

La educación de la memoria en la formación del ciudadano: el caso del curriculum greco-chipriota

Educating Memory to Construct the Citizen: the Case of Greek Cypriot Curricula

Miranda CHRISTOU – Stavroula PHILIPPOU

University of Cyprus and European University Cyprus
miranda.christou@ucy.ac.cy
s.philippou@ucy.ac.cy

(Traducción: José María Pérez Agote)

Recibido: 30.11.09

Aprobado definitivamente: 7.4.10

RESUMEN

El lema “Yo no olvido y lucho” decora todas las aulas greco-chipriotas. Desde 1974 se ha convertido en el símbolo de la preservación de la memoria colectiva en la escuela, donde es transmitida a las nuevas generaciones que nacieron bajo un régimen de semi-ocupación y crecieron bajo el peso de un problema político sin resolver. Este trabajo somete a examen la contradicción entre el principio de ciudadanía para una sociedad pluralista y democrática como objetivo curricular y el tipo de memoria colectiva promovida en el contexto educativo greco-chipriota durante el período posterior a la invasión turca de 1974. Se sostiene, así mismo, que la educación para la ciudadanía europea, que enfatiza el papel de los valores comunes en la resolución de conflictos, podría ser la clave de un nuevo ideal de ciudadanía, tanto para la comunidad greco-chipriota como para la turco-chipriota.

PALABRAS CLAVE: Chipre, identidad, ciudadanía, memoria colectiva, educación, currículum.

ABSTRACT

“I don’t forget and I struggle” is a phrase that decorates all Greek Cypriot classrooms. Since 1974 the phrase has become the symbol of an educational system that has fostered the collective memory of new generations of Greek Cypriots who were born in conditions of semi-occupation, under the weight of an unresolved political problem. In this paper we review the Greek Cypriot educational context in the period since the 1974 Turkish invasion and we argue that the kind of collective memory it has fostered contradicts the declared curricular goals of citizenship for a pluralistic and democratic society. We argue that European citizenship education, with its emphasis on overcoming past conflicts through shared political values, could be the key for a new citizenship ideal both for Greek Cypriots and Turkish Cypriots.

KEYWORDS: Cyprus, identity, citizenship, collective memory, school, curriculum.

SUMARIO

1. Introducción. 2. Marco teórico 3. Metodología. 3.1. Muestra. 3.2. Análisis de datos. 4. Resultados. 4.1. La ciudadanía chipriota: La ambigüedad histórica del ciudadano chipriota. 4.2. Educando la memoria colectiva. 5. Conclusión.

1. INTRODUCCIÓN

Cada mes de septiembre tiene lugar un ritual ya muy familiar en las escuelas Greco-chipriotas cuando las aulas son decoradas con vistas de las áreas ocupadas del norte de Chipre. El lema “Yo no olvido, lucho” se escribe en todas las pizarras en grandes caracteres, los profesores señalan en el mapa de Chipre la localización de los pueblos y ciudades del norte ocupados por el ejército turco desde 1974 y cuelgan sus imágenes en las paredes del aula. Los estudiantes reciben cuadernos en cuyas portadas se muestran estos lugares y todas las conmemoraciones y celebraciones escolares invocan las desastrosas consecuencias del 74 –refugiados, personas desaparecidas, áreas ocupadas...– y el dolor que ocasionaron. Desde el mismo momento en que la isla quedó dividida *de facto*, el sistema educativo greco-chipriota emprendió la misión de transmitir el conocimiento de las áreas ocupadas a las nuevas generaciones, inculcando en ellas el deseo de recuperarlas y reunificar Chipre. La invasión turca de 1974 perdura en la memoria colectiva greco-chipriota como un trauma cultural omnipresente que todavía hoy se recoge en el curriculum educativo junto a las definiciones de la participación y la pertenencia políticas.

Este artículo pretende explorar la relación entre memoria colectiva y ciudadanía analizando tanto el modo en que es definida la comunidad política en el curriculum greco-chipriota, como la influencia ejercida por la memoria colectiva de 1974 en esta definición. Concretamente, se lleva a cabo un análisis de datos procedentes de dos áreas curriculares que tienen como objetivo la difusión de las actitudes y creencias que tienden a promover la adopción de una ciudadanía activa: la asignatura de “Educación cívica” y el objetivo curricular “Yo no olvido”. En términos globales, nuestro objetivo fundamental es doble: por una parte se estudian las contradicciones entre los objetivos formales y las prácticas habituales en el sistema educativo greco-chipriota; por otro lado, esta investigación se plantea como un estudio de caso en el que se muestra cómo las definiciones del concepto de ciudadanía pueden apoyarse en aquellas teorías de la memoria colectiva que destacan el papel central de las dinámicas del recuerdo y el olvido en la formación de perspectivas y actitudes hacia la participación política activa.

2. MARCO TEÓRICO

El concepto de ciudadanía en la literatura especializada se ha transformado al compás marcado por la naturaleza cambiante del Estado-nación y los desafíos del multiculturalismo (Soysal, 1994). Históricamente, la formación del Estado-nación se ha basado en una comunidad establecida a partir de un único modelo, en el que la relación entre cultura y *etnos* es percibida linear y directamente (Habermas, 1996). Este modelo se apoya en la educación, los medios de comunicación de masas y otros mecanismos del Estado para erigir una identidad nacional singular que prescinde de las tensiones multiculturales y procede de la cultura dominante (Keating *et al.*, 2009). En consecuencia, el Estado-nación excluyó o trató de asimilar –o de eliminar en algunas ocasiones– a las minorías y a los inmigrantes recientes que no compartían los rasgos culturales característicos de la “Nación” tal como eran percibidos.

Para las teorías del nacionalismo, esta noción de “ciudadanía” ha estado asociada con el nacionalismo étnico y la creación moderna del Estado-nación, en un esfuerzo por definir la pertenencia de sus miembros sometidos a su jurisdicción legal, tanto al determinar su estatus frente al Estado como su afiliación cultural y emocional.

En este trabajo seguimos la distinción establecida por Habermas entre una definición político-legal de la ciudadanía y una ciudadanía socio-psicológica o afectiva. La ciudadanía legal se refiere únicamente a la pertenencia política, a la pertenencia al Estado (Habermas, 1996). La ciudadanía socio-psicológica procede de una auto-identificación con un grupo nacional particular y es utilizada para indicar las identidades vinculadas a la más amplia noción de *Etnos*. Desde una perspectiva pedagógica la utilidad de esta distinción reside en su énfasis en la doble función del Estado, que, por un lado otorga a los individuos los derechos de ciudadanía y, por otro, alimenta las subjetividades y actitudes relevantes de los ciudadanos. Como señala Giroux “...en términos pedagógicos, el concepto de ciudadanía también puede ser entendido en parte como un proceso político de construcción del sentido, como un proceso de regulación

moral y producción cultural mediante el cual las subjetividades particulares son establecidas alrededor de lo que significa ser miembro del Estado-nación” (Giroux, 1988).

El papel de la política educativa y curricular en la formación de tales subjetividades ha sido ampliamente documentado (Véase Green, 1997). En el caso chipriota la educación ha estado al servicio de diferentes agendas políticas durante el período británico y el de la independencia (1887-1960 y 1960 en adelante), aunque actualmente permanece separada en las comunidades greco-chipriota y turco-chipriota. A partir de 1974, sin embargo, el sistema educativo greco-chipriota se convirtió en un instrumento fundamental para educar a las generaciones de greco-chipriotas más jóvenes respecto al problema de la ocupación. Como afirmaba Maratheftis, el desafío era impartir valores como “el humanismo, la justicia, la libertad y la democracia” a la vez que la devoción a la “preservación de nuestra identidad nacional y cultural” (Maratheftis, 1992: 146). En este artículo se sostiene que la educación para la ciudadanía en Chipre está inextricablemente unida a la educación de las generaciones más jóvenes respecto a la ocupación de la isla y, asimismo, que recibe la influencia de las políticas de la memoria de la invasión turca del 74. El material curricular de educación para la ciudadanía analizado muestra cómo ambos tipos de ciudadanía, la político-legal y la socio-psicológica, se fomentan en un contexto pedagógico y, específicamente, cómo la memoria colectiva moldea los conceptos de ciudadano y de ciudadanía.

Las instituciones escolares greco-chipriotas mantienen vivo el lugar de la ocupación y los refugiados en la memoria colectiva. A raíz de los sucesos de 1974 el lema “Yo no olvido” (*Den Ksechnō*) comenzó a circular por todas las escuelas greco-chipriotas y, al igual que las imágenes del sector ocupado, su presencia pronto se hizo permanente en la vida escolar. Más adelante el lema recibió su definitiva forma “Yo no olvido y lucho” (*Den Ksechnō kai Agonízomai*) con objeto de dotarlo de un significado más activo e instructivo. Actualmente el lema representa un objetivo educativo transversal como es educar a las jóvenes generaciones respecto al problema chipriota y su enseñanza se apoya en

una serie de libros de texto especialmente escritos para ello. No obstante, está también presente en casi todas las áreas curriculares como lenguaje, historia, geografía y educación cívica (véase Philippou & Varnava, 2009; Philippou 2009; Christou 2006). Ha llegado a ser un símbolo de la determinación colectiva greco-chipriota de recordar los sucesos de 1974 y del deseo de lograr la reunificación de la isla.

Los procesos mediante los cuales los grupos nacionales recuerdan y conmemoran acontecimientos históricos nos remiten al innovador trabajo sobre la memoria colectiva realizado por Halbwachs, en el que estableció que todos evocamos, reconocemos y localizamos nuestros recuerdos en un contexto social (Halbwachs 1941/1992). En la medida que la memoria colectiva es un elemento esencial de la solidaridad social se revela como una construcción social que surge de las interrelaciones de grupos como la familia o las clases sociales y que existe más allá de la experiencia individual. En este trabajo el concepto de memoria colectiva abarca toda representación del pasado que sobrevive en el presente, es compartida colectivamente y que se caracteriza fundamentalmente por presentar una carga emocional asociada a ella. Estas representaciones colectivas pueden ser transmitidas de generación en generación y mantenerse vivas durante décadas, aun cuando puedan parecer fuera de lugar al ser contrastadas con los cambios históricos y políticos. Encontramos un ejemplo de ello en el estallido de la guerra en la antigua Yugoslavia, cuando los serbios recurrieron a su memoria colectiva nacional para encontrar en la batalla de Kosovo de 1389, en la que fueron derrotados por los otomanos, un factor desencadenante de su enfrentamiento con los musulmanes bosnios.

Los libros de texto escolares no siempre reflejan o representan la memoria colectiva, pudiendo darse el caso de que los acontecimientos del pasado existan en la memoria de la gente con independencia de la historia “oficial” difundida por las instituciones educativas. Así sucedió en el caso de aquellos estados socialistas donde el dogma del partido único generaba un intenso control político apoyado en la censura, pese a lo cual subsistía clandestinamente una memoria colectiva de los acontecimientos que desafiaba la versión de la historia estable-

cida por el Estado y, por lo tanto, socavaba su autoridad. (Wertsch, 1999; Watson, 1994). Por lo demás, es frecuente que los libros de texto susciten controversias cuando coexisten conflictivamente diferentes reconstrucciones del pasado o la memoria colectiva del pasado pervive como una cuestión incómoda. En Japón, por ejemplo, una reciente publicación, *The New History Textbook* (Japanese Society for History Textbook Reform, 2001), fue objeto de una controversia porque, al decir de sus críticos, no reconocía completamente el violento pasado colonial del país (véanse Masalski, 2002 y Takahashi, 2003). Asimismo, en la era de la Alemania reunificada, el sistema educativo se ha enfrentado a la representación “negativa” de los hechos en los libros escolares (véanse von Borries, 2003 y Wegner, 1992).

En el caso greco-chipriota, la memoria colectiva de 1974 impregna todos los aspectos de la vida escolar y también ha sido objeto de controversia en la medida que se ha discutido detalladamente *qué* puede y *qué* debe ser recordado. Este trabajo investiga cómo el concepto de ciudadanía, –en el doble sentido político-legal y socio-psicológico establecido por Habermas (1994)– asume la memoria colectiva de 1974 y es moldeado en los libros escolares greco-chipriotas. La investigación se plantea como un estudio de caso en el que, partiendo de la realidad chipriota, se establece la naturaleza cultural e históricamente contingente del concepto de “ciudadano”, que emerge como una realidad construida por la intersección de los distintos discursos acerca de lo que significa ser un “buen” ciudadano en un contexto político determinado. A partir de este análisis no sólo se muestran las definiciones contradictorias del ciudadano chipriota, sino que también son recaladas las ambigüedades que presenta la definición de la “lucha” (Yo no olvido y lucho”) tal como es representada en todas las comunidades de la isla.

3. METODOLOGÍA

3.1. MUESTRA

El análisis empírico se ha realizado a partir de los materiales de la asignatura de Educación Cívica y los recursos escolares relacionados con el objetivo curricular “Yo no olvido” por ser las áreas curriculares en las que la ciudadanía y la memoria colectiva tienen una presencia más destacada. Los datos analizados aquí se han recogido en los documentos de la política oficial y curricular utilizados o vigentes en ambas áreas curriculares de las escuelas estatales de primaria y secundaria greco-chipriotas: programas de asignaturas, libros de texto, libros o guías para profesores, circulares e informes del gobierno. Hay un único libro de texto y una política curricular nacional obligatoria, que prescribe el uso de los mismos programas y libros de texto oficiales en todas las escuelas públicas; en otras palabras, la documentación analizada en este estudio es bastante representativa de las prácticas educativas que han de ser aplicadas uniformemente en cada escuela. Muchos de los libros de texto utilizados en el sistema educativo greco-chipriota son importados desde Grecia. Los restantes son publicados en Chipre por el Servicio de Desarrollo Curricular para reemplazar o complementar los procedentes de Grecia.

Puesto que nuestra intención es investigar cómo la comunidad greco-chipriota define la ciudadanía y la interacción que ésta mantiene con la memoria en el curriculum oficial, todos los documentos analizados –los cuatro libros de texto de Educación Cívica y los cuatro de “Yo no olvido” incluidos–, han sido publicados en Chipre. Por ello, la fuente de datos de este estudio incluye, además de los libros de texto, programas, circulares y cualquier tipo de documento oficial donde aparezca reflejada la relación entre memoria y ciudadanía.¹ Todas las citas textuales han sido traducidas del grie-

¹ Las circulares son documentos oficiales enviados a los centros escolares por el Ministerio de Educación y Cultura (MoeC). Las circulares, mediante las cuales el Ministerio da a conocer las políticas, directrices y anuncios a las escuelas, son un buen ejemplo del tipo de comunicación característico en un sistema educativo centralizado como el greco-chipriota. Los centros pueden descargar las circulares de la página web del Ministerio, desde 2003 los centros de educación primaria y desde 2006 los de secundaria. Algunas de estas circulares transcriben los discursos anuales que el Ministro de Educación y Cultura dedica a profesores y alumnos con ocasión de ciertos aniversarios y fiestas nacionales.

go original y las referencias a los libros de texto de Educación Cívica se indican con las iniciales C5 (Ministerio de Educación y Cultura, 2001), C6 (Ministerio de Educación y Cultura, 2006), C9 (Ministerio de Educación y Cultura, 2004a) y C12 (Ministerio de Educación y Cultura, 2001), (Ministerio de Educación y Cultura, 2004b) para los cursos 5º, 6º, 9º y 12º. Las referencias a los libros de texto de “*Den Ksehno*” se indican con las iniciales D1-2 (ref), D3-4 (ref), D5-6 (ref), D7-9 para los cursos 1º- 2º, 3º-4º, 5º-6º y 7º-9º respectivamente. Las circulares seleccionadas cumplían los siguientes criterios: Primero: haber sido cursadas entre el 25 de septiembre de 2003 (las de Educación Primaria) o entre el 11 de enero de 2006 (las de Educación Secundaria) y el 30 de abril de 2009. Estas fechas indican el momento en que las circulares fueron accesibles en la página web del Ministerio de Educación y Cultura. Segundo: en el texto aparecía cualquier combinación de los términos “cívico”, “ciudadanía”, “identidad”, “ciudadano(s)”, “político/a”, “griego”, “greco-chipriota”, “chipriota”, “memoria” y “Yo no olvido”.

3.2. ANÁLISIS DE DATOS

Las técnicas de análisis cualitativo han sido consideradas las más apropiadas para descubrir en los textos los significados adscritos a la noción de ciudadanía y sus asociaciones discursivas con la “memoria”. Los textos han sido tratados mediante técnicas de deducción analítica para codificarlos según los dos tipos de ciudadanía distinguidos por Habermas (1994). Más concretamente investigamos si el curriculum de Educación Cívica y el material de “Yo no olvido” incorporan contenidos del concepto político-legal de ciudadanía, del socio-psicológico o afectivo, o de ambos. Una vez codificados los textos en función del tipo de ciudadanía que incorporan han sido revisados en busca de manifestaciones de la memoria colectiva de 1974 que puedan haber sido movilizadas en tales construcciones de la ciudadanía.

Los libros y materiales relativos al objetivo curricular “Yo no olvido” han sido analizados temáticamente según la siguiente relación de ítems. a) ¿Qué elementos de la memoria colec-

tiva contiene este material? b) ¿Qué tipo de ciudadano evoca el material en forma de predisposiciones e identificaciones afectivas? Los elementos de la memoria colectiva atinentes al primer ítem están relacionados con el lema “Yo no olvido y lucho”, es decir, con los medios empleados por el sistema educativo greco-chipriota para designar y definir los recuerdos que deben ser preservados para las jóvenes generaciones. El segundo ítem trata de averiguar qué tipo de lucha se espera que mantengan las nuevas generaciones inspiradas por dicho lema y en qué medida encarnan éstas el modelo de buen ciudadano promovido por el sistema educativo.

4. RESULTADOS

4.1. LA CIUDADANÍA CHIPRIOTA: LA AMBIGÜEDAD HISTÓRICA DEL CIUDADANO CHIPRIOTA.

El curriculum de Educación Cívica define la ciudadanía chipriota como una identidad político-legal en el sentido de estar ligada a la República de Chipre como entidad político-legal, es decir, como un Estado reconocido por las leyes internacionales desde 1960. El contenido de los libros de texto de Educación Cívica se refiere en su mayor parte a la República de Chipre, a su Constitución, su estructura y su administración. La ciudadanía chipriota es tratada como si no fuera objeto de disputa y no existiera un problema político de modo que se presenta la República de Chipre como un todo pese a su prolongada división y el incierto estatus de la unidad de la isla.

Los libros de texto de Educación Cívica presentan la ciudadanía greco-chipriota fundamentalmente como una identidad político-legal que, en teoría, incluye a todas las comunidades que residen en Chipre y a todos los ciudadanos de la República de Chipre como Estado miembro de la Unión Europea. Pero en las secciones correspondientes de los libros de texto, sin embargo, no se hace referencia a las otras comunidades –como la armenia, la maronita y la latina– reconocidas por la Constitución de 1960 desde la fundación de la República de Chipre. Aunque en este punto los turco-chipriotas son reconocidos como legítimos ciudadanos, en el discurso gene-

ral del texto el término chipriota designa únicamente a los greco-chipriotas, un hallazgo que también es aplicable a los libros de texto y al curriculum de otras materias (cf. Papadakis, 2008; Philippou and Varnava, 2009).

La Constitución de 1960 juega un papel clave en esta construcción de la ciudadanía chipriota al legitimar la autoridad de la República e idealizar el pasado del país anterior a la división (en oposición a 1974). Sin embargo, aunque en el núcleo de la representación de Chipre como un Estado independiente, la Constitución de 1960 es deslegitimada frecuentemente en el texto cuando es tachada de “*doto*” –es decir, concedida por poderes extranjeras– e “idiomórfica”, a causa de “la limitación de poderes del presidente [greco-chipriota] por el vicepresidente turco y de la participación obligatoria de las dos comunidades en las instituciones de los poderes legislativo y judicial” (C12: 91). La Constitución también es criticada porque, aun cuando incluye artículos específicos con la intención de equilibrar las relaciones entre las dos comunidades,

mantiene una separación tan inflexible entre los derechos que otorga a cada una de las dos comunidades... [que] no puede contribuir a la cooperación entre las dos comunidades desde la interpretación literal de sus cláusulas sino desde la buena voluntad de quienes las aplican, como se hizo evidente durante la breve simbiosis entre los turco-chipriotas y los greco-chipriotas bajo dicha constitución (C12: 99).

Los libros de texto señalan que la Constitución dedica artículos a la libertad de ambas comunidades “con el ánimo de salvaguardar el derecho de los turco-chipriotas y los greco-chipriotas a un trato igual” (C9: 27). Sin embargo, también esto es convertido en objeto de crítica. Por ejemplo, se recuerda el caso de una disputa sobre impuestos en 1961 para explicar que el reconocimiento a los diputados turco-chipriotas del derecho al veto de ciertas leyes, si bien no era malo en sí mismo como forma de proteger a una minoría de un posible tratamiento injusto, suponía *de facto* un derecho a chantajear al gobierno.

Estas opiniones, que son medulares en la narrativa greco-chipriota sobre las causas de los

conflictos entre ambas comunidades y los sucesos de los 60, son especialmente llamativas al calificar conceptos como “mayoría” y “minoría” en la descripción de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial de la República. Por otra parte, estas cuestiones no son mencionadas en la sección de formas de gobierno, ni siquiera cuando se definen conceptos como “federación” y “confederación” o cuando se facilitan ejemplos de otros países. Sin embargo, no se recoge referencia alguna a la restructuración de la República en una federación de ambas zonas y comunidades, que desde el acuerdo político de 1977 era la solución esperada del problema greco-chipriota. Esta omisión quizás pueda ser atribuida a que los libros de texto interpretan la “solución” del problema chipriota como reunificación y no como federación. Pero no es coherente con las metas políticas oficiales del gobierno greco-chipriota a partir de 1977 y ha suscitado debates recurrentes a lo largo de las negociaciones mantenidas por ambas partes durante los últimos treinta años. La parte greco-chipriota persigue una solución basada en una unidad más profunda entre las dos partes constituyentes de la futura federación, de manera que la federación significaría una transformación de la República de Chipre existente en lugar de su sustitución por un nuevo Estado. Por este motivo la memoria colectiva greco-chipriota invoca un pasado de “coexistencia pacífica” de las dos comunidades desde el cual legitimar una futura coexistencia en un Estado unido. Por el contrario, la parte turco-chipriota prefiere conceder más autoridad a los estados constituyentes que al gobierno federal central, de modo que sus poderes y su autoridad no se verían comprometidos. En este caso, la memoria colectiva turco-chipriota enfatiza un pasado de violencia entre las dos comunidades para que la solución garantice que semejante violencia nunca vuelva a ocurrir (Papadakis, 2008).

En consecuencia, parece que el concepto de ciudadanía chipriota como identidad político-legal divulgado en los libros de texto de Educación Cívica se construye desde la perspectiva greco-chipriota del conflicto, que es elevada a memoria colectiva hegemónica. Aun cuando la legitimidad de esta interpretación se sustenta en la Independencia de 1960 y en la Constitución, ésta es frecuentemente criticada. Esta crítica

proporciona una base para justificar el fracaso de la Constitución durante los años sesenta a la hora de representar los intereses de ambas comunidades: la Constitución es culpable por haber permitido el amotinamiento y la retirada del gobierno de los turco-chipriotas en 1963 y éstos son culpabilizados por su falta de voluntad política. En la medida que de esta crítica se desprende que la Constitución no es apropiada para Chipre, también implica que la situación ideal para Chipre era la posterior a 1963, cuando los turco-chipriotas carecían de derechos y de capacidad de decisión política, lo que, desde el punto de vista greco-chipriota, hacía posible gobernar. Este discurso gira hacia el concepto de ciudadanía chipriota como identidad político-legal cuando entra en juego el problema del 74, construido y recordado como una agresión a un Estado reconocido internacionalmente al ser invadido y ocupado por los turcos.

El concepto de ciudadanía chipriota como identidad socio-cultural no aparece en los libros de texto de Educación Cívica ni en otros documentos. En efecto, cuando el texto hace alguna referencia a elementos culturales, la distinción establecida por la Constitución del sesenta entre dos lenguajes, dos religiones y dos culturas de cada respectiva comunidad, es confirmada por los documentos analizados. En este sentido, el concepto de ciudadanía adquiere un significado socio-cultural cuando se refiere a la identidad nacional (greco-)chipriota, como demuestra que las definiciones de los términos “nación” y “Estado” sean idénticas en C9 y en C12. Se afirma lo siguiente:

El pueblo [*laos*=la totalidad de los ciudadanos] chipriota no pertenece a la misma nación, lo que significa que no está vinculado por rasgos de una civilización común, un pasado histórico común y logros comunes. La posesión de una nacionalidad diferente por parte de los ciudadanos de un Estado no impide que disfruten de la misma ciudadanía [*ypikootita=ithageneia*, ser súbdito del Estado], es decir, de ser ciudadanos del mismo Estado (C12: 85).

La nación queda así definida como “la totalidad de individuos vinculados ... por una civilización común, una historia común y unos objetivos comunes” (C12:85). A continuación el

pasaje repasa los componentes étnico-culturales de la identidad nacional, a saber, un origen racial común, un lenguaje común, una religión común y, en efecto, identifica las dos “naciones” representadas en Chipre. La retórica del texto de nuevo es incoherente con el discurso político greco-chipriota, en que se alude con frecuencia a un pueblo chipriota [*kypriakos laos*] constituido por todas sus comunidades.

Al fundir ambos tipos de ciudadanía en uno sólo se advierte que: puesto que el concepto de ciudadanía chipriota como identidad político-legal se constituye desde la memoria greco-chipriota del pasado y alude sobre todo a los greco-chipriotas o a su perspectiva; y, puesto que el concepto de ciudadanía chipriota como identidad socio-cultural es inexistente, pero es reemplazado por una identidad etno-cultural griega asociada a los lazos de sangre, historia, cultura y religión; se concluye que el discurso de los documentos analizados parece derivar de ciertos tipos y elementos de la memoria de manera que refuerza una interpretación exclusiva del concepto de ciudadanía chipriota, tanto en el sentido legal como en el social. Tal concepto de ciudadanía tolera solo un tipo de memoria y ésta es la que se espera inculcar en los ciudadanos, a pesar de la diversidad y del conflictivo pasado de la República. Esto sin duda contradice los objetivos declarados de un curriculum cívico, y los fines más amplios de un curriculum para ciudadanos “democráticos” y “activos”: a los estudiantes no se les brinda la oportunidad ni el desafío de discutir, criticar o aproximarse a otras “memorias” alternativas propuestas por “otros” chipriotas. Esta realidad encuentra su sustento en los documentos del “Yo no olvido” analizados a continuación.

4.2. EDUCANDO LA MEMORIA COLECTIVA

El material curricular que corresponde con el objetivo del lema “Yo no olvido” se usa en el contexto de muchas materias escolares y no se adscribe a ningún curso en particular. Los educadores aprovechan cualquier oportunidad para sacar a colación el problema de la ocupación, bien a través del tema de *Arbor Week* —en referencia a los recursos naturales de la parte ocupa-

da-, bien a través de *Easter Week* (Semana de Pascua) –la ocupación de Chipre comparada con la pasión y crucifixión de Cristo–. El lema “yo no olvido” aparece como objetivo primordial al comienzo de cada curso académico y permea todos los aspectos del curriculum al actuar como un asunto cultural actual que afecta la vida de todos los greco-chipriotas en lugar de hacerlo como un lejano suceso histórico. Todas las circulares del Ministerio de Educación y Cultura que se leen habitualmente a los escolares hacen alusión directa al año 1974. Por ejemplo, en el discurso inaugural del curso en septiembre de 2006 el ministro se dirigía a estudiantes y docentes en estos términos: “En las difíciles condiciones del mundo en este siglo XXI, nuestra tierra libra su propia batalla para lograr, de forma pacífica, la liberación de las tierras ocupadas que, durante más de 32 años, han estado bajo la dominación del Atila turco (el ejército turco)”.² También en 2008 el ministro hacía alusiones semejantes: “Desafortunadamente, el comienzo de este nuevo curso encuentra a Chipre aun dividida por la ocupación. Esperemos éste sea el último”.³ Finalmente, tanto los concursos de redacción como las exposiciones de arte convocan regularmente a los estudiantes a narrar e ilustrar los padecimientos de 1974: los escolares escriben sobre la belleza de los pueblos ocupados y el dolor de los refugiados; dibujan paisajes pintorescos de zonas que nunca han visitado y retratan el sufrimiento de las madres de desaparecidos.

De estos datos surgen dos temas en relación a la cuestión inicial sobre la memoria colectiva y sus contenidos. El primero es el tema de la memoria colectiva como exploración geográfica de áreas ocupadas. El material del “Yo no olvido” se presenta frecuentemente como topografía, centrándose en las zonas de ocupación como paisaje inexplorado. El material del libro se organiza por áreas geográficas, resaltando el carácter único de cada uno de los pueblos y ciudades ocupados. También es interesante resaltar cómo las fotografías que se incluyen sobre la zona ocupada datan de comienzos de los 70 y generalmente presentan paisajes pintorescos sin presencia humana. Esta identificación de la

memoria colectiva con la geografía de la zona ocupada también tiene su reflejo en trabajos escolares diseñados en el contexto de este objetivo curricular: por ejemplo, una redacción sobre la belleza de Kyrenia o las tradiciones de Lysi (ambas áreas ocupadas).

El énfasis puesto en la dimensión geográfica de las áreas ocupadas refleja la idea de que un ciudadano de Chipre lo es de toda la isla, especialmente aquellos ciudadanos que comparten una afinidad por estos territorios. A los estudiantes se les educa para “recordar” estas zonas tal y cómo miles de refugiados las dejaron atrás en 1974 y se les motiva para que las asocien con el deseo del retorno. Por ejemplo, muchas redacciones y poemas incluyen conversaciones en las que un niño pregunta a qué se debe la tristeza del abuelo y comienza un diálogo sobre el dolor de la pérdida de las personas queridas y de la vida lejos del hogar. Las zonas ocupadas se representan como las áreas más bellas de la isla, y los refugiados relatan sus vidas anteriores a 1974 como idealizaciones en su sencillo y bello paraíso (Véanse Zetter, 1994, 1999; Dikomitis 2004; Loizos, 1981). En la introducción del libro (D5-6 “Yo no olvido y lucho”) el director de la Educación Primaria escribía: “Nuestros hijos, que (...) no pueden visitar nuestra tierra esclavizada porque los ocupadores han levantado alambradas y dividido nuestra patria, pueden sin embargo, a través de estas redacciones y poesías, viajar mentalmente por los idílicos paisajes y la belleza de nuestra tierra.”

El segundo tema que surge del material “Yo no olvido” es el acento en las tradiciones de Chipre a través de la memoria de las zonas ocupadas. Muchas de las redacciones presentadas en el libro “Yo no olvido” incluyen información sobre tradiciones en los pueblos y aldeas que ya no se practican hoy en día. Por ejemplo, el libro de educación secundaria (D7-9) incluye rimas populares cantadas por agricultores cuando los campos de trigo tenían que ser recolectados a mano, juegos a los que los niños solían jugar y técnicas de tejer artesanales. Todas estas historias no se presentan solo como tradiciones, sino como tradiciones que tienen su raíz en las zonas

² From <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc5039.pdf>, retrieved April 10, 2009.

³ From <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc7390.pdf>, retrieved April 10, 2009.

ocupadas y que, por tanto, han de ser preservadas junto con la memoria de la tierra perdida.

Además, y más allá de la información proporcionada sobre los pueblos ocupados y las tradiciones del pasado, el curriculum “Yo no olvido” tiene una dimensión marcadamente emocional, al centrarse en el sufrimiento provocado por la invasión turca de 1974. Por ejemplo, los retratos presentados en el libro “Yo entiendo, lucho y no olvido” (D1-2), escrito para niños de entre 6 y 7 años, presentan a adultos a menudo llorando o muy tristes y sólo los presentan alegres cuando aparecen habitando aquellos pueblos que ahora están ocupados; y de esta misma manera también representan a niños que en su tristeza conectan con el sufrimiento adulto. El lema “Yo no olvido” no es solamente, por tanto, una llamada al recuerdo de las zonas ocupadas sino también a identificarse con aquellos que han perdido seres queridos o han tenido que abandonar su hogar. Ser un buen ciudadano equivale a comprometerse en la lucha por el recuerdo del desastre de 1974 y a mantener vivo el deseo de retorno a la tierra ocupada. En este sentido, el objetivo curricular del “Yo no olvido” es una forma de educación afectiva para la ciudadanía en la que el trauma de 1974 define al “buen chipriota” como el ciudadano que no olvida y que cree que un día “nosotros” podremos regresar a esta parte de la isla.

5. CONCLUSIÓN

Desde 1974 el sistema educativo ha desempeñado un papel crucial para mantener vivo tanto el recuerdo de las áreas ocupadas en la memoria colectiva, como el “espíritu combativo de las nuevas generaciones (Christou, 2006). La transmisión de este espíritu de lucha es un potente objetivo del curriculum cívico de Educación Primaria, hasta el punto de ser invocado casi en cada una de las ocasiones en que Chipre es mencionado (Koutselini and Papanastasiou, 1997). Cabe señalar, además, que la investigación del curriculum escolar ha documentado repetidamente la tendencia nacionalista de los niños educados en las escuelas greco-chipriotas, especialmente en los concerniente a la división entre “nosotros” y “ellos” (Spyrou, 2001;

2002; Philippou, 2005; Christou, 2006). También ha sido documentada la reproducción de la memoria colectiva del pasado desde una perspectiva moral relativista, tanto en el caso greco-chipriota como en el turco-chipriota. (Papadakis, 2003, 1998, 1993; Anastasiou, 2002; Cockburn, 2004). Un estudio reciente del curriculum de primaria y secundaria y de los libros de texto de historia, geografía y Educación Cívica indicaban que los textos no hacían referencia a la solución política pactada en el 77, que proponía una federación de las dos zonas que garantizara la igualdad política a ambas comunidades. En lugar de ello, la solución era descrita simplemente como el retorno de los greco-chipriotas al norte ocupado, en calidad de víctimas de unos turcos de cuya voluntad política dependía la solución del problema. De este modo los niños y los jóvenes no tienen oportunidad de discutir las cuestiones implicadas por un conflicto irresuelto ni de considerar las posibilidades de solucionar el problema que puede ofrecer la ciudadanía común chipriota (Philippou & Varnava, 2009).

Como se desprende de nuestro análisis, aunque el curriculum y los libros de texto de Educación Cívica utilizados en las escuelas greco-chipriotas dicen transmitir la ciudadanía chipriota en el sentido político-legal, en realidad representan un modelo monológico de identidad etno-cultural basado en la perspectiva greco-chipriota de la memoria y de la historia. Esta perspectiva, además, se ve reforzada por la inmersión de las nuevas generaciones en el trauma del 74 y en la memoria colectiva del sufrimiento promovidas por el curriculum del “Yo no olvido” a modo de una educación para la ciudadanía socio-psicológica. En definitiva, hemos mostrado que las contradicciones implícitas entre el modelo político-legal de ciudadanía chipriota inclusiva y el modelo socio-psicológico de ciudadano chipriota que recuerda y no olvida ponen en primer plano el concepto de ciudadano chipriota como problema pedagógico. Esta contradicción se percibe con más claridad a la luz del contraste entre la voluntad política de resolver el problema chipriota y los discursos formales que aparecen en los documentos curriculares analizados, en los que, si bien aparentemente se defiende la reunificación de Chipre como fin último, en el fondo solo se consigue

hacer más profundo el abismo que las separa. Este contraste se basa en el supuesto de que la memoria colectiva greco-chipriota es unánime y más legítima o históricamente objetiva que otras narrativas derivadas interna o externamente de otras memorias colectivas. Dado que esta memoria colectiva se apropia de lo verdadero y lo correcto, niega las bases auténticamente pedagógicas de la ciudadanía “activa” y “democrática, que apela al debate y al diálogo entre múltiples perspectivas y argumentos complejos al tratar de cuestiones políticas en general y de resolver conflictos en particular.

Desde una perspectiva pedagógica, parece claro que la cuestión es si la educación para la ciudadanía en Chipre puede proporcionar la visión de una isla unificada, y si la “lucha” (“Yo no olvido y lucho”) se puede redefinir con el objeto de determinar una forma de ciudadanía activa que incluya a todos los chipriotas. Resulta alentador ver que tanto en documentos políticos como en circulares se hace referencia a la ciudadanía “activa” y “democrática” como forma de dar respuesta a los desafíos que las políticas educativas europeas plantean a la República de Chipre como país miembro desde 2004. Se ha discutido si el concepto de ciudadanía europea, entendida como identidad político-legal y socio-psicológica, podría generar, en ciertas condiciones, divisiones en Chipre (Philippou, 2007). Hasta la fecha, sin embargo, parece que el curriculum Greco-chipriota se ha

mantenido ajeno a los discursos sobre la ciudadanía europea: a parte de referencias superficiales a la importancia de respetar la diversidad, ni los currículos ni los libros de texto se han revisado en profundidad para reflejar los discursos actuales sobre la diversidad y el multiculturalismo. Además, el tema de la ciudadanía europea se aborda superficialmente, de forma que no afecta a la cuestión de la diversidad histórica en Chipre, o a la relación entre esta diversidad y el conflicto chipriota. En otras palabras, raramente se usa “Europa” para ampliar la idea de ciudadanía en el curriculum, para incluir comunidades viejas y nuevas en Chipre, o para reconocer los derechos humanos y el principio de ciudadanía del “otro” (Philippou, 2009). Por el contrario, el reconocimiento por parte de la UE de la República de Chipre como estado legítimo en la isla contribuye simultáneamente a mantener las contradicciones entre la ciudadanía chipriota y la lucha greco-chipriota para solucionar al conflicto. Tal y como se ha mantenido en este artículo, esta situación es debida al modo excluyente en que se construye la memoria colectiva greco-chipriota, a partir de la cual, a su vez, se construye una ciudadanía (greco-)chipriota excluyente, tanto en sentido político-legal como socio-psicológico: puesto que nuestro dolor y sufrimiento se atribuyen a los “otros”, los “otros” a su vez son excluidos de “nuestra” identidad como ciudadanos de un estado compartido.

BIBLIOGRAFÍA

- ANASTASIOU, H. (2002): “Communication across conflict lines: The case of ethnically divided Cyprus”, *Journal of Peace Research*, 39 (5): 581-596.
- CHRISTOU, M. (2006): “A double imagination: memory and education in Cyprus”, *Journal of Modern Greek Studies*, 24(2), 285-306.
- COCKBURN, C. (2004): *The Line: Women, Partition and the Gender Order in Cyprus*, Nueva York: Zed Books.
- DIKOMITIS, L (2004): “A moving field: Greek Cypriot refugees returning ‘home’”, *Durham Anthropology Journal*, 12 (1): 7-20.
- GIROUX, H. (1988): *Schooling and the Struggle for Public Life*, Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- GREEN, A (1997): *Education, Globalization and the Nation-state*, Basingstoke, UK: Macmillan.
- HABERMAS, J. (1994): “Citizenship and national identity”, en B. van Steenberg (ed.), *The Condition of Citizenship: An Introduction*, Newbury Park, CA: Sage, 20-25.
- HABERMAS, J (1996): “The European nation state: its achievements and its limitations: on the past and future of sovereignty and citizenship”, *Ratio Juris*, 9(2), 125-137.
- HALBWACHS, M. (1992/1941): *On collective memory*, en L. A. Coser, Chicago, IL, The University of Chicago Press.
- JAPANESE SOCIETY FOR HISTORY TEXTBOOK REFORM (2001): *The New History Textbook* (Tokyo, Fusosha).

- KEATING, A., ORTLOFF, D. H. and PHILIPPOU, S. (2009): "Introduction: Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration", *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 145–158.
- LOIZOS, P. (1981): *The Heart Grown Bitter: A Chronicle of Cypriot War Refugees*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MARATHEFTIS, M. (1992): *The Cypriot Educational System*, Nicosia: Theopress (en griego).
- MASALSKI, K. W. (2002). *History textbook controversies in Japan* (Eric Digest) Bloomington, IN, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (1983, 1st Edition; 2001, 19th Edition): *Ginomai kalos politis: agogi tou politis gia tin E' taxi* [*Becoming a good citizen: citizenship education for the 5th Grade*], Nicosia: Curriculum Development Service.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (1983, 1st Edition; 2004, 22nd Edition; 2006, reprinted): *Ginomai kalos politis: agogi tou politis gia tin St' taxi* [*Becoming a good citizen: citizenship education for the 6th Grade*], Nicosia: Curriculum Development Service.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (2004a): *Civic Education, 9th Grade* [en griego], Nicosia: Curriculum Development Service.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (2004b): *Civic Education, 11th Grade* [en griego]. Nicosia: Curriculum Development Service.
- PAPADAKIS, Y. (1993): "The Politics of Memory and Forgetting in Cyprus", *Journal of Mediterranean Studies*, 3: 139-154.
- PAPADAKIS, Y. (1998): "Greek Cypriot narratives of history and collective identity: nationalism as a contested process", *American Ethnologist*, 25(2): 149-165.
- PAPADAKIS, Y. (2003): "Nation, narrative and commemoration: Political ritual in divided Cyprus", *History and Anthropology*, 14 (3): 253-270.
- PAPADAKIS, Y. (2008): "Narrative, memory, and history education: a comparison of schoolbooks on the 'History of Cyprus'", *History & Memory*, 20 (2), 128-148.
- PHILIPPOU, S. (2005): "Constructing National and European Identities: The Case of Greek-Cypriot Children", *Educational Studies*, 31 (3): 293–315.
- PHILIPPOU, S. (2007): "On the margins of Europe: citizenship education and identity in Cyprus", *Journal of Social Science Education*, 6 (1), 68-79.
- PHILIPPOU, S. (2009): "What makes Cyprus European? Curricular responses of Greek-Cypriot civic education to 'Europe'", *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 199–223.
- PHILIPPOU, S. y VARNAVA, A. (2009): "Constructions of solution(s) to the Cyprus problem: exploring formal curricula in Greek-Cypriot state schools", en A. Varnava and H. Faustmann (eds), *The Failure to Reunify Cyprus: The Annan Plan and Beyond*, London. I.B. Tauris, pp. 194-212.
- SOYSAL, Y. N. (1994): *Limits of Citizenship: Migrants and Postnational Membership in Europe*, Chicago: The University of Chicago Press.
- SPYROU, Spyros (2001): "Those on the other side: ethnic identity and imagination in Greek-Cypriot children's lives," en H. Schwartzman (Ed.) *Children and anthropology: perspectives for the 21st century*, pp. 167-185. Westport, CT, and London: Bergin & Garvey.
- SPYROU, S. (2002): "Images of 'the other': 'the Turk' in Greek-Cypriot children's imaginations", *Race, Ethnicity and Education*, 5 (3): 255-271.
- TAKAHASHI, K. (2003): "Tortuous tangles over Japanese textbooks", *Asia Times Online*, <http://www.atimes.com/atimes/Japan/FJ26Dh01.html> (accessed 3 May 2006).
- VON BORRIES, B. (2003): "The Third Reich in German history textbooks since 1945", *Journal of Contemporary History*, 38, 45-62.
- WATSON, R. S. (1994): "Memory, history, and opposition under state socialism: an introduction", en R. S. Watson (Ed.) *Memory, history and opposition under state socialism*, Santa Fe, NM, School of American Research Press.
- WEGNER, G. P. (1992): "The legacy of Nazism and the history curriculum in the East German secondary schools", *The History Teacher*, 25, 471-487.

- WERTSCH, J. V. (1999): "Is it possible to teach beliefs as well as knowledge about history?", comunicación presentada en el *Spencer Foundation History Learning Conference*, Pittsburgh, PA, November 1998.
- ZETTER, R. (1994): "The Greek Cypriot Refugees: Perceptions of Return under Conditions of Protracted Exile", *International Migration Review*, 28: 307-322.
- ZETTER, R. (1999): "Reconceptualizing the Myth of Return: Continuity and Transition Amongst the Greek-Cypriot Refugees of 1974", *Journal of Refugee Studies*, 12 (1): 1-22.