper understanding of social issues, communicating an official account of the past to infuse a sense of shared experience and cohesion among citizens, commemorating people or events that left a mark in a community, mobilizing civic action for social transformation or offering opportunities for educational entertainment. Yet, common to all of these uses is the idea that *there are needs and questions in present times* that drive us towards understanding the past. Individuals and communities construct and communicate historical knowledge in order to meet different demands of the present.

Implied in this idea of ‘public (or popular) uses of the past’ is an understanding that historical explanations and narratives are socio-cultural tools, instruments to assist us in building bridges to facilitate two fundamental connections: (a) between past, present and future; and (b) between the individual and society. These connections are at the basis of understanding ourselves as social and historical creatures: situated in historical contexts and processes that define our identities, practices and meaning-making, aware of our agency within them and able to orient our action in the present towards the building of the future.

This perspective unsettles narrow definitions of the purpose and boundaries of school history. Reflecting on the role of historical narratives in the construction of civic identities, Haste and Bermudez (2017) argue that given that the past is present in how we define ourselves, in how we understand our communities and our responsibilities in them, and in how we envision the future and the actions and transformations to lead us there, the purpose of history education should be far more ambitious than primarily communicating a solid record of the past and/or developing in students historical thinking skills. It should also include the development of an understanding of oneself as a historical being, with a strong sense of agency, able to understand historically relevant contemporary social and moral issues, in order to act upon them.

This more comprehensive view of history education resonates with Rüsen's concept of historical consciousness (2004, 2007), which emphasizes the human drive to understand the past in order to orient themselves in the present and to project their future. Rüsen reconnects history education with dimensions of historical inquiry that are inseparably combined with 'practical life', which had been marginalized out of concern for upholding scientific rigour. In his view, it is precisely the interactions between the interests and expectations of practical life and the discipline of history that generates historical consciousness. Moral issues and ethical reflection are crucial in these interactions. The production of historical knowledge unfolds in a cycle that begins with the interpretation of interests and expectations of practical life as 'needs for orientation in time'. In the process, historians employ methods which allow them to distance themselves from the lived history, open up a space for rational argumentation and defend the independence of their work from 'any obedience to political and ideological prescriptions that may aim at determining the understanding of the past' (Rüsen, 2011, p. 15). The resulting narratives return to the realm of practical life to serve two fundamental functions: the formation and expression of identity and the motivation and guidance of action towards imagined collective futures. Historical consciousness, in other words, includes ethical reflection on value-laden questions and normative judgements related to the possibilities of agency and change in the future: How should we decide upon different courses of action? What should be the direction of change? For what purposes? How do we justify our choices and actions? How do they influence and are influenced by our identity (sense of self, subjectivity, sense of responsibility)?

This article focuses on memorial museums as sites of (in)formal learning. We will discuss to what extent these museums offer opportunities to visitors to critically understand the (audio-visual) representations of violent pasts, and to activate ethical reflections about these exhibits. First, we will explain 10 narrative keys that reveal normalized violent pasts (invisible to readers) derived from school history textbook research. Then we will translate these into heuristic devices for the analysis of two memorial museums in Spain and England. We end with a discussion about the benefits of porous boundaries between formal and informal history education.

Using history to foster sustainable cultures of peace

History education across societies has been instrumental to waging war, but it has also been promoted as a means to cultivate peaceful coexistence. Researchers and practitioners propose innovative approaches to history education that can nurture tolerance

of diversity, strengthen pluralistic societies, enrich intercultural dialogue, interrogate racist stereotypes, erode simplistic portrayals of ‘others’ and help to transform conflicts in non-violent ways (Barton & Levstik, 2004; Cole, 2007; Epstein & Peck, 2017; Korostelina & Lässig, 2013; McCully, 2010; Psaltis, Carretero, & Cehajic-Clancy, 2017). History education can play a fundamental role in sustainable peacebuilding if it helps citizens to gain a critical understanding of political violence in the past and present. Further, we will contend that such critical understanding entails both disciplined historical inquiry and ethical reflection (Bermudez, 2015).

Analysing history textbooks in three different countries, Bermudez found that while a high proportion of their contents refer to violent events and processes, the phenomenon of violence as such is rarely discussed or made the object of explicit analysis (Bermudez, 2019). Her study shows that textbook accounts may explain historical events, but they very rarely explain why and how they turned (so) violent, the role that violence played in their unfolding or the experience and perspectives of those who perpetrated or suffered it. Avoiding an explicit examination of its causes, consequences and alternatives, textbook narratives contribute to *normalize* political violence; that is, they typically represent it as a natural trait of human relations, an inescapable feature of historical processes that requires no explanation and in the face of which individuals have little say or doing.

However, ethical philosophers and scholars of peace and conflict studies have argued extensively against the normalization of violence (Arendt, 1970; Galtung, 1990). They stress that violence is only one of the ways in which people relate to each other around situations of conflict. What is distinctive about violence is the instrumentalization of the ‘other’ that is treated as a disposable means to achieve goals or goods that are in dispute. Galtung conceptualizes three interdependent types of violence: ‘direct violence’ (physical and intended violence) rests on ‘structural violence’ (built-in patterns of social organization and practice marked by inequality and exclusion). In turn, direct and structural violence are sustained through ‘cultural violence’, a complex of belief systems and social practices disseminated through religion, science, law, education and language, by which instrumental, destructive and unfair practices are rendered acceptable (1990).

Building off Galtung’s theory, Bermudez (2019) argues that history education often operates as a form of cultural violence, feeding the social belief that in the face of conflict, violence is inevitable, necessary, justifiable, effective and not so costly. Based on the analysis of 36 secondary textbook narratives regarding nine historical topics in Colombia, Spain and the United States, she identified 10 *narrative keys* that describe the interlocking narrative devices that allowed school textbooks to describe violent events and processes while keeping the social nature and implications of violence invisible to the reader.

- (1) ***Conflation of conflict and violence***: Conflict and violence tend to be treated as inseparable, implying that where there is conflict, violence follows. Textbooks rarely explained why an episode turned violent, how violence evolved or how violence defined the development of historical events.
- (2) ***Narrative framing that justifies violence***: Narratives frame the meaning of specific events by locating them within larger historical processes. Most textbooks

portrayed violence as an unfortunate but necessary means to valued social ends, such as attaining progress, gaining independence or building a nation.

- (3) ***Biased coordination of different narratives:*** History textbooks tended to convey dominant narratives that marginalized alternative viewpoints. Events and perspectives that went against the dominant storyline that justified or sanitized violence were reframed, distorted or entirely suppressed.
- (4) ***Marginalization of the perspective of the victims:*** Textbooks tended to understate the extent and depth of violence levelled against particular sectors of the population, especially if they belonged to an 'out-group'. In this manner, accounts of a violent past came across as stories of violence with no hurt.
- (5) ***Marginalization of non-violence:*** Textbooks rarely represented the historical actors that expressed disagreement, actively opposed the use of violence or advocated for non-violent strategies to deal with the conflicts at stake. In this way, textbook narratives suggested that there were no alternatives to violence.
- (6) ***Obscured depiction of human agency:*** Most textbooks portrayed violence as a spontaneous response to conflict, disguising the fact that violence often involved decision-making and operated as a deliberate and instrumental practice. In this way, textbooks conveyed stories of hurt with no blame, in which violence is disconnected from authorship and responsibility.
- (7) ***Disjointed discussion of the social structures that propel and sustain violence:*** Violent practices were often described in a vacuum, disconnected from the complex interaction of social structures that generate conflict and trigger the use of violence as a means to manage tensions and contradictions.
- (8) ***Simplistic account of the destructive effects of violence:*** Beyond the number of human casualties, textbooks did not offer a comprehensive representation of the costs and losses generated by violence at different levels, including, for instance, psychosocial trauma, the destruction of cultural heritage, the loss of economic resources or environmental devastation.
- (9) ***Omission of the profits of violence:*** Textbooks provided virtually no discussion of what was gained (by some) with the use of violence, who gained from it and who paid for it. This silence concealed the 'economy' of violence, or the social interests and dynamics that mobilize the recourse to violence.
- (10) ***Disconnected Past:*** The majority of textbook accounts did not make explicit connections between the violence lived in the past and its ripple effects in the present, between societal processes and individual experiences or between academic knowledge and collective memory of the violent past. In this way, textbook narratives cast a shadow over the purpose and potential of historical inquiry about the violent past.

The study led by Bermudez revealed interesting particularities of each of the countries, topics and resources analysed (Bermudez & Argumero, 2018; Bermudez & Stoskopf, 2019; Padilla & Bermúdez, 2016; Stoskopf & Bermudez, 2017). Yet despite these differences, the 10 narrative keys emerged as persistent patterns in commercial history textbooks, which complied with the curriculum standards of the respective country (Bermudez, 2019).

To be fair, the production of school textbooks is in itself a complex enterprise, subject to diverse demands and pressures. The topics not addressed or addressed only superficially are not necessarily indicative of authors' choices, but the result of simplifying contents to comply with a myriad of social, educational and editorial requirements (Grever & van der Vlies, 2017). Nevertheless, textbook narratives are powerful indicators of the official and conventional representations of the violent past. And while teachers can challenge what textbooks provide, this may not address the normalization of violence. Recent literature documents how teachers have taught disciplinary approaches to history effectively, but it has also noted the lack of attention to ethics. Pre-service and practising teachers have very little experience with reflecting on ethics in the context of history classrooms (Milligan, Gibson, & Peck, 2018). In addition, Seixas and Morton (2013) found that history teachers ranked ethics last as the historical thinking concept they taught or tested, while Gibson (2018) found that although history teachers understood the role of ethics in historical writing, they did little to teach students to recognize or analyse ethical issues historically. Others may be reluctant to wade into controversial discussions for fear of upsetting students, parents or community members (Kitson & McCully, 2005).

A critical understanding of violent pasts requires historical inquiry that opens opportunities for ethical reflection

What does a critical understanding of violence entail? Discursively, this means that violence is de-normalized, that it is not taken for granted, but rather that it is regarded as something that is 'problematic', and thus in need of analysis and explanation. Further, understanding of the violent past must be the result of rigorous historical inquiry capable of providing trustworthy and plausible explanations of an extremely complex phenomenon. However, we contend that rigorous historical inquiry is not enough. A critical understanding of violence also requires ethical reflection.

Ethics is the part of philosophy that reflects on human action, seeking both to understand and to orient it (Cortina, 1998). Specifically, ethical reflection is an exploration of the moral basis of human action; of the courses of action available to participants in conflictive situations; of the choices made by individuals and the arguments offered and the discourses construed to justify them; of the interests, values and principles that drove those decisions; of the obstacles and conditions that constrained their options; and of the consequences of their actions for themselves and for others. As Conill (2001) clarifies, there is no room for ethical reflection in the explanation of natural phenomena that occur independently of human action and volition. But when dealing with phenomena that are socially constructed, ethical reflection is possible and necessary. In his view, ethical reflection presupposes *possibility* (different courses of action are available); *freedom* (within a range of possibilities, people make choices); *consequences* (their decisions and actions may enhance or hinder the life, dignity and the potential for individual and collective development); and *responsibility* (people must account for their choices and actions and, if necessary, repair the harm caused to others).

All these conditions apply to historical processes, and in particular to violent pasts. Causal factors include human decision-making and action that is motivated and driven

by interests and values, particularly in cases of political violence in which violence is used as a means to an end. Thus, ethical reflection involves asking ethical questions to examine historical processes: questions regarding agency, choices and decision-making within the boundaries of context; questions regarding consequences in the short and long term; questions about the asymmetries of power that define who gains from the use of violence and who pays the cost; questions that shed light on who was victimized and what their experience was; and questions that interrogate accounts and interpretations that seem to justify violence. These ethically oriented questions *are* historical questions: they seek to explain past actions, events and processes in their own contexts and to assess their significance in the present. It is the choice of questions we ask of the past, the issues we want to shed light on and bring to our attention, that gives historical inquiry a particular ethical tone.

Historian Carr (1962) asserted that historical interpretations always involve moral judgements. 'In trying to assess people's purposes and motives, historians necessarily employ a measure of moral evaluation. Historians' choice of subject, selection of information, narrative strategy, even vocabulary, expose their viewpoints. Value judgements inevitably suffuse their work' (p. 395). Contemporary historians still debate the role of ethics in historical writing, yet many agree that they cannot nor should not avoid making moral judgements. In a special issue on history and morality in *European Review*, Von der Dunk wrote of 'the crucial dilemma' facing post-World War II German historians, which 'raises the question of whether the classical directive for the historian to explain events so that people can better understand them does not collide with the more fundamental moral imperative which forbids us to ignore or belittle the suffering of innocent victims' (2006, p. 379). In the same journal, Phillip Morgan, a historian of US slavery, writes about the same dilemma:

The task of history is not to adjudicate the crimes of the past, but to understand and make sense of them [...] At the same time, most historians probably accept that they should not excuse past crimes. It is unnecessary to remain impartial when discussing, for example, Hitler, Stalin, the Holocaust, oriental despotism or slavery (2006, pp. 393–4).

History educators Seixas and Morton (2013) include ethical judgement as a necessary component of historical understanding. Their framework of six disciplinary-oriented concepts that characterize historical inquiry includes the ability to understand the ethical dimension of historical interpretations. This involves examining how people in the present judge actors in the past, how different interpretations of the past reflect different moral stances today and when and how injustices of the past bear consequences today. Seixas and Morton make a helpful distinction between explicit and implicit moral judgements. On the one hand, students need to examine ethical choices from the perspectives of historical actors without imposing contemporary ethical standards. On the other hand, young people shouldn't avoid making ethical judgements about historical actors and particularly about those who have fostered unwarranted or unprecedented violence.

Taking historical perspective demands that we understand the differences between our ethical universe and those of bygone societies. We do not want to impose our own anachronistic standards on the past. At the same time, meaningful history does not treat brutal slave-holders, enthusiastic Nazis, and marauding conquistadors in a 'neutral'

manner. Historians attempt to hold back on explicit ethical judgments about actors in the midst of their accounts, but, when all is said and done, if the story is meaningful, then there is an ethical judgment involved (Retrieved from <http://historicalthinking.ca/ethical-dimensions>).

Milligan, Gibson, & Peck (2017) also discussed the double bind that historians and students confront when making ethical judgements about the past. Individual and collective decision-making and action is motivated and driven by the interests, values and beliefs of people from the time, and understanding the values and decisions of people in the past is a core historical understanding. But this doesn't mean that the interests, values and beliefs of historical actors cannot and should not be interrogated ethically. To apprehend the ethical choices that historical actors made, students need to understand the cultural and moral milieu of the period, weighing individual agency within the structural constraints of the time period. Other aspects of ethical inquiry include interrogating if or how violence in the past could have been avoided by following other choices available. Ethical deliberations can also be encouraged by making explicit the effects of past actions on contemporary society and by engaging young people in considering how they should respond to the vestiges of the past in the present and future.

Memorial museums as sites for critical narratives about violent pasts

We argue that memorial museums have a valuable potential to represent a violent past in ways that invite critical thinking and ethical reflection, and therefore, that collaboration between museums and schools can enhance the historical culture of young people. There are several points in common between schools and museums. Both are institutional settings with educational missions that convey regulated narratives about the past to their audiences. Similar to schools (Carretero, 2007), museums emerged in the late nineteenth century as institutions dedicated to crafting national pasts and identities and fostering social cohesion around an alleged brilliant past. This makes museums and schools equally constrained by romantic national narratives that are likely to normalize, justify or sanitize violent events and actors — and, in fact, many national history museums do so (Lehrer, Milton, & Patterson, 2011; Pingel, 2016; Poulot, Lanzarote Guiral, & Bodenstein, 2012; Segall, 2014). Likewise, both schools and museums have to manage the tensions that arise between the political regulation of their discourses and the academic regulation of their accounts. Both institutions and their practices are subject to the demands and constraints imposed by the expectations and concerns of their boards of overseers, their funders, their audiences and public opinion. Curriculum developers, textbook authors and teachers, like museum directors and exhibit curators, rely on academic communities and their procedures, criteria and knowledge to inform their work.

All of the above make schools and museums formal sites of history education. However, to the extent that formality implies a political control of content and practices via officially prescribed canons of what counts as a legitimate account of the past, it is reasonable to anticipate important discontinuities between history textbooks and memorial museum exhibitions. The latter are less formal and restricted to representing the violent past in a critical manner. For instance, textbooks have to comply with

mandatory curriculum standards and often fit with the commercial criteria of large publishing houses fiercely fighting for a market. Further, learning in schools is regulated by the authority of a teacher, an array of scripted pedagogical practices, predetermined standards of achievement and (in various countries) high-stakes external examinations. In contrast, there are no mandatory contents and goals for museums (and even less for all museums in a nation); visitors can organize their journey with more flexibility and their learning is not examined upon exit against predefined standards.

Likewise, even if museums are subject to political pressures, they have more autonomy and flexibility to negotiate them. For instance, within the universe of museums, *memorial museums* are dedicated to commemorating traumatic events of the past (Williams, 2007). Some may pay homage to war heroes, or they may commemorate dictatorial regimes, but many others express an explicit commitment to the moral imperative of ‘never again’ (Sodaro, 2018; www.sitesofconscience.org). This makes memorial museums *more likely* than school textbooks to convey a critical ethical assessment of the violent past. Representations of violent pasts are necessarily sites of political struggle where hegemonic and counter-hegemonic accounts contend with each other. Remembering and forgetting, and voicing and silencing violent pasts serve as mechanisms of contestation, liberation, reconciliation, control or domination (Connerton, 2008; Ricoeur, 2004; Rigney, 2012). The critical mechanisms of counter-hegemonic representations of a nation’s violent past have a greater possibility of unfolding in sites and practices that are less regulated. This does not assume these are clear-cut practices devoid of complexities. As Van Nieuwenhuyse and Wils (2012) have shown, there are difficulties and risks accompanying some forms of ‘remembrance education’.

To actualize the potential of museums as sites of informal learning, more research is needed on students’ responses to their representations of violence. In a study on the effects of a Dutch slavery exhibit on young people’s understandings, Savenije, van Boxtel, and Grever (2014a, 2014b) found that most students attributed the significance of slavery to concepts of inequality but not violence. They also noted the significance of slavery to Dutch people of African descent, but did not associate the slavery narrative with their overall understandings of Dutch history or identity. In the US, Burgard and Boucher (2018) investigated how secondary school students interpreted history after visiting a site of the Underground Railroad (nineteenth-century escape routes for enslaved people). White students tended to minimize white-on-black violence, discussing instead white people who helped the enslaved. Black students, however, expressed admiration for the enslaved who faced violence yet still escaped. The studies highlight how the past is mediated through the interpretations of people in the present, people whose identities and ideologies influence their ‘readings’ of the past in museum exhibits. Further research may help us elucidate what features of museum narratives and experiences, and of teacher guidance, are necessary to enhance a critical historical understanding of violent pasts in students.

Exploring the narratives of violent pasts in memorial museums

Aware of the multiple challenges and opportunities that memorial museums may face in representing violent pasts, we examined the historical narratives plotted in two museum exhibits¹: the Exile Memorial Museum (MUME) in La Jonquera, Spain, and the International Slavery Museum (ISM) in Liverpool, England. These museums are by no means a representative sample of the range of memorial museums and their

Table 1. Narrative keys as heuristic devices.

How do the narratives of a violent past in museum exhibits:
NK-1: represent the differences and relationships between social conflict and violence?
NK-2: locate the particular historical event within larger social and historical processes that frame its meaning?
NK-3: include different narratives and establish relationships between them?
NK-4: represent the perspectives of victims?
NK-5: represent the perspectives of people who opposed the use of violence or advocated for non-violent alternatives?
NK-6: represent the agency of different actors behind the use of violence?
NK-7: relate violent events and practices to underlying social structures?
NK-8: represent the destructive effects and costs that the use of violence had at different levels?
NK-9: represent the profits obtained through the use of violence?
NK-10: relate past violence to violence in the present, societal violence and individual experience, and historical knowledge of the violent past and collective memory of it?

Note: the numbering used in this table will be used throughout the analysis of the two museums to signal the narrative key addressed by different descriptions and commentaries.

different approaches to displaying a violent past. Yet, they offer rich examples that shed light on the strengths and shortcomings of museum exhibits to foster or inhibit a critical understanding of violence.

The narrative keys identified in the analysis of history textbooks discussed earlier define discursive devices at play in the normalization of violence. They describe how an account can represent violent pasts while taking for granted key aspects of violence that are regarded as non-problematic, and thus not in need of explanation. Discursively, this is a matter of what is emphasized and what is marginalized, what is connected and disconnected and what is voiced and silenced. However, these devices can operate in opposite directions, such that each narrative key can be conceptualized as a continuum that contains both the possibility of normalizing violence or of interrogating violence. Building off this idea, we derived 10 questions that translate the narrative keys into analytical tools to examine the narratives displayed in museums (Table 1).

The Exile Memorial Museum

1 April 2019 marks the eightieth anniversary of the end of the Spanish Civil War. But 1 April 1939 also represents the beginning of an unforgiving postwar period and a repressive 36-year dictatorship. For thousands of Spaniards who were forced into exile, 1 April 1939 was one of several dates in which their hopes to return home were shattered. The process of exile extended over time. The largest wave happened between November 1938 and February 1939, when the imminent defeat of the Republican front pushed close to 500,000 people to cross the French border to an uncertain future. In the next four decades the repression of Franco’s dictatorship made thousands of other people leave the country against their will.

The Exile Memorial Museum (MUME) opened in 2007 to commemorate the experience and legacy of these Catalan and Spanish Republican exiles. Located in La Jonquera, one of the last Catalan towns in the escape route to France, the museum is a ‘place of memory, critical reflection and homage’ which aims to ‘bring dignity to the victims and explain to the new generations our most immediate past and the historical and human costs of the fight for democracy, so that there is no repeat’ (www.museuexili.cat). Just one step outside the elevator that leads visitors to the beginning of the exhibit is

a mural-size image of men and women of different ages walking to exile. Some characters capture your attention: a baby holding a rusty cup, a woman grabbing her own chin, a young man smoking. Their faces reveal sombre and frightful feelings. Soon you realize that what you see is the effect of two photographs placed one over the other. In the back, in black and white, is a picture of Spanish people crossing the border with France in 1939. In the front, printed on translucent fabric, is a colour picture of people leaving Tuzla (Bosnia and Herzegovina) in 1992. Exiles of different times and places intermingle, calling our attention to the fact that 'the conflicts that cause exiles have been a constant in the history of the 20th century and continue to be so today'.²

In this way begins one of the narrative threads that throughout the exhibit will remind visitors that the events of the past are connected to the present in multiple ways (NK-10). The recurrent idea of memory highlights the effort of people in the present to recover the experiences lived by others in the past, memories handed down to the new generations to preserve them at the core of their emerging identities. The exhibit also emphasizes the notions of cultural legacy and trauma (enduring impact of the violent past in the psychology of survivors and their descendants), conveying that what happened in the past continues to live with us in the present.

While Spanish history textbooks emphasize the causes, course and consequences of the war with little attention to the victims, the majority of the exhibit is dedicated to the experiences and perspectives of the victims that were forced into exile (NK-4). At the centre of the first room is an enclosed container. You can peek inside through the narrow gaps between the panels that form its walls. A constant sound of raiding airplanes and explosions comes out of it and dominates the room, the floor inside is covered with rubble, and mirror walls multiply to infinity the landscape of war. The walls around the room display the experience of victims through the work of artists and photojournalists who were among the victims or covered the war. Visitors next descend through an open flight of stairs into the *Labyrinth of Exile*. From the ceiling hangs an enormous sculpture representing a sand-coloured path covered by thousands of footprints of the people forced to walk away from home. On the floor, a maze of black display counters lead the visitor through the process of exile and diaspora, from the exodus of 1939 to the harsh life in French concentration camps where exiles were first kept, to the Allied troops that some joined, to the Nazi extermination camps to which others were transferred and to the host countries where many exiles finally reorganized their lives. The counters display documents, letters, drawings and photographs that bear witness to their ordeal and offer expressive interpretations of the violence they were forced to endure. They tell stories of oppression but also stories of struggle and resistance. They convey to the visitor the pain, fear, humiliation, uprooting and yearning they suffered; they also tell about the progressive loss of hope, and about their tenacious sense of dignity, crushed and recovered over and over again.

The next gallery is dedicated to the cultural legacy of exile. Forty glass columns surround the room with the faces and names of some of the many intellectuals, artists, scientists and politicians that relocated, predominantly in the Americas. Display counters in the centre of the room offer alternating exhibitions of materials lent or donated by exiles or their families. The variety of works they created, away from the silence imposed by Franco's dictatorship, give testimony of the creative explorations they embarked on, and of the active associative lives they led in their host communities. Through these depictions, victims of exile emerge as productive and empowered people

that resisted the violence of an authoritarian regime, and despite all odds, developed great artistic and scientific careers that left a rich cultural legacy.

The visit ends in a dark room. White letters over black walls highlight thousands of exiles' names. Three screens on one side of the room show a handful of men and women sharing their testimonies. The screen in the centre shows the person being interviewed. The one to the right shows pictures of the same person during the war or in the early years of exile. The one to the left shows images of that person in the present: one pouring coffee, one knitting, another combing her hair, all gestures of everyday life that remind the visitor that they were common people, just like you and me.

Aside from honouring the victims, the detailed depiction of their experiences serves to describe the personal and social costs of the violence of war and exile (NK-8): lost lives, destruction and devastation, enduring trauma, a society fractured and repressed, the silence imposed on those who stayed behind and the pain and solitude of inner exile, the loss of human and intellectual capital and the expulsion of dissenting voices that would have defied Franco's dictatorship. How was all this possible? Who made it happen? Why? Throughout the museum the depictions of violence are completed with references to the agency of individuals, social groups and institutions that made decisions and took action to unleash or perpetuate violence (NK-6). These include a coup d'état and the ensuing war, armies advancing to occupy territories, persecution and repression in the rearguard, cruel mistreatment in the concentration camps, the complicity of French authorities, Franco's abandonment of exiles in the hands of Nazis, the alleged neutrality of the Allies during the Spanish Civil War, the later support of the United States and Great Britain to Franco's dictatorship and the brutality of police forces that repressed internal opposition.

The narrative of the museum centres on the Republican exile triggered by the Civil War in Spain and Catalonia. It tells the story of a collective fight for freedom and democracy, of the defeat of its protagonists and the uprooting and trauma they were forced to endure. But this narrative thread is woven into the fabric of a larger story, that of the international struggle between the rise of totalitarianism and the antifascist resistance in twentieth-century Europe. The Spanish Civil War is thus portrayed as the prelude to World War II and the political polarization of the time. In turn, the evolution of the international confrontation defined the waves of exile and the fate of its victims. This narrative frame (NK-2) is first made explicit in the text panel entitled *War, Defeat and Retreat* at the entrance to the first room.

The exile that initiates at the end of the civil war of 1936–39 [...] was one of the most prominent in Europe in the 20th century [...]. It was the result of an armed conflict that had lasted nearly three years and had captivated international attention. Not in vain many thought that this conflagration was the product of political and social contradictions that were the same that led, immediately after, to the Second World War. Naturally, there were internal factors of great importance at play. In a modernizing attempt, the Republican regime tries to solve issues that could not be postponed such as the separation between church and state, the agrarian reform, the improvement of the social conditions of the most disadvantaged classes, or the recognition of the various nations that integrated the young republic. This generates the opposition of the sectors of society most resistant to changes, which will finally opt for a military insurrection. It was the latter who imposed themselves, thanks to the military superiority and the decisive support they received from Nazism and Fascism.

This narrative foregrounds the continuity between the political and social contradictions that underlie the Spanish Civil War and World War II, but displaces the internal contradictions between the social, political and economic agendas of the National and Republican forces to the background of the scenario. The term ‘naturally’ that precedes the reference to the latter indicates that this part of the explanation is taken for granted; it is not where the focus of attention is placed. And in fact, references to the internal factors of the Spanish Civil War are rare in the rest of the exhibit, and they are hardly explained. This is an apparent shortcoming of this exhibit.

From this point onward, the museum describes the process of exile as closely tied to the evolution of World War II, rather than as related to internal domestic issues. A panel at the entrance to the museum had anticipated this narrative plot.

Many of the men and women exiled in 1939 continued fighting for freedom from the ranks of the French resistance and also on other battle fronts of the Europe occupied by fascism. However, several thousands were sent to Nazi concentration camps on what for most was a journey of no return. [Later] Many had to seek asylum many kilometers away, in European, American or African lands.

The gallery ‘Labyrinth of Exile’, where the journey of exile unfolds, is watched over by two mural-size photographs placed on one of its walls: Franco and Hitler meeting in Hendaye, and a group of shaved, naked and starved prisoners standing in formation in a concentration camp. The weight of international actors on the fate of exiles is stressed again when referring to their painful realization that the international community would not intervene to end the Franco dictatorship, first when the Second World War had ended and then again when, in the context of the Cold War, the United States and Great Britain disregarded the efforts of the anti-Franco opposition to overthrow the dictator and gave their explicit support to Franco’s regime. Western democracies helped prolonged exile for over three decades, shattering the hopes of thousands to come back home.

This narrative framing of the Spanish exile as part of a larger European struggle against fascism allows the exhibit to question the violence inflicted on Republicans by the National faction and their allies as they undermined a democratically elected government and generated immense suffering, loss and injustice. However, by marginalizing the internal issues in dispute in the Spanish context (NK-7), the exhibit makes it difficult to understand the profound internal confrontation between social, economic, political and cultural projects that was swiftly ‘resolved’ with the war.

This war left behind a total devastation from which everybody lost. Were a coup d’état and a war necessary? Why did the victors make sure that so many exiles did not return? Why were so many people repressed? With only two lines in the entire exhibition noting that the modernizing reforms advanced by republicans ‘generated the opposition of the sectors of society most resistant to change’, it is not possible to explain the gains and benefits that violence brought to some at the expense of others (NK-9). The exhibition provides no account of how the coup d’état and the war halted the social reforms that would have weakened the power of great landowners, the military, the Catholic Church and the central national state, and in turn, how the 36 years of dictatorship that followed protected their privileges and perpetuated their power. Directly pertaining to exiles, no information is provided about the pillage that

followed the war, where by means of public expropriation or through forced private transactions, large amounts of rural and urban real estate, industrial infrastructure and financial assets were appropriated, dispossessing social organizations, labour unions, political parties, business enterprises and countless individuals (in exile or in Spain) subjected to a prolonged economic repression.

The International Slavery Museum

The International Slavery Museum (ISM) opened in Liverpool in August 2007, on the bicentenary of the abolition of the British slave trade. During the late eighteenth and early nineteenth centuries, Liverpool was a major slaving port. According to the museum's website, in the two decades preceding the abolition of the trade (1807) the port reached a peak of 120–130 ships sent out annually, representing three-quarters of all slaving ships leaving from European ports. Visitors are invited to engage in a historical retrospective that will recurrently zoom in to reveal local manifestations of the slave trade in Liverpool and zoom out to show its workings and permanent impact across the globe. The *Freedom and Enslavement Wall* that opens the exhibit anticipates the distinctive quality of a narrative of the violent past informed by ethical reflection. Words of Frederick Douglass, engraved on one of the copper-coloured slabs that form the wall, strike the tone: 'No man can put a chain about the ankle of his fellow man without at last finding the other end fastened about his own neck' (1883). Another text asserts, 'This story has been neglected by too many for too long'. From the start, contrary to the traditional school textbooks that minimize violence enacted by perpetrators and suffered by victims, visitors are urged to take on the responsibility of knowing and remembering, which entails understanding the deep and enduring impact of the violent past on the lives of diverse peoples over time and recognizing how each one of us is affected and implicated. The museum aims to tell 'a bigger story' that reflects 'its relevance to contemporary issues that face us all' (www.liverpoolmuseums.org.uk/ism/).

Similar to MUME, the ISM is purposefully designed to expose the connections between past and present that make knowledge of the violent past relevant today (NK-1), and the narrative is structured around the experience, perspective and voice of its victims (NK-4). However, we will not focus on these two features since we've shown how they play out in MUME. Instead, we will concentrate on how the ISM exhibit relies on other narrative keys that contribute to a critical representation of violence and are not as well represented at the MUME.

A distinctive feature of the ISM exhibit is the coordination of different narratives (NK-3). The three galleries give the central stage to the victims, yet their perspective is constantly contrasted with other perspectives that add depth of understanding. Most salient is the contrast with slave traders, plantation owners and advocates of slavery, a kind of multiperspectivity which is hardly present in history textbooks (De Bruijn, 2014; Shuster, 2018). A quote from former slave Prescott (1937) in the entrance wall anticipates that different narratives reflect what different people choose to remember: 'They will remember that we were sold, but not that we were strong. They will remember that we were bought, but not that we were brave'. The museum adds to his words 'We **will** remember'.

In the gallery on *The Middle Passage and Enslavement*, visitors find transcripts and audio clips that expose two very different accounts of life on board a slave ship. Extracts from slave trader John Newton's journal during a voyage in 1754 describe his efforts at keeping merchandise in good shape and keeping order among slaves threatening to riot. Fragments of the autobiography of Equiano (1789), a former slave and Abolition campaigner, describe his voyage as a captive. Newton and Equiano offer again their contrasting accounts of slave auctions. Further on, a large plantation model based on a sugar estate in St Kitts introduces visitors to different areas of the plantation around 1800: the cane field, the slave village, the sugar factory, the great house, the prison and the punishment yard. As you move around, a sequence of touchscreens display authentic testimonies and imagined conversations that depict the everyday life in these places. Two hours of careful listening are barely enough to cover these contents. Testimonies draw from six biographies that provide contrasting views of plantation life. One tap on the touchscreen brings the voice of Esteban Montejo, a former Cuban field slave and runaway, telling visitors how they were worked beyond endurance. His 'Biografía de un Cimarrón' was recorded in 1963 by Miguel Barnet; Montejo was 103 at the time. Another tap brings you the voice of Scottish traveller Janet Schaw (1731–ca. 1801). 'Janet's "Journal of a Lady of Quality" runs from 1774–1776 and covers her journey on the Jamaica Packet from Leith to Jamaica'. She guides the visitor through the splendour, comforts and refinement of the Great House and gardens.

The representation of contrasting voices does not attempt to establish a middle ground in which their views are reconciled in a seemingly impartial and cohesive account. Instead, it exposes the asymmetry of their positions, the unequal regard given to their worldviews, needs and sentiments. The diversity of viewpoints and the texture they provide help the visitor to establish the context in which slave traders and plantation owners were able to impose atrocious conditions on black people.

Within the historical context gradually reconstructed for the visitor, the exhibit exposes the human agency behind every step of the enslavement process (NK-6). Biographies, letters and testimonies shed light on the workings of the minds of slave traders and plantation owners, presenting their worldviews and beliefs, as well as the decisions they made along the way with greater or lesser awareness of the impact they would have. Descriptions of the treatment of slaves in auctions and plantations expose practices that were cruel by design. For instance, a visitor learns how 'through the process of "seasoning," owners and their overseers sought to obliterate the identities of newly acquired slaves, to break their wills and sever any bonds with the past'. In this manner, they forced Africans to adapt to new working and living conditions.

Disgusting as these descriptions are when taken individually, the totality of enslaving practices does not leave visitors with the impression that they are facing evil only in a few rotten apples. Rather, context and details come together to represent the complex historical process and social system that nested the interests of slavers, developed an ideology to justify them and shaped and normalized their beliefs, decision-making and actions (NK-7). A quote from African-American abolitionist and women's rights activist Sojourner Truth (1875) reveals the foundation of this system: 'We have been

a source of wealth to this Republic [...] Our tears and blood were sacrificed at the altar of this nation's avarice. Our unpaid labor was a stepping stone to its financial success'. Different elements continue to illustrate this dynamic, summarized in the museum's website:

During the course of the 17th century Europeans developed views of their own racial superiority for reasons of self-interest. [...] The vast majority of European writers and philosophers defended the position. The idea of white racial superiority, which had been introduced to justify the desire for profit, became central to European attitudes. It created the foundations for racial prejudice, which still exist today.

These different elements of the exhibit combine to represent the social structures that propelled and sustained the slave trade and slavery (NK-7) and to evidence the devastating costs it left behind (NK-8). The ISM explains how 'European capital, African labor and American land and resources combined to supply a European market', the profits of which 'stimulated European economic growth and the growth of capitalism', laying the foundation for many modern global inequalities that are later addressed in the last gallery of the museum (NK-10). While textbooks often discuss the economies of global slavery in historical contexts, they rarely if at all examine slavery's ongoing legacy in the present.

These explanations set the stage to raise a fundamental critical question. What was gained through the use of violence? Moving back and forth from the realm of personal life to the economics of slavery, the gallery on *The Middle Passage and Enslavement* describes the enormous benefits and profits derived from the slave trade and slave labour (NK-9). An exhibit window shows a collection of items: a wall clock, a mahogany chair, a coffee pot, a photograph of Speke Hall and a painting of its living room by Allom (1845). Together they tell of a family life of comfort and luxury. A text next to them adds,

As a boy, Richard Watt (1724–1796) drove a one-horse carriage in the town. Later, he went to Jamaica to make his fortune. When Watt returned in 1772 he had become a wealthy plantation owner. He bought property in Liverpool and Yorkshire and invested in shipping. In 1795 he bought Speke Hall and its estates, near Liverpool. It remained in the family until 1921.

And it further explains that much of the social life of Western Europe in the eighteenth century depended on the products of slave labour:

People wore clothes made of American cotton coloured with American dyes, smoked pipes filled with Virginian tobacco, drank coffee and chocolate from Cuba and Brazil, sweetened with Caribbean sugar and sat on mahogany chairs at mahogany tables from the Caribbean and Central America.

Next, visitors are introduced to the 'Profits of Slavery' beyond everyday luxury. A multimedia display provides examples of 'merchants and investors [that] made fortunes from the trade, and from the estates that landowners had in the Caribbean', and explains that this income was invested in a range of activities that 'encouraged trade and industry in the Midlands and Northwest England, the heart of the Industrial Revolution'. A touchscreen allows visitors to scroll through four sections: Houses,

Banks, Industry and Charity. One of the three examples in the section on banks tells the visitor about Heywood's Bank:

Arthur Heywood and his brother Benjamin were involved in more than 80 voyages in the slave trade, and were amongst the first merchants to import slave-grown cotton into Liverpool in the 1790's. They established one of Liverpool's earliest banks, Heywood's Bank in 1773. Heywood's Bank was taken over by the Bank of Liverpool in 1883, which later became part of Martin's Bank and more recently part of Barclay's.

The screen on industry displays three options: railways, coal and iron, and slate mining. If you choose the last one you learn that:

Richard Pennant, later Lord Penrhyn, inherited the largest estate in Jamaica. He devoted much of the profits of his plantations to developing the slate quarries of North Wales. He was MP for Liverpool 1767–80 and 1784–90 and spoke forcibly against the campaign to abolish the slave trade.

Against the backdrop of this massive exhibition of cruel but instrumental violence, the *Fight for Freedom and Equality Wall* exposes the perspectives and the work of people who opposed the violence of slavery (NK-5). This is the beginning of the Legacy gallery. Red panels of different sizes and depths compose what looks like a quilt that displays four centuries of resistance to slavery. Panels inform visitors about insurrections, collective escapes, new laws passed, the foundation of antislavery societies, the establishment of communities of runaways and abolition campaigns. Drawings, pictures, quotes and video clips highlight the most prominent abolitionists and antiracist leaders. With his usual sharp wit, Malcolm X explains, 'The common goal of 22 million Afro-Americans is respect for the God-given right to be a human being'.

The challenges and risks of resistance come across quite clearly in the display. 'The campaign to end slavery [...] was long and bitter', 'Most of these revolts were unsuccessful and were punished with brutal ferocity'. Abolitionists faced severe harassment and life threats. The visitor is also reminded that the history of slavery did not end with abolition. 'Over the following 100 years whites developed new forms of discrimination and segregation', such that 'people of color were still denied most of the rights enjoyed by white people'. Overall, the wall shows the continuity of resistance in the struggle for civil rights, human rights and equality. The visitor is confronted with the recurrent ideas and actions of black and white people that resisted and ultimately ended slavery in the Americas and in the UK, and later inspired the struggle for civil and human rights that continues through today.

Before the visitor leaves the exhibit, the ardour of struggle and resistance gives way to its melody and heartbeat. The Legacy gallery also celebrates the heritage of the African diaspora. A large screen offers, 'Free At Last. An Introduction to the Music of the Transatlantic Slave Trade'. At the Music Desk you can listen to more than 300 songs from many different genres influenced by African music. A panel next to it plays with words and colours:

BLACK MUSIC

SOUL POWER

Black power expresses in soul music; black music yields soul power.

Discussion

We have stated that textbooks, using narrative devices that obscure the benefits of violence to perpetrators, underestimate the harm done to victims and present violence as an inevitable, taken-for-granted part of human societies, and do not encourage ethical reflection on the causes, course and consequences of violence. Furthermore, by making no explicit connections between the legacy of past violence and contemporary conflict, textbooks rarely create opportunities for reflecting on present problems and how ethical reflection on past violence can assist in analysing and potentially averting violence today and in the future. In contrast, we showed how two memorial museum exhibitions flipped the script, so to speak, by including contents that address what textbook narratives generally obscure. Different uses of narrative devices allow memorial museums to invite visitors to an ethical reflection on violence, moving away from taken-for-granted assumptions about inevitability and asking viewers to question and ultimately make judgements about people's behaviour and motivations in the past and present. Based on this contrast, we argued that memorial museums can help to challenge the silences and simplifications about the violent past often found in textbook narratives. This is, in our view, a powerful example of how the porous boundaries between formal and informal history education can offer valuable opportunities to foster a critical understanding of violence.

Situating these findings within current scholarship on history education raises the question of how school history can contribute to such a goal. Teaching practices that develop historical thinking are fundamental to generating rigorous understanding of historical events, but they do not necessarily help to de-normalize violence. Although Seixas and Morton (2013) explicitly discuss 'the Ethical Dimension' in their book on six big historical thinking concepts (201, p. 168–214), they do not include learning skills to deconstruct dominant narrative accounts, in this case of how violence in textbooks unfolds.

This issue deserves further consideration and research if we want to understand the potential affordances of the fading boundaries between school history and popular manifestations of historical culture. A fruitful collaboration between memorial museums and school history must rest on a mutual agreement that (a) the advancement of a critical understanding of the violent past that de-normalizes violence is a legitimate use of history in societies concerned with processes of peacebuilding and (b) that such critical understanding requires sophisticated narratives that make violence visible and the object of rigorous historical thinking, as well as of careful ethical reflection about their causes, development, consequences and alternatives. In this way, history education in schools and museums can complement each other, creating a more holistic understanding of the past and its relation to the present and future (De Bruijn, 2014).

With this understanding in mind, this paper illustrated how two museums use narrative devices to structure their exhibits in ways that expose past violence and invite visitors to reflect critically about it. Is such ethical reflection fruitful? As noted, more research is needed on the impact of museum visits on students' understanding of the violent past. Researching educational resources and assignments produced by these memorial museums would be important as well. Still, ethical reflection should not be expected to yield a bulletproof outcome that automatically leads to moral action (e.g.,

the reduction of violence). What ethical reflection can do is to insert questions that disturb the social discourses and practices that normalize and perpetuate violence, and this is not a minor thing.

What is most important for young people to learn, whether in the classroom or the museum, is that most historical violence is the result of human belief and action. Human motivations and actions need to be understood within the constraints of the societies in which people lived. But this is just one aspect of historical understanding. Making a distinction between *understanding* how or why historical actors behaved as they did at the time and *making judgements* from a contemporary perspective about how or why people acted as they did is both possible and beneficial. Learning to reflect ethically on violence in the past can and should be done in historically disciplined ways. And just as important, ethical reflection on the relationship of historical violence to contemporary violence is an important exercise not just in learning *about* the past, but in learning *from* the past in our efforts to affect a less violent present and future.

Notes

1. Analysis focused on museum exhibits, not including any other educational material offered by the museums.
2. Unless otherwise noted, all quotes in the description of museum narratives come from the texts displayed in their exhibits.

Las representaciones de pasados violentos en museos memoriales. Reflexión ética y enseñanza de la historia

Los expertos en cultura histórica dicen que las fronteras entre la educación histórica y la historia popular se están desdibujando, creando así una interacción dinámica entre medios y procesos formales e informales de aprendizaje sobre el pasado. Vemos numerosos ejemplos de estas fronteras en disolución en el crecimiento exponencial de experiencias históricas disponibles para cualquiera, sin importar su edad, en diversos contextos: literatura y cine, videojuegos y lugares turísticos son solo algunos de los medios usados para reincorporar el pasado en nuestra vida cotidiana. Un número creciente de lugares y museos memoriales, ilustrativo del auge mundial de la memoria, invitan a sus visitantes a recordar y conmemorar eventos violentos del pasado. Estos incluyen museos institucionales o profesionales, además de un sinfín de lugares conmemorativos populares y locales, especialmente notables en sociedades que han experimentado conflictos violentos recientemente.

Dada esta tendencia, los editores de este número monográfico nos invitaron a reflexionar sobre los riesgos y beneficios de la porosidad de las fronteras entre la historia formal e informal. ¿Qué obstáculos y oportunidades emergen para el aprendizaje profundo y significativo? ¿Cómo pueden promover o dificultar el desarrollo de la conciencia histórica en los ciudadanos de democracias pluralistas? En este artículo argumentaremos que las fronteras porosas pueden ser particularmente beneficiosas para la enseñanza y el aprendizaje sobre pasados violentos. Estudios anteriores han mostrado que las narrativas históricas que ofrecen los libros de texto suelen *minimizar y blanquear* la violencia política (Bermudez, 2019; Brown & Brown, 2010; Hein & Selden, 2000; Williams, 2014). Preocupadas con esta tendencia, nos propusimos explorar si otros espacios de educación histórica menos formales, como los museos memoriales, pueden retar los silencios y simplificaciones sobre los pasados violentos que suelen comunicar los textos escolares, e invitar la reflexión ética sobre los mismos. De ocurrir esto, la porosidad de las fronteras entre la educación histórica formal e informal podría ofrecer valiosas oportunidades para promover una comprensión crítica y ética de la violencia.

La teoría y la investigación sobre la cultura histórica concibe la historia como una práctica sociocultural en la que las personas y las sociedades se involucran en una gran variedad de *usos públicos del pasado* (De Groot, 2016; Grever & Adriaansen, 2017; Rüsen, 2004). Estos pueden ser tan diversos como ofrecer explicaciones fiables sobre preguntas sensibles o interesantes, fundamentar políticas públicas en una comprensión más profunda de cuestiones sociales, comunicar un relato oficial del pasado para infundir un sentimiento de experiencia compartida y cohesión entre los ciudadanos, conmemorar a personas o eventos que dejaron una huella en la comunidad, movilizar la acción cívica para la transformación social u ofrecer oportunidades de ocio educativo. Todos estos usos

comparten el supuesto de que el presente nos plantea *necesidades y preguntas* que nos llevan a buscar entender el pasado. Las personas y las comunidades construyen y comunican conocimientos históricos con el fin de responder a diversas demandas del presente.

Esta idea de ‘usos públicos (o populares) del pasado’ supone que las explicaciones y las narrativas históricas son herramientas socioculturales, instrumentos que nos ayudan a construir puentes que facilitan dos conexiones básicas: a) entre el pasado, el presente y el futuro y b) entre la persona y la sociedad. Estas conexiones son la base de la comprensión de nosotros mismos como sujetos sociales e históricos: situados en contextos y procesos históricos que definen nuestras identidades, costumbres y construcción de significados, conscientes de nuestra agencia dentro de estos procesos, y capaces de orientar nuestra acción en el presente hacia la construcción del futuro.

Esta perspectiva disloca las definiciones simplistas de los propósitos y fronteras de la historia en la escuela. En su reflexión sobre el papel de las narrativas históricas en la construcción de las identidades cívicas, Haste y Bermudez (2017) plantean que dado que el pasado está presente en cómo nos definimos a nosotros mismos, cómo entendemos nuestras comunidades y nuestras responsabilidades en las mismas, y cómo imaginamos el futuro y las acciones y las transformaciones que nos llevarán a él, el propósito de la educación histórica debería ser mucho más ambicioso que simplemente comunicar un registro consolidado del pasado y/o desarrollar habilidades de razonamiento histórico en los estudiantes. Debería también integrar el desarrollo de la comprensión de uno mismo como actor histórico, con un fuerte sentido de la agencia, capaz de entender cuestiones sociales y morales contemporáneas de relevancia histórica, con el fin de actuar sobre las mismas.

Esta perspectiva más integral de la educación histórica coincide con el concepto de conciencia histórica planteado por Rüsen (2004, 2007), quien hace hincapié en la motivación humana para comprender el pasado con el fin de orientarse a sí mismo en el presente y proyectar su propio futuro. Rüsen restablece la conexión de la educación histórica con dimensiones de la investigación histórica estrechamente vinculadas con la ‘vida práctica’ que habían sido marginadas al darle prioridad al rigor científico. Para él, son precisamente las interacciones entre los intereses y las expectativas en la vida práctica y la historia como disciplina las que generan la conciencia histórica, y las cuestiones morales y la reflexión ética son imprescindibles en estas interacciones. La producción de conocimientos históricos ocurre en un ciclo que comienza con la interpretación de los intereses y las expectativas de la vida práctica como ‘necesidades de orientarse en el tiempo’. En el proceso, los historiadores usan métodos que les permitan distanciarse de la historia vivida, abrir un espacio para la argumentación racional y defender la independencia de su labor de ‘cualquier obediencia a prescripciones políticas e ideológicas que pueden intentar definir la comprensión del pasado’ (Rüsen, 2011, p. 15). Las narrativas resultantes retornan al ámbito de la vida práctica en el que cumplen dos funciones primordiales: formar y expresar la identidad, y motivar y orientar la acción hacia futuros colectivos imaginados. En otras palabras, la conciencia histórica incluye la reflexión ética en torno a preguntas que tienen una notable carga valorativa y en torno a juicios normativos sobre las posibilidades de agencia y transformación social de cara al futuro: ¿cómo hemos de tomar decisiones respecto a diferentes cursos de acción? ¿Cuál debe ser la

dirección del cambio social? ¿Con qué fines? ¿Cómo justificamos nuestras elecciones y acciones? ¿Cómo influyen a y son influenciadas por nuestra identidad (sentido de sí mismo, subjetividad, sentido de responsabilidad)?

Este artículo aborda los museos memoriales como lugares de aprendizaje (in)formal. Analizaremos en qué medida estos museos ofrecen oportunidades para entender de manera crítica las representaciones (audiovisuales) de los pasados violentos y para activar reflexiones éticas sobre estas exposiciones. En primer lugar, plantearemos 10 claves narrativas derivadas del análisis de los libros de texto de historia, las cuales ponen en evidencia pasados violentos que han sido normalizados. Luego transformamos dichas claves en instrumentos heurísticos con los que analizamos dos museos memoriales en España e Inglaterra. Concluimos con una discusión sobre los beneficios de la porosidad de las fronteras entre la educación histórica formal e informal.

El uso de la historia para fomentar culturas de paz sostenibles

En muchas sociedades la educación histórica ha servido para justificar y promover la guerra, pero también se ha empleado como medio para cultivar la coexistencia pacífica. Distintos investigadores y educadores han propuesto enfoques innovadores de educación histórica que buscan cultivar la tolerancia de la diversidad, fortalecer las sociedades pluralistas, enriquecer el diálogo intercultural, cuestionar los estereotipos racistas, erosionar las representaciones simplistas de ‘otros’ y ayudar a transformar los conflictos de maneras no violentas (Barton & Levstik, 2004; Cole, 2007; Epstein & Peck, 2017; Korostelina & Lässig, 2013; McCully, 2010; Psaltis, Carretero, & Cehajic-Clancy, 2017). La educación histórica puede desempeñar un papel fundamental en la construcción de una paz sostenible si le ayuda a los ciudadanos a desarrollar una comprensión crítica de la violencia política pasada y presente. En este manuscrito argumentaremos que dicha comprensión crítica implica tanto la indagación histórica disciplinada como la reflexión ética (Bermudez, 2015).

Al analizar libros de texto de historia en tres países diferentes, Bermudez encontró que, aunque una proporción de sus contenidos referían a eventos y procesos violentos, el fenómeno de la violencia en sí raramente se debate ni es objeto de un análisis explícito (Bermudez, 2019). Su estudio mostró que los relatos en los libros de texto pueden explicar eventos históricos, pero rara vez explican por qué y cómo se hicieron (tan) violentos, el papel de la violencia en su desarrollo, o cuáles eran las experiencias y perspectivas de las personas que perpetraron o sufrieron la violencia. Al evitar el análisis explícito de sus causas, consecuencias y alternativas, las narrativas de los libros de texto contribuyen a *normalizar* la violencia política. Es decir, la representan como un rasgo natural de las relaciones humanas, una característica inevitable de los procesos históricos que no requieren ser explicada y ante la cual las personas tienen poco o nada que decir o hacer.

No obstante, filósofos éticos y expertos en estudios de paz y conflicto han argumentado extensamente en contra de la normalización de la violencia (Arendt, 1970; Galtung, 1990). Ellos subrayan que la violencia es solo una de las distintas maneras a través de las cuales las personas se relacionan en situaciones de conflicto. Lo que distingue a la violencia es la instrumentalización del ‘otro’, quién es tratado como un recurso desechable, un medio para alcanzar objetivos o bienes en disputa. Galtung

conceptualiza tres tipos interdependientes de violencia: la ‘violencia directa’ (violencia física e intencionada) que se apoya sobre la ‘violencia estructural’ (patrones de organización social marcados por la desigualdad y la exclusión). A su vez, la violencia directa y la estructural se sostienen a través de la ‘violencia cultural’ — un sistema complejo de creencias y costumbres sociales diseminadas a través de la religión, la ciencia, la legislación, la educación y el lenguaje — gracias a la cual las prácticas instrumentales, destructivas e injustas se vuelven aceptables (1990).

Basada en la teoría de Galtung, Bermudez (2019) argumenta que la enseñanza de la historia funciona con frecuencia como una forma de violencia cultural, alimentando la creencia de que cuando hay conflicto, la violencia es inevitable, necesaria, justificable, efectiva y no-tan-costosa. A partir del análisis de 36 narrativas sobre nueve temas históricos en libros de texto de educación secundaria de Colombia, España y los Estados Unidos, identificó 10 *claves narrativas*. Estas describen los instrumentos narrativos que permiten a los libros de texto describir eventos y procesos violentos a la vez que invisibilizan la naturaleza social y las implicaciones de la violencia.

- (1) ***Fusión de conflicto y violencia***: el conflicto y la violencia suelen tratarse como inseparables, lo que implica que cuando hay conflicto, habrá violencia. Los libros de texto rara vez explicaron por qué un episodio se tornó violento, cómo evolucionó la violencia, o cómo el uso de la violencia definió el desarrollo de los eventos históricos.
- (2) ***Marco narrativo que justifica la violencia***: las narrativas enmarcan el significado de eventos específicos al ubicarlos dentro de procesos históricos más amplios. La mayoría de los libros de texto representaron la violencia como un medio lamentable, aunque necesario para alcanzar objetivos sociales valorados, tales como el progreso, la independencia o la construcción de la nación.
- (3) ***Coordinación sesgada entre distintas narrativas***: los libros de texto suelen transmitir narrativas dominantes que marginalizan otros puntos de vista alternativos. Los hechos y las perspectivas que contradecían el hilo argumental dominante que justificaba o blanqueaba la violencia fueron reformulados, distorsionados o simplemente suprimidos.
- (4) ***Marginalización de la perspectiva de las víctimas***: los libros de texto minimizaron la extensión y la profundidad de la violencia ejercida contra grupos específicos de personas, en particular si hacen parte de ‘los otros’. Así, los relatos del pasado violento aparecen como historias de violencia sin daños.
- (5) ***Marginalización de la no violencia***: los libros de texto rara vez representaron a los actores históricos que expresaron su desacuerdo, activamente se opusieron el uso de la violencia, o defendieron estrategias no violentas para abordar los conflictos en cuestión. De esta forma, las narrativas de los libros de texto sugieren que no había alternativas a la violencia.
- (6) ***Representación opaca de la agencia humana***: la mayoría de los libros de texto presentaron la violencia como una respuesta espontánea al conflicto, ocultando así que la violencia constituía con frecuencia una práctica deliberada e instrumental que suponía la toma de decisiones. De este modo, los libros de texto ofrecen relatos de daños sin culpa, la violencia queda separada de autoría y responsabilidad.

- (7) **Discusión desarticulada de las estructuras sociales que impulsan y sostienen la violencia:** las prácticas violentas solían estar descritas en el vacío, desarticuladas de la interacción compleja de estructuras sociales que generan conflicto y desencadenan el uso de la violencia como un medio para gestionar las tensiones y las contradicciones.
- (8) **Relato simplista de los efectos destructivos de la violencia:** aparte del número de víctimas humanas, los libros de texto no ofrecieron una representación integral de los costes y las pérdidas generadas por la violencia a diferentes niveles, incluyendo, por ejemplo, el trauma psicosocial, la destrucción del patrimonio cultural, la pérdida de recursos económicos o la devastación medioambiental.
- (9) **Omisión de los beneficios de la violencia:** los libros de texto omitieron prácticamente cualquier discusión sobre las ganancias (para algunos) del uso de la violencia, quiénes se beneficiaron de ella, y quiénes pagaron por ello. Este silencio esconde la ‘economía’ de la violencia, o los intereses y dinámicas sociales que movilizaron el recurso a la violencia.
- (10) **Pasado desarticulado:** la mayoría de los relatos en los libros de texto no hicieron explícitas las conexiones entre la violencia experimentada en el pasado y sus consecuencias en el presente, entre los procesos sociales y las experiencias individuales o entre el conocimiento académico y la memoria colectiva de un pasado violento. De esta forma, las narrativas de los libros de texto ensombrecen el propósito y el potencial de la indagación histórica acerca del pasado violento.

El estudio liderado por Bermudez reveló especificidades interesantes de cada país, tema histórico y recurso analizado (Bermudez & Argumero, 2018; Bermudez & Stoskopf, 2019; Padilla & Bermúdez, 2016; Stoskopf & Bermudez, 2017). Sin embargo, y a pesar de estas diferencias, las 10 claves narrativas emergieron como patrones persistentes en los libros de texto comerciales, que cumplían con los estándares curriculares del país correspondiente (Bermudez, 2019).

Es justo reconocer que la producción de los libros de texto es, en sí misma, una tarea compleja, sujeta a distintas expectativas y presiones. Los temas omitidos o apenas abordados no indican necesariamente las preferencias de los autores, sino el resultado de la necesidad de simplificar los contenidos para cumplir con una infinidad de requisitos sociales, educativos y editoriales (Grever & van der Vlies, 2017). No obstante, las narrativas de los libros de texto son buenos indicadores de las representaciones oficiales y convencionales del pasado violento. Y aunque es posible que los profesores cuestionen o transformen distintos aspectos de las narrativas de los libros de texto, esto no necesariamente significa que cuestionen la normalización de la violencia. Esto puede deberse en parte a que, como se documenta en la literatura, hay una notable falta de atención a la reflexión ética, aun en muchos casos exitosos de enseñanza de la historia como disciplina para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico. Según Milligan, Gibson, y Peck, 2018, los profesores en ejercicio y en formación tienen poca experiencia con la integración de la ética en las clases de historia. Por su parte, Seixas y Morton (2013) encontraron que los profesores de historia situaban la ética en el último lugar de la lista de conceptos de razonamiento histórico que enseñaban

o evaluaban. Igualmente, Gibson (2018) encontró que, aunque los profesores de historia entendían el papel de la ética en la historiografía, hacían poco para enseñar a sus alumnos a reconocer o analizar cuestiones éticas en términos históricos. Finalmente, Kitson y McCully (2005) han señalado que muchos profesores pueden ser reacios a debatir cuestiones polémicas por temor a enfadar a alumnos, padres o miembros de la comunidad.

La comprensión crítica de los pasados violentos requiere una indagación histórica que abra oportunidades para la reflexión ética

¿Qué implica la comprensión crítica de la violencia? En términos discursivos, significa la desnormalización la violencia, es decir, que esta no se dé por hecho, sino que se trate como algo ‘problemático’ que, por tanto, requiere ser analizada y explicada. Sin lugar a dudas, la comprensión del pasado violento debe resultar de una indagación histórica rigurosa capaz de ofrecer explicaciones fiables y plausibles de un fenómeno sumamente complejo. No obstante, planteamos que la indagación histórica rigurosa es insuficiente. La comprensión crítica de la violencia también requiere de la reflexión ética.

La ética es aquella parte de la filosofía que reflexiona sobre la acción humana, buscando entenderla y orientarla (Cortina, 1998). La reflexión ética es una exploración de las bases morales de la acción humana; de los cursos de acción disponibles a los participantes en situaciones de conflicto; de las elecciones que hicieron por las personas y de los argumentos y discursos contruidos para justificarlas; de los intereses, valores y principios que motivaron sus decisiones; de los obstáculos y las condiciones que limitaron sus opciones; y de las consecuencias de sus acciones para ellos mismos y para los demás. Como aclara Conill (2001), no hay lugar para la reflexión ética en la explicación de fenómenos naturales que ocurren independientemente de la acción y la voluntad humanas. Pero, cuando tratamos con fenómenos que fueron contruidos socialmente, la reflexión ética es posible y necesaria. Según Conill, esta presupone *posibilidad* (hay diferentes cursos de acción disponibles); *libertad* (las personas eligen de entre un rango de posibilidades); *consecuencias* (sus decisiones y acciones pueden cultivar o amenazar la vida, la dignidad y el potencial de desarrollo individual y colectivo); y *responsabilidad* (las personas deben asumir responsabilidad de sus elecciones y acciones y, en su caso, reparar los daños causados a los demás).

Todas estas condiciones para la reflexión ética se dan en los procesos históricos y, en particular, en los pasados violentos. Sus factores causales incluyen la toma de decisiones y las acciones humanas motivadas por intereses y valores, especialmente en situaciones de violencia política en los que la violencia se usa como medio para lograr un fin. Por tanto, la reflexión ética implica hacer preguntas de carácter ético para examinar los procesos históricos: preguntas sobre la agencia, las elecciones y la toma de decisiones dentro de los límites del contexto; preguntas sobre las consecuencias a corto y largo plazo; preguntas sobre las asimetrías de poder que definen quién se beneficia de la violencia y quién asume su coste; preguntas sobre quiénes fueron las víctimas y cuáles fueron sus experiencias; y preguntas que cuestionen los relatos y las interpretaciones que parecen justificar la violencia. Estas preguntas de orientación ética *son* en realidad preguntas históricas: pretenden explicar las acciones, los eventos y los procesos del pasado en sus propios contextos y evaluar su significado en la actualidad. Es la elección de las preguntas que hacemos sobre el pasado, las cuestiones que buscamos dilucidar

y hacia las cuales dirigimos nuestra atención, lo que da a la indagación histórica un tono ético particular.

El historiador Carr (1962) afirmó que las interpretaciones históricas siempre implican juicios morales. ‘Al intentar valorar los fines y las motivaciones de las personas, los historiadores necesariamente emplean unas medidas de evaluación moral. La elección que hacen los historiadores de su tema, la selección de información, su estrategia narrativa e incluso su vocabulario revelan sus puntos de vista. Su trabajo está inevitablemente impregnado de juicios de valor’ (p. 395). Si bien los historiadores contemporáneos siguen debatiendo el papel de la ética en la escritura de la historia, muchos coinciden en que no pueden, ni deben, evitar los juicios morales. En un número monográfico sobre la historia y la moralidad en *European Review*, Von der Dunk escribió sobre ‘el dilema crucial’ que confrontaba a los historiadores alemanes después de la Segunda Guerra Mundial, el cual ‘plantea la pregunta de si la directiva clásica dirigida al historiador para que explique los acontecimientos de modo que las personas pueden entenderlos mejor no colisiona con el imperativo moral más fundamental que nos prohíbe ignorar o minimizar el sufrimiento de víctimas inocentes’ (2006, p. 379). En la misma publicación, Phillip Morgan, historiador de la esclavitud en los Estados Unidos, escribe sobre el mismo dilema:

La tarea de la historia no es juzgar los crímenes del pasado, sino entenderlos y darles sentido [...] A la vez, la mayoría de los historiadores probablemente aceptan que no deben excusar los crímenes del pasado. No es necesario mantenerse imparcial al hablar, por ejemplo, de Hitler, Stalin, el Holocausto, el despotismo oriental o la esclavitud (2006, pp. 393–4).

Seixas y Morton (2013), expertos en educación histórica, incluyen el juicio ético como un componente necesario de la comprensión histórica. Proponen un modelo de seis conceptos disciplinares que caracterizan la indagación histórica, dentro de los cuales incluyen la capacidad para comprender la dimensión ética de las interpretaciones históricas. Según los autores, esta supone examinar cómo las personas en el presente juzgan los actores en el pasado; cómo distintas interpretaciones del pasado reflejan distintas posturas morales actuales; y cuándo y cómo las injusticias del pasado tienen consecuencias en el presente. Seixas y Morton hacen una distinción útil entre los juicios morales explícitos e implícitos. Por un lado, los alumnos necesitan examinar las decisiones éticas desde las perspectivas de sus actores históricos, sin imponer normas éticas contemporáneas. Por otro lado, los jóvenes no deben evitar hacer juicios éticos sobre los actores históricos y, especialmente, sobre aquellos que promovieron violencias injustificadas o sin precedentes.

Asumir una perspectiva histórica demanda que comprendamos las diferencias entre nuestro universo ético y los de las sociedades pasadas. No queremos imponer nuestros propios estándares anacrónicos sobre el pasado. A la vez, una historia significativa no trata de manera ‘neutra’ a los dueños de esclavos, los nazis entusiastas y los conquistadores saqueadores. Los historiadores se esfuerzan por suprimir los juicios éticos explícitos sobre los actores en sus escritos, pero al fin de cuentas, si el relato es significativo, hay un juicio ético implicado en el (recuperado de <http://historicalthinking.ca/ethical-dimensions>).

Milligan, Gibson, y Peck (2017) también plantearon del doble dilema que afrontan historiadores y estudiantes al emitir juicios éticos sobre el pasado. La toma de decisiones y la acción, tanto individual como colectiva, está motivada y orientada por los

intereses, valores y creencias de las personas de la época, y entender estos valores y decisiones de las personas del pasado es un ingrediente fundamental de la comprensión histórica. Sin embargo, esto no significa que los intereses, valores y creencias de los actores históricos no puedan o no deban cuestionarse éticamente. Para comprender las elecciones éticas de los actores históricos, los estudiantes necesitan entender el entorno cultural y moral de la época, además de ponderar la agencia individual en el marco de las restricciones estructurales de la época. Otros aspectos de la indagación ética incluyen cuestionar si o cómo la violencia en el pasado podía haberse evitado mediante otras elecciones posibles. La deliberación ética también puede fomentarse al involucrar a los jóvenes en la consideración de cómo deberían responder a los vestigios del pasado en el presente y el futuro.

Los museos memoriales como espacios para narrativas críticas sobre los pasados violentos

En este artículo planteamos que los museos memoriales tienen un valioso potencial para representar el pasado violento en maneras que inviten al pensamiento crítico y a la reflexión ética; y, por tanto, que la colaboración entre los museos y las escuelas puede mejorar la cultura histórica de los jóvenes. Hay muchos rasgos comunes entre las escuelas y los museos. Ambas son instituciones con misiones educativas que comunican a sus públicos narrativas reguladas sobre el pasado. Al igual que las escuelas (Carretero, 2007), los museos surgieron a finales del siglo XIX como instituciones dedicadas a construir pasados e identidades nacionales y a promover la cohesión social de las comunidades en torno a un pasado supuestamente brillante. Es así que museos y escuelas se pueden ver igualmente constreñidos por narrativas nacionales románticas que probablemente normalizan, justifican o blanquean hechos y actores violentos; y, de hecho, muchos museos nacionales de historia hacen precisamente eso (Lehrer, Milton, & Patterson, 2011; Pingel, 2016; Poulot, Lanzarote Guiral, & Bodenstein, 2012; Segall, 2014). Igualmente, tanto las escuelas como los museos deben gestionar las tensiones que surgen entre la regulación política de sus discursos y la regulación académica de sus relatos. Ambas instituciones y sus prácticas están sujetas a las demandas y las restricciones impuestas por las expectativas y las preocupaciones de sus consejos de dirección, sus patrocinadores, sus audiencias y la opinión pública. Y tanto los diseñadores de los planes de estudio, los autores de los libros de texto, los profesores, como los directores de museos y los curadores de sus exposiciones, se apoyan en las comunidades académicas y en sus procedimientos, criterios y conocimientos para orientar su trabajo.

Todo lo anterior hace de las escuelas y los museos espacios formales de educación histórica. Pero en la medida que la formalidad implica un control político de los contenidos y las prácticas a través de cánones oficiales que definen lo que se considera un relato legítimo sobre el pasado, es razonable esperar que se den diferencias importantes entre los libros de texto de historia y las exposiciones de los museos memoriales. Los últimos están sujetos a menos formalidades y restricciones para representar el pasado violento de manera crítica. Por ejemplo, los libros de texto han de cumplir con normas curriculares obligatorias y, muchas veces, adaptarse a los criterios comerciales de las grandes editoriales en su lucha feroz para controlar el mercado. Además, el

aprendizaje en la escuela está regulado por la autoridad de un profesor, por prácticas pedagógicas predefinidas, por estándares de rendimiento prescritos y (en varios países) por exámenes externos de gran calado. En contraste, los museos no están obligados a cumplir con contenidos u objetivos obligatorios (y menos aún todos los museos de una nación); los visitantes pueden organizar sus visitas con más flexibilidad y su aprendizaje no se examina a la salida.

Asimismo, incluso si los museos están sujetos a presiones políticas, tienen más autonomía y flexibilidad para negociarlas. Por ejemplo, en el universo de los museos, los *museos memoriales* se dedican a la conmemoración de eventos traumáticos del pasado (Williams, 2007). Algunos pueden rendir homenaje a los héroes de la guerra, o pueden conmemorar regímenes dictatoriales, pero muchos otros expresan un compromiso explícito con el imperativo moral de ‘nunca más’ (Sodaro, 2018; www.sitesofconscience.org). Esto hace que los *museos memoriales* tengan más posibilidad que los libros de texto de comunicar una valoración ética crítica del pasado violento. Las representaciones sobre los pasados violentos son, necesariamente, espacios de contienda política en los que se enfrentan relatos hegemónicos y contra-hegemónicos. Recordar y olvidar, y dar voz y silenciar pasados violentos son mecanismos de contestación, liberación, reconciliación, control o dominación (Connerton, 2008; Ricoeur, 2004; Rigney, 2012). Pero es más probable que los mecanismos críticos de las representaciones contra-hegemónicas del pasado violento de una nación se desplieguen en espacios y prácticas que están menos reguladas. Esto no supone que estas prácticas estén desprovistas de complejidades. Como han mostrado Van Nieuwenhuysse y Wils (2012), la ‘educación memorial’ conlleva dificultades y riesgos.

Para realizar el potencial de los museos como lugares de aprendizaje informal, hace falta más estudios sobre las respuestas de los estudiantes a las representaciones de la violencia en museos de la memoria y otros tipos de museos. En un estudio sobre los efectos de la exhibición neerlandesa sobre la esclavitud en la comprensión de las personas, Savenije, van Boxtel, y Grever (2014a, 2014b) encontraron que la mayoría de los estudiantes atribuyeron la significancia de la esclavitud a conceptos de desigualdad, pero no de violencia. También señalaron el significado de la esclavitud para personas neerlandesas de origen africano, pero no asociaron la narrativa sobre la esclavitud con su comprensión general de la historia o identidad neerlandesa. En los Estados Unidos, Burgard y Boucher (2018) investigaron cómo los estudiantes de secundaria interpretaron la historia tras visitar un emplazamiento del *ferrocarril subterráneo* (las rutas mediante las cuales los esclavos se escapaban durante el siglo XIX). Los estudiantes blancos solían minimizar la violencia de los blancos sobre los negros, hablando, en su lugar, de personas blancas que ayudaron a los esclavos. Los estudiantes negros, no obstante, expresaban admiración por los esclavos que afrontaron la violencia y lograron escapar. Estos distintos estudios destacan cómo el pasado está mediado por las interpretaciones de las personas en el presente, personas cuyas identidades e ideologías influyen sus ‘lecturas’ del pasado en las exposiciones museísticas. Nuevas investigaciones podrán ayudarnos a identificar las características de las narrativas y las experiencias museísticas y de la guía de los profesores que mejor ayudan a promover la comprensión histórica crítica de los pasados violentos en los estudiantes.

Tabla 1. Clavas narrativas como instrumentos heurísticos.

Preguntas para examinar las narrativas sobre los pasados violentos en las exposiciones museísticas:
CN-1: ¿Cómo representan las diferencias y las relaciones entre el conflicto social y la violencia?
CN-2: ¿Cómo sitúan el evento histórico dentro de procesos sociales e históricos más amplios que enmarcan su significado?
CN-3: ¿Qué narrativas se incluyen y cómo se establecen relaciones entre ellas?
CN-4: ¿Cómo se representan las perspectivas de las víctimas?
CN-5: ¿Cómo se representan las perspectivas de las personas que se opusieron al uso de la violencia o defendieron alternativas no violentas?
CN-6: ¿Cómo se representan la agencia de los actores que están detrás del uso de la violencia?
CN-7: ¿Cómo se representan los efectos destructivos y los costes que tuvo el uso de la violencia a distintos niveles?
CN-8: ¿Cómo se representan los efectos destructivos y los costes de la violencia?
CN-9: ¿Cómo se representan los beneficios obtenidos mediante el uso de la violencia?
CN-10: ¿Cómo relacionan la violencia del pasado con la violencia actual, la violencia social y la experiencia individual y el conocimiento histórico y la memoria colectiva?

Nota: se hace referencia a la numeración de esta tabla en el análisis de ambos museos para indicar la clave narrativa a la cual aluden las descripciones y los comentarios diferentes.

Explorar las narrativas de los pasados violentos en los museos memoriales

Conscientes de los muchos retos y oportunidades que los museos memoriales pueden afrontar al representar los pasados violentos, nos propusimos examinar las narrativas históricas expuestas en dos exposiciones museísticas¹ el Museo Memorial del Exilio en La Jonquera, España (MUME) y el Museo Internacional de la Esclavitud en Liverpool, Inglaterra (ISM). Estos dos museos no son de ninguna manera representativos del rango de museos memoriales y sus distintos enfoques al mostrar el pasado violento. Sin embargo, ofrecen ricos ejemplos que iluminan las fortalezas y las debilidades de las exposiciones museísticas para promover o inhibir una comprensión crítica de la violencia.

Las claves narrativas identificadas en el análisis de los libros de texto de historia definen las herramientas discursivas que se emplean en la normalización de la violencia. Ellas describen cómo un relato logra representar pasados violentos y al mismo tiempo dar por hecho ciertos aspectos de la violencia que se consideran no problemáticos y que, por tanto, no es necesario explicar. En términos discursivos, es cuestión de qué se enfatiza y qué se excluye, qué se conecta con qué, y qué se desconecta, y a quién se le da voz y a quién se silencia. Sin embargo, estas herramientas pueden operar en direcciones opuestas, de manera que cada clave narrativa constituye un continuo que contiene tanto la posibilidad de normalizar como de cuestionar la violencia. Partiendo de esta idea, formulamos 10 preguntas que transforman las claves narrativas en herramientas analíticas para examinar las narrativas expuestas en los museos (Tabla 1).

El Museo Memorial del Exilio

El 1 de abril de 2019 señala el octogésimo aniversario del fin de la Guerra Civil española. Pero, el 1 de abril de 1939 también representa el comienzo de un implacable período de posguerra y de una dictadura represiva que duró treinta y seis años. Para miles de españoles obligados a exiliarse, el 1 de abril de 1939 fue una de varias fechas en las que sus esperanzas de regresar a casa se derrumbaron. Este proceso de exilio se alargó en el tiempo. La ola más grande ocurrió entre noviembre 1938 y febrero 1939, cuando la derrota inminente de los republicanos empujó a casi 500,000 personas a cruzar la frontera con Francia hacia un futuro incierto. Durante las siguientes cuatro

décadas, la represión de la dictadura de Franco hizo que muchas personas dejaran el país en contra de su voluntad.

El Museo Memorial del Exilio (MUME) abrió sus puertas en 2007 para conmemorar la experiencia y el legado de los exiliados republicanos catalanes y españoles. Ubicado en La Jonquera, uno de los últimos pueblos catalanes en la ruta del exilio hacia Francia, el museo es ‘un lugar de memoria, reflexión crítica y homenaje’ cuyo objetivo es ‘dignificar a las víctimas y explicar a las nuevas generaciones nuestro pasado más inmediato y los costes históricos y humanos de la lucha por la democracia, para que no vuelva a ocurrir’ (www.museuexili.cat). Nada más salir del ascensor que lleva a los visitantes al inicio de la exposición, hay una imagen mural de hombres y mujeres de distintas edades caminando hacia su exilio. Algunos de los personajes llaman la atención: un bebé sosteniendo un vaso oxidado, una mujer que agarra su propia barbilla, un hombre joven fumando. Sus rostros revelan sombríos sentimientos y miedo. Pronto se da uno cuenta que la imagen que está viendo es el resultado de dos fotografías superpuestas. En el fondo, en blanco y negro, una fotografía de españoles cruzando la frontera a Francia en 1939. En el frente, impresa sobre una tela translúcida, una fotografía a color de personas abandonando Tuzla (Bosnia y Herzegovina) en 1992. Exiliados de distintas épocas y lugares se entremezclan, recordándonos que ‘los conflictos que provocan el exilio han sido constantes en la historia del siglo xx y persisten hoy en día’.²

Así comienza uno de los hilos narrativos que a lo largo de la exposición recordará a los visitantes que los hechos del pasado están vinculados con el presente de múltiples formas (CN-10). La recurrencia de la idea de memoria destaca el esfuerzo que hacen las personas en la presente para recuperar las experiencias vividas por otros en el pasado, memorias que se legan a las nuevas generaciones para que estas las conserven en el núcleo de sus identidades emergentes. La exposición también destaca las nociones de legado cultural y trauma (el impacto duradero del pasado violento en la psicología de los supervivientes y sus descendientes), transmitiendo que lo que ocurrió en el pasado todavía vive con nosotros en la actualidad.

Mientras que los libros de texto de historia en España ponen énfasis en las causas, el curso y las consecuencias de la guerra, prestándole poca atención a las víctimas, la mayor parte de la exposición está dedicada a las experiencias y las perspectivas de las víctimas obligadas al exilio (CN-4). En el centro de la primera sala encontramos un contenedor cerrado. Uno puede asomarse a su interior a través de franjas estrechas que hay entre los paneles que conforman sus paredes. Del interior sale un sonido constante de aviones de asalto y explosiones que domina la sala, el suelo interior está cubierto de escombros y las paredes recubiertas de espejos multiplican el paisaje bélico hasta el infinito. En las paredes de la sala se muestra la experiencia de las víctimas a través de los trabajos de artistas y fotoperiodistas que fueron parte de las víctimas o que cubrieron la guerra. Al salir de esta sala, el visitante baja por una escalera abierta que lleva al *Laberinto del Exilio*. Del techo cuelga una escultura enorme que representa un camino color de arena cubierto de miles de huellas de personas obligadas a abandonar sus hogares a pie. En el suelo, un laberinto de mostradores negros guía al visitante por el proceso del exilio y la diáspora, desde el éxodo de 1939 a la dura vida en los campos de concentración en Francia donde estuvieron los exiliados al principio, a las tropas aliadas a los que algunos se unieron, a los campos de exterminio nazis a los que otros fueron trasladados, y a los países anfitriones donde muchos exiliados reorganizaron finalmente

sus vidas. Los mostradores contienen documentos, cartas, dibujos y fotografías que dan testimonio de su calvario y ofrecen interpretaciones emotivas de la violencia que fueron obligados a soportar. Narran historias de opresión, pero también historias de lucha y resistencia. Transmiten al visitante el dolor, el miedo, la humillación, el desarraigo y el anhelo que sufrieron; también hablan de la pérdida progresiva de la esperanza; de su tenaz sentido de dignidad, aplastada y recuperada una y otra vez.

La siguiente sala está dedicada al legado cultural del exilio. Cuarenta columnas de cristal la rodean, mostrando las caras y los nombres de algunos de los muchos intelectuales, artistas, científicos y políticos que se marcharon, principalmente a las Américas. Los mostradores en el centro de la sala exhiben muestras temporales de materiales prestados o donados por los exiliados o sus familias. La variedad de las obras que crearon, lejos del silencio impuesto por la dictadura de Franco, son testimonios de las exploraciones creativas que emprendieron y de las activas vidas asociativas que lideraron en sus comunidades de acogida. A través de estas representaciones, las víctimas del exilio emergen como personas productivas y empoderadas que resistieron la violencia de un régimen autoritario y que, a pesar de tenerlo todo en contra, desarrollaron importantes carreras artísticas y científicas que dejaron un rico legado cultural.

La visita termina en un cuarto oscuro. Letras blancas sobre paredes negras señalan miles de nombres de exiliados. Tres pantallas a un lado de la sala muestran un puñado de hombres y mujeres que comparten sus testimonios. La pantalla del centro muestra a la persona siendo entrevistada. La pantalla a la derecha muestra fotos de la misma persona durante la guerra o en los primeros años del exilio. La pantalla a la izquierda muestra imágenes de esa persona hoy en día: sirviendo café, tejiendo, peinándose el pelo, todos gestos de la vida cotidiana que recuerdan al visitante que eran personas ordinarias, igual que tu y yo.

Aparte de honrar a las víctimas, la representación detallada de sus experiencias sirve para describir los costes personales y sociales de la violencia de la guerra y el exilio (CN-8): la pérdida de vidas, la destrucción y la devastación, el trauma perdurable, una sociedad fracturada y reprimida, el silencio impuesto sobre los que se quedaron, el dolor y la soledad del exilio interior, la pérdida de capital humano e intelectual y la expulsión de las voces disidentes que hubieran desafiado la dictadura de Franco. ¿Cómo fue posible todo esto? ¿Quién lo causó? ¿Por qué? A lo largo del museo, las representaciones de la violencia se complementan con referencias explícitas a la agencia de los individuos, los grupos sociales y las instituciones que tomaron decisiones y actuaron para desatar o perpetuar la violencia (CN-6). Estas incluyen un golpe de Estado y la guerra subsiguiente, el avance de las fuerzas armadas para ocupar territorios, la persecución y la represión en la retaguardia, el maltrato cruel en los campos de concentración, la complicidad de las autoridades francesas, el abandono por parte de Franco de los exiliados en manos de los nazis, la supuesta neutralidad de los aliados durante la guerra civil española, el apoyo subsiguiente de Estados Unidos y Gran Bretaña a la dictadura de Franco, o la brutalidad de las fuerzas policiales que reprimieron la oposición interna.

La narrativa del museo se centra en el exilio republicano desencadenado por la Guerra Civil en España y Cataluña. Cuenta la historia de una lucha colectiva por la libertad y la democracia, de la derrota de sus protagonistas y del desarraigo y el trauma

que fueron obligados a padecer. Sin embargo, este hilo narrativo se entreteje en la trama de una historia más amplia, la de la lucha internacional entre el surgimiento del totalitarismo y la resistencia antifascista en la Europa del siglo xx. Así, la Guerra Civil española se muestra como el preludio de la Segunda Guerra Mundial y de la polarización política de la época. Igualmente, se resalta como la evolución de la confrontación internacional definió las olas del exilio español y la suerte de sus víctimas. Este marco narrativo (CN-2) se explicita por primera vez en el panel de texto a la entrada de la primera sala, titulado *Guerra, derrota y retirada*.

El exilio que comienza al final de la guerra civil de 1936–39 [...] fue uno de los más prominentes en Europa en el siglo xx [...]. Fue el resultado de un conflicto armado que duró casi tres años y que cautivó la atención internacional. No en vano, muchos pensaron que esta conflagración fue el producto de las contradicciones políticas y sociales que luego llevaron, inmediatamente después, a la Segunda Guerra Mundial. Naturalmente, hubo en juego factores internos de gran importancia. En un intento modernizador, el régimen republicano intentó resolver asuntos que no podían posponerse, como la separación entre la Iglesia y el Estado, la reforma agraria, la mejora de las condiciones sociales de las clases más desfavorecidas, o el reconocimiento de las distintas naciones que conformaban la joven república. Esto genera la oposición de los sectores de la sociedad más reacios a los cambios; que finalmente optarán por una insurrección militar. Fueron estos últimos los que lograron imponerse, gracias a la superioridad militar y el apoyo decisivo que recibieron del nazismo y el fascismo.

Esta narrativa destaca la continuidad entre las contradicciones políticas y sociales que subyacen la Guerra Civil española y la Segunda Guerra Mundial, pero desplaza a un segundo plano las contradicciones internas entre las agendas sociales, políticas y económicas de las fuerzas nacionales y republicanas. El término ‘naturalmente’ que precede a la referencia a los factores internos indica que esta parte de la explicación se da por sentada; no es en ella donde se enfoca la atención. De hecho, las referencias a los factores internos de la guerra civil española son escasos en el resto de la exposición, y apenas se explican. Esta es una obvia debilidad de esta exposición.

A partir de este punto, el museo describe el proceso de exilio íntimamente ligado a la evolución de la Segunda Guerra Mundial, en vez de relacionarlo con los asuntos internos. Un panel a la entrada del museo había anticipado esta trama narrativa.

Muchos de los hombres y mujeres exiliados en 1939 siguieron luchando por la libertad en las filas de la resistencia francesa y también en los frentes de batalla de la Europa ocupada por el fascismo. No obstante, varios miles fueron enviados a campos de concentración nazis en lo que, para muchos, fue un viaje sin retorno. [Después] Muchos tuvieron que buscar asilo a muchos kilómetros de distancia, en tierras europeas, americanas o africanas.

La sala del *Laberinto del Exilio* donde se despliega el viaje de los exiliados está presidida por dos fotomurales en una de sus paredes: Franco y Hitler reunidos en Hendaya, y un grupo de prisioneros rapados, desnudos y hambrientos haciendo fila en un campo de concentración. El peso de los actores internacionales en el destino de los exiliados se destaca de nuevo al referirse a la dolorosa toma de conciencia de que la comunidad internacional no intervendría para poner fin a la dictadura de Franco, primero al finalizar la Segunda Guerra Mundial; y luego otra vez cuando, en el contexto de la Guerra Fría, los Estados Unidos y Gran Bretaña ignoraron los esfuerzos de la oposición antifranquista para derrocar al dictador y apoyaron explícitamente al régimen de Franco. Las democracias occidentales

contribuyeron así a prolongar el exilio durante más de tres décadas, destrozando para miles de personas las esperanzas de volver a casa.

Este marco narrativo del exilio español como parte de una lucha europea más amplia contra el fascismo le permite a la exposición cuestionar la violencia infligida contra los republicanos por el bando nacional y sus aliados, en tanto que debilitaban un gobierno elegido democráticamente y generaban sufrimiento, pérdida e injusticia inmensos. Sin embargo, al relegar a un segundo plano los asuntos en disputa en el contexto español (CN-7), la exposición dificulta la comprensión de la profunda confrontación interna entre los proyectos sociales, económicos, políticos y culturales, confrontación que fue rápidamente ‘resuelta’ a través la guerra.

La guerra dejó tras de sí una devastación total de la que todos salieron perdiendo. ¿Fueron necesarios el golpe de Estado y la guerra? ¿Por qué se aseguraron los vencedores de que muchos exiliados no pudiesen regresar? ¿Por qué fueron reprimidas tantas personas? Con las escasas dos líneas en toda la exposición que señalan que las reformas modernizadoras avanzadas por la República ‘generaron la oposición de los sectores de la sociedad más reacios a los cambios’ no es posible entender las ventajas y beneficios que la violencia trajo a algunos a costa de otros (CN-9). La exposición no explica cómo el golpe de Estado y la guerra interrumpieron las reformas sociales que hubieran debilitado el poder de los grandes terratenientes, las fuerzas militares, la Iglesia católica y el Estado nacional central; o cómo los 36 años de dictadura siguientes protegieron sus privilegios y perpetuaron su poder. En lo que se refiere a los exiliados, no hay información alguna sobre el expolio que siguió a la guerra cuando, bien fuera a través de la expropiación pública o mediante transacciones privadas forzadas, grandes cantidades de propiedades rurales y urbanas, infraestructuras industriales y activos financieros fueron reapropiados, desposeyendo a organizaciones sociales, sindicatos, partidos políticos, empresas e incontables personas (en el exilio o en España) sometidas a una prolongada represión económica.

El Museo Internacional de la Esclavitud

El Museo Internacional de la Esclavitud (ISM) abrió en Liverpool en agosto 2007, en el bicentenario de la abolición del comercio de esclavos británico. A finales de los siglos XVIII y XIX, Liverpool fue un puerto principal del comercio de esclavos. Según la página web del museo, en las dos décadas que precedieron la abolición de dicho comercio (1807), el puerto alcanzó un pico de 120–130 buques que zarpaban anualmente, representando tres cuartas partes de todos los buques negreros que partían desde puertos europeos. Al visitante se les invita a participar de una retrospectiva histórica que alternará continuamente entre las manifestaciones locales del comercio de esclavos en Liverpool y el panorama más amplio de su operación e impacto alrededor del mundo. La *Pared de la libertad y la esclavitud* que inaugura la exposición evidencia la cualidad distintiva de una narrativa del pasado violento influida por la reflexión ética. Las palabras de Frederick Douglass, grabadas en una de las losas color cobre que componen la pared, marcan el tono: ‘Ningún hombre puede encadenar el tobillo de otro hombre sin al final encontrar el otro extremo encadenado a su propio cuello’ (1883). Otro texto reivindica que ‘esta historia ha sido ignorada por demasiadas personas durante demasiado tiempo’. Desde el inicio, contrario a los libros de texto

tradicionales que minimizan la violencia perpetrada por los victimarios y sufrida por las víctimas, se anima a los visitantes a asumir la responsabilidad de conocer y recordar, lo que implica entender el impacto profundo y duradero del pasado violento en las vidas de diversas personas a lo largo del tiempo, y reconocer cómo cada uno de nosotros está afectado e implicado. El museo pretende contar ‘una historia más amplia’ que refleje ‘su relevancia para los problemas contemporáneos que nos afectan a todos’ (<https://www.liverpoolmuseums.org.uk/international-slavery-museum>).

De manera similar al MUME, el ISM fue intencionadamente diseñado para exponer los vínculos entre el pasado y el presente que hacen relevante conocer sobre el pasado violento en la actualidad (CN-1); y su narrativa se estructura en torno a la experiencia, la perspectiva y la voz de sus víctimas (CN-4). Dado que estas dos características ya han sido ilustradas en el caso MUME, no centraremos la descripción del ISM en ellas. Mas bien, nos centraremos en cómo el ISM emplea otras claves narrativas que contribuyen positivamente a una representación crítica de la violencia, y que no destacan en el MUME.

Una característica distintiva de la exposición del ISM es la coordinación de distintas narrativas (CN-3). Las tres salas sitúan en primer plano a las víctimas, pero su perspectiva se contrasta continuamente con otras que permiten una comprensión más profunda. El más notable es el contraste con la perspectiva de los traficantes de esclavos, los propietarios de plantaciones, y los defensores de la esclavitud, ejercicio de multi-perspectividad que apenas tiene lugar en los libros de texto de historia (De Bruijn, 2014; Shuster, 2018). En la pared de la entrada al museo, una cita de Prescott (1937), antiguo esclavo, nos recuerda que las narrativas reflejan lo que diferentes personas eligen recordar: ‘Ellos recordarán que fuimos vendidos, pero no que fuimos fuertes. Ellos recordarán que fuimos comprados, pero no que fuimos valientes’. El museo añade a sus palabras, ‘Nosotros sí que lo recordaremos’.

En la sala sobre *El pasaje del medio y la esclavitud*, los visitantes encuentran transcripciones y clips de audio que exponen dos relatos muy diferentes de la vida a bordo de un barco negrero. Extractos del Diario de John Newton, traficante de esclavos, describen sus esfuerzos durante un viaje en 1754 para preservar la mercancía en buen estado y mantener el orden entre los esclavos que amenazaban con desatar un motín. Los fragmentos de la autobiografía de Equiano (1789), antiguo esclavo y activista por la abolición, describen su viaje como cautivo. Newton y Equiano vuelven a ofrecer sus relatos contrapuestos sobre las subastas de esclavos. Mas adelante, una maqueta basada en una plantación de caña en St. Kitts introduce a los visitantes a las distintas zonas de una hacienda esclavista en torno a 1800: el cañaveral, el poblado de los esclavos, la fábrica de azúcar, la mansión, la prisión y el patio de castigos. Una secuencia de pantallas táctiles permite recorrer los distintos espacios, escuchando testimonios auténticos y conversaciones imaginarias que reflejan la vida cotidiana en estos lugares. Dos horas de escucha atenta son apenas suficiente para oírlo todo. Los testimonios fueron extraídos de seis biografías que ofrecen distintos puntos de vista sobre la vida en la plantación. Un clic en la pantalla táctil nos trae la voz de Esteban Montejo, antiguo esclavo cubano de la plantación y fugitivo, que cuenta al visitante cómo se les obligaba a trabajar hasta más allá de sus límites. Su *Biografía de un cimarrón* fue grabada en 1963 por Miguel Barnet, cuando Montejo tenía 103 años. Otro clic trae la voz de la viajera escocesa Janet Schaw (1731–ca. 1801 que guía al visitante a través del esplendor, las comodidades y el refinamiento de la Mansión y los jardines. ‘El Diario de una mujer de

calidad escrito por Janet abarca los años 1774–1776 y describe su viaje a bordo del Jamaica Packet desde Leith hasta Jamaica’.

La representación de las voces contrastantes no pretende establecer un término medio en el que sus perspectivas se reconcilien en un relato imparcial y cohesionado. Al contrario, expone la asimetría de sus posturas, el respeto desigual dado a sus cosmovisiones, necesidades y sentimientos. La diversidad de puntos de vista y la textura que aportan ayudan al visitante a reconstruir el contexto en el que los traficantes de esclavos y los propietarios de las plantaciones pudieron imponer unas condiciones atroces a las personas negras.

Enmarcada en el contexto histórico que se reconstruye poco a poco para el visitante, la exposición presenta la agencia humana que hay detrás de cada paso del proceso de esclavización (CN-6). Biografías, cartas y testimonios revelan la mentalidad de los traficantes de esclavos y los propietarios de plantaciones al presentar sus cosmovisiones y creencias, y las decisiones que tomaron a lo largo del proceso, con mayor o menor conocimiento de su impacto futuro. Las descripciones del trato dado a los esclavos en las subastas y en las plantaciones revelan prácticas intencionalmente crueles. Por ejemplo, el visitante aprende cómo ‘a través del proceso de ‘aclimatación’ los dueños y los supervisores buscaban aniquilar las identidades de los esclavos recientemente adquiridos, quebrantar su voluntad y borrar cualquier vínculo con el pasado’. Así, obligaron a los africanos a adaptarse a condiciones nuevas de trabajo y de vida.

Aunque estas descripciones resulten repugnantes consideradas una a una, el conjunto de las prácticas esclavistas descritas no deja la impresión de que se trate de la maldad de unas pocas manzanas podridas. Por el contrario, contexto y detalles se entrelazan para mostrar la complejidad del proceso histórico y del sistema social que anidó los intereses de los traficantes de esclavos, desarrolló una ideología que los justificaba, y moldeó y normalizó sus creencias, toma de decisiones y acciones (CN-7). Una cita de Sojourner Truth (1875), abolicionista afroamericana y activista de los derechos de la mujer, revela los cimientos del sistema: ‘Hemos sido una fuente de riqueza para esta República [...] Nuestras lágrimas y sangre fueron sacrificadas en el altar de la avaricia de esta nación. Nuestro trabajo no remunerado fue un trampolín para su éxito financiero’. Otros varios ejemplos ilustran esta dinámica, que se resume así en la página web del museo,

En el transcurso del siglo xvii, los europeos desarrollaron ideas sobre su superioridad racial por motivos de interés propio. [...] La gran mayoría de los escritores y filósofos europeos defendieron esta postura. La idea de la superioridad racial de los blancos, que se había introducido para justificar el deseo de lucro, se convirtió en un elemento central de las actitudes europeas. Asentó las bases del prejuicio racial, que aún existe hoy en día.

Estos distintos elementos de la exposición se combinan para representar las estructuras sociales que motivaron y mantuvieron el comercio de esclavos y la esclavitud (CN-7) y para evidenciar los costes devastadores que dejó tras de sí (CN-8). El ISM explica cómo ‘el capital europeo, el trabajo africano y la tierra y los recursos americanos se combinaron para abastecer el mercado europeo’, los beneficios de lo cual ‘estimularon el crecimiento económico europeo y el auge del capitalismo’, asentando las bases para muchas de las desigualdades globales actuales que se abordan después en la última sala

del museo (CN-10). Los libros de texto suelen explicar la economía global de la esclavitud. Sin embargo, casi nunca analizan el legado de la esclavitud en el presente.

Estas explicaciones preparan el camino para plantear una cuestión crítica y fundamental. ¿Qué benefició se obtuvo con el uso de la violencia? Alternando continuamente entre el ámbito de la vida personal y la economía de la esclavitud, la sala sobre *El pasaje del medio y la esclavitud* describe los inmensos beneficios y ganancias derivados del comercio de esclavos y la esclavitud (CN-9). Un escaparate de la exposición muestra una colección de artículos, un reloj de pared, un sillón de caoba, una cafetera, una fotografía de Speke Hall y un cuadro de su salón pintado por Allom (1845). El conjunto relata una vida familiar de lujos y comodidades. El texto que acompaña a los objetos añade:

Cuando era niño, Richard Watt (1724–1796) conducía por el pueblo una carreta tirada por un caballo. Más tarde, se fue a Jamaica a hacer fortuna. Cuando Watt volvió en 1772, se había convertido en el rico dueño de una plantación. Compró propiedades en Liverpool y Yorkshire e invirtió en la industria de barcos mercantes. En 1795 compró Speke Hall y sus terrenos, cerca de Liverpool. Pertenecieron a la familia hasta 1921.

También se explica que mucha de la vida social de Europa occidental durante el siglo XVIII dependía de los productos del trabajo de los esclavos:

Las personas vestían con prendas hechas de algodón americano teñido con tintes americanos, fumaban pipas rellenas de tabaco de Virginia, bebían café y comían chocolate de Cuba y Brasil, endulzados con azúcar caribeño y se sentaban en sillas y ante mesas de caoba traídos del Caribe y Centroamérica.

Más adelante, se introduce al visitante a los ‘Beneficios de la esclavitud’ más allá de los lujos cotidianos. Una pantalla multimedia ofrece ejemplos de ‘comerciantes e inversores [que] hicieron fortunas con el comercio de esclavos y las plantaciones que los terratenientes tenían en el Caribe’. Explica que estos beneficios se invertían en diversas actividades que ‘promovían el comercio y la industria en el centro y el noroeste de Inglaterra, el corazón de la Revolución Industrial’. Una pantalla táctil permite a los visitantes desplazarse por cuatro apartados: Casas, Bancos, Industria y Beneficencia. Uno de los tres ejemplos en el apartado Bancos cuenta al visitante sobre Heywood’s Bank:

Arthur Heywood y su hermano Benjamin estuvieron involucrados en más de 80 expediciones del comercio de esclavos y fueron de los primeros comerciantes en importar algodón cultivado por esclavos en la década de 1790. Fundaron uno de los primeros bancos de Liverpool, el Heywood’s Bank, en 1773. El Heywood’s Bank fue adquirido por el Bank of Liverpool en 1883, que después pasó a formar parte de Martin’s Bank y más recientemente de Barclay’s.

La pantalla sobre Industria muestra tres opciones: ferrocarriles; carbón y hierro; y minería de pizarra. Al elegir la última, aprendes que

Richard Pennant, más tarde Lord Penrhyn, heredó la plantación más grande de Jamaica. Invertió gran parte de los beneficios obtenidos de sus plantaciones en el desarrollo de canteras de pizarra en Gales del Norte. Fue miembro del Parlamento de Liverpool entre 1767–80 y 1784–90 y se pronunció con contundencia en contra de la campaña para abolir el comercio de esclavos.

Con el trasfondo de esta muestra masiva de una violencia cruel e instrumental, la *Pared de la lucha para la libertad y la igualdad* expone las ideas y el trabajo de personas que se opusieron a la violencia de la esclavitud (CN-5). Así empieza la *Sala del legado*. Paneles rojos de distintos tamaños y profundidades componen algo que se asemeja a una colcha de retazos que representa cuatro siglos de resistencia a la esclavitud. Los paneles informan sobre insurrecciones, fugas colectivas, y la aprobación de nuevas leyes, sobre la fundación de asociaciones antiesclavitud, el asentamiento de comunidades de fugitivos y las campañas proabolición. Dibujos, fotografías, citas y videoclips destacan a los más prominentes abolicionistas y líderes antirracistas. Con su habitual mordacidad, Malcolm X explica, ‘El objetivo común de 22 millones de afroamericanos es el respeto por el derecho divino a ser seres humanos’.

Los retos y riesgos de la resistencia no se ocultan en la exhibición. ‘La campaña para poner fin a la esclavitud [...] fue larga y amarga’, ‘La mayoría de las revueltas fracasaron y fueron castigadas con una ferocidad brutal’. Los abolicionistas fueron objeto de severos acosos y amenazas de muerte. También se le recuerda al visitante que la historia de la esclavitud no finalizó con la abolición. ‘A lo largo de los siguientes 100 años, los blancos desarrollaron nuevas formas de discriminación y segregación’, tales que ‘a las personas de color todavía se les denegaba la mayoría de los derechos concedidos a las personas blancas’. En su conjunto, la pared muestra la continuidad de la resistencia en la lucha por los derechos civiles, los derechos humanos y la igualdad. El visitante se ve confrontado por las ideas y las acciones recurrentes de las personas negras y blancas que resistieron y, en última instancia, pusieron fin a la esclavitud en las Américas y en el Reino Unido, y que más tarde inspiraron la lucha por los derechos civiles y humanos, una lucha que continúa hoy en día.

Antes de que termine la exposición, el ardor de la lucha y la resistencia ceden el escenario a su melodía y ritmo. La *Sala del legado* también celebra el patrimonio de la diáspora africana. Una pantalla inmensa expone ‘*Finalmente libres. Una introducción a la música del tráfico transatlántico de esclavos*’. En el mostrador de música se puede escuchar más de 300 canciones de muchos géneros distintos, influidos por la música africana. En un panel adjunto se hace un juego de palabras y colores:

BLACK MUSIC

SOUL POWER

El ‘black power’ (poder negro) se expresa a través de la música soul, y la ‘música negra’ empodera el alma (*soul* en inglés).

Discusión

Hemos planteado que, al usar herramientas narrativas que oscurecen los beneficios de la violencia para los perpetradores, infravaloran el daño causado a las víctimas, y presentan la violencia como un elemento inevitable de las sociedades humanas, los libros de texto no fomentan una reflexión ética sobre las causas, el curso y las consecuencias de la violencia. Más aun, al omitir cualquier vínculo explícito entre el legado de los pasados violentos y los conflictos contemporáneos, los libros de texto crean pocas oportunidades para reflexionar sobre los problemas actuales y sobre cómo la reflexión ética sobre la violencia del pasado puede ayudar a analizar y quizás evitar la violencia en

el presente y en el futuro. En contraste, hemos mostrado cómo dos exposiciones de museos memoriales transforman este guion, por decirlo de alguna manera, al incluir contenidos que abordan lo que las narrativas de los libros de texto suelen oscurecer. Haciendo un uso diferente de las herramientas narrativas, los museos logran proponer a los visitantes una reflexión ética sobre la violencia, tomando distancia de los supuestos de que está es inevitable, e invitando a los visitantes a interrogar y, en última instancia, a hacer juicios críticos sobre las conductas y las motivaciones de las personas en el pasado y en el presente. A partir de este contraste, hemos argumentado que los museos memoriales pueden ayudar a retar los silencios y las simplificaciones acerca del pasado violento que reflejan los libros de texto. Este es, a nuestro parecer, un ejemplo de cómo la porosidad de las fronteras entre la enseñanza formal e informal de la historia puede ofrecer oportunidades valiosas para promover una comprensión crítica de la violencia.

Al situar los resultados de este análisis en el marco de la investigación actual sobre la educación histórica, surge la pregunta de cómo la enseñanza escolar de la historia puede contribuir a tal objetivo. En esta literatura se destaca la enseñanza orientada al desarrollo del razonamiento histórico en los estudiantes, y esta es fundamental para generar una comprensión rigurosa de los hechos históricos, pero no necesariamente ayuda a desnormalizar la violencia. Aunque Seixas y Morton (2013) abordan explícitamente 'la dimensión ética' en su libro sobre los seis grandes conceptos del razonamiento histórico (201, p. 168–214), esta no incluye el aprendizaje de habilidades específicas para desconstruir las narrativas dominantes, en este caso de cómo se despliega la violencia en los libros de texto.

Esta cuestión merece mayor atención e investigación si queremos entender las posibles ventajas de la difusión de las fronteras entre la enseñanza escolar de la historia y distintas manifestaciones populares de la cultura histórica. La colaboración fructífera entre museos memoriales y enseñanza escolar debe asentarse sobre un acuerdo compartido de que (a) el desarrollo de una comprensión crítica del pasado violento que des-normalice la violencia constituye un uso legítimo de la historia en sociedades preocupadas por la construcción de la paz; y (b) esta comprensión crítica requiere de narrativas sofisticadas que visibilicen la violencia y la conviertan en el objeto de un razonamiento histórico riguroso, pero también de una cuidadosa reflexión ética sobre sus causas, desarrollos, consecuencias y alternativas. De este modo, la educación histórica en las escuelas y en los museos pueden complementarse y crear una comprensión más holística del pasado y su relación con el presente y el futuro (De Bruijn, 2014).

Con esta idea en mente, este artículo ha mostrado cómo dos museos usan herramientas narrativas para estructurar sus exposiciones de formas que expongan la violencia del pasado e inviten a los visitantes a reflexionar sobre la misma de manera crítica. ¿Rinde frutos tal reflexión ética? Como hemos señalado anteriormente, hacen falta más estudios sobre el impacto de las visitas a los museos en la comprensión de los estudiantes acerca del pasado violento. También sería provechoso investigar los recursos educativos producidos por los museos memoriales. En cualquier caso, no debe esperarse que la reflexión ética genere resultados a toda prueba, que conduzcan automática a la acción moral (e.g., la reducción de la violencia). Lo que la reflexión ética puede hacer es insertar interrogantes que desestabilicen los discursos y las prácticas sociales que normalizan y perpetúan la violencia, y eso no es poca cosa.

Lo que más importa que los jóvenes aprendan, sea en las aulas o en los museos, es que la mayor parte de la violencia histórica han sido el resultado de acciones y creencias humanas. Es cierto que estas deben ser entendidas en el contexto de las sociedades en las que vivían las personas y las limitaciones que imponían. Pero esto no obsta para que también sea posible y provechoso *hacer juicios* desde la perspectiva contemporánea respecto de cómo o por qué las personas se comportaron como lo hicieron. Aprender a reflexionar de manera ética sobre la violencia en el pasado puede y debe hacerse de una manera históricamente disciplinada. E igualmente importante, la reflexión ética sobre la relación entre la violencia histórica y la violencia contemporánea es un ejercicio esencial no solo para aprender *sobre* el pasado, sino también para aprender *del* pasado en nuestros esfuerzos por construir un presente y futuro menos violentos.

Notas

1. Nuestro análisis se centró en las exposiciones museísticas, excluyendo cualquier otro material educativo ofrecido por los museos.
2. A menos que se indique lo contrario, todas las citas incluidas en este manuscrito fueron extraídas de los textos expuestos en las exposiciones de los museos.

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the authors. / Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.

ORCID

Angela Bermudez  <http://orcid.org/0000-0002-5269-6420>

References / Referencias

- Arendt, H. (1970). *On violence*. New York, NY: Harcourt Brace & Company.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bermudez, A. (2015). Four tools of critical thinking in history, social studies and civic education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102–118.
- Bermudez, A. (2019). The normalization of political violence in history textbooks: Ten narrative keys (*Dialogues on Historical Justice and Memory Network Working Paper Series*, 15) (pp. 1–22).
- Bermudez, A., & Argumero, D. (2018). The narrative framing of violence in teaching resources about the Spanish Conquest of America. *Panta Rei*, 1. doi:10.6018/pantarei/2018/5
- Bermudez, A., & Stoskopf, A. (2019). Representations of political violence in American history textbooks: Interrogating the “trail of tears” narrative. In C. Pica-Smith, C. Veloria, & R. Contini (Eds.), *Intercultural education: Critical perspectives, pedagogical challenges, and promising practices* (pp. 151–182). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Brown, A. L., & Brown, K. D. (2010). Strange fruit indeed: Interrogating contemporary textbook representations of racial violence towards African Americans. *Teachers College Record*, 112(1), 31–67.
- Carr, E. H. (1962). *What is history?* New York, NY: Knopf.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad: La construccion de la memoria historica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

- Cole, E. (Ed.). (2007). *Teaching the violent past: History education and reconciliation*. New York, NY: Rowman & Littlefield Publishers.
- Conill, J. (2001). Aspectos éticos de la globalización. Justicia, solidaridad y esperanza frente a la globalización. *Documentación Social*, 125, 225–242.
- Connerton, P. (2008). Seven types of forgetting. *Memory Studies*, 1, 59–71.
- Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- De Bruijn, P. (2014). *Bridges to the past: Historical distance and multiperspectivity in English and Dutch heritage educational resources* (Unpublished PhD dissertation). Erasmus University Rotterdam, Rotterdam. <https://repub.eur.nl/pub/77834/>
- De Groot, J. (2016). *Consuming history: Historians and heritage in contemporary popular culture*. London: Routledge.
- Epstein, T., & Peck, C. (2017). *Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach*. New York, NY: Routledge.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27, 291–305.
- Grever, M., & Adriaansen, J. (2017). Historical culture: A concept revisited. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 73–89). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Grever, M., & van der Vlies, T. (2017). Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, 15, 286–300.
- Haste, H., & Bermudez, A. (2017). The power of story: Historical narratives and the construction of civic identity. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 427–447). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hein, L., & Selden, M. (Eds.). (2000). *Censoring history. Citizenship and memory in Japan, Germany, and the United States*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Korostelina, K., & Lässig, S. (Eds.). (2013). *History education and post-conflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects*. Abingdon: Routledge.
- Lehrer, E., Milton, C., & Patterson, M. (Eds.). (2011). *Curating difficult knowledge: Violent pasts in public places*. New York, NY: Palgrave Macmillan Memory Studies.
- McCully, A. (2010). What role for history teaching in the transitional justice process in deeply divided societies? In I. Nakou, & I. Barca (Eds.), *Contemporary public debates over history education* (pp. 169–184). Charlotte, NC: IAP.
- Milligan, A., Gibson, L., & Peck, C. L. (2018). Enriching ethical judgments in history education. *Theory & Research in Social Education*, 46, 449–479.
- Morgan, P. (2006). Morality and slavery. *European Review*, 14, 393–399.
- Padilla, A., & Bermúdez, Á. (2016). To normalize conflict and denormalize violence: Challenges and possibilities in a critical teaching of history of the Colombian armed conflict. *Revista Colombiana de Educación*, 1(71), 187–218.
- Pingel, F. (2016). Peace in war museums and war in peace museums? A comparative view on military museums in Europe and East Asia. *International Journal for History and Social Sciences Education*, 1, 67–114.
- Poulot, D., Lanzarote Guiral, J. M., & Bodenstein, F. (Eds.) (2012). *National Museums and the Negotiation of Difficult Pasts Conference Proceedings from EuNaMus, Identity Politics, the Uses of the Past and the European Citizen*, Brussels 26–27 January 2012. Linköping, Sweden: Linköping University Electronic Press. Report published with support of European Union's Seventh Framework Programme for Research / Project title: European national museums: Identity politics, the uses of the apst and the European Citizen. <http://www.ep.liu.se/ecp-home/index.en.aspx?issue=082>
- Psaltis, C., Carretero, M., & Cehajic-Clancy, S. (Eds.). (2017). *History education and conflict transformation. Social psychosocial theories, history teaching and reconciliation*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rigney, A. (2012). Reconciliation and remembering: (How) does it work? *Memory Studies*, 5, 251–258.

- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63–85). Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past: Salient issues of metahistory. *TD-The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3, 169–221.
- Rüsen, J. (2011). Using history: The struggle over traumatic experiences of the past in historical culture. *Historien*, 11, 11–18.
- Segall, A. (2014). Making difficult history public: The pedagogy of remembering and forgetting in two Washington DC museums. *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 36, 55–70.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Shuster, K. (2018). *Teaching hard history. American slavery*. Madison, WI: SPLC (Southern Poverty Law Centre), University of Wisconsin Press.
- Stoskopf, A., & Bermudez, A. (2017). The sounds of silence: American history textbook representations of non-violence and the abolition movement. *Journal of Peace Education*, 14, 92–113.
- Van Nieuwenhuyse, K., & Wils, K. (2012). Remembrance education between history teaching and citizenship education. *Citizenship Teaching and Learning*, 7, 157–171.
- Von Der Dunk, H. (2006). German historians and the crucial dilemma. *European Review*, 14, 373–384.
- Williams, J. H. (Ed.). (2014). *(Re)constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Williams, P. (2007). *Memorial museums. The global rush to commemorate atrocities*. Oxford: Berg.