

# Enseñanza de la historia y memoria colectiva

Mario Carretero  
Alberto Rosa  
María Fernanda González  
(compiladores)

# **Enseñanza de la historia y memoria colectiva**



**PAIDÓS**

Buenos Aires  
Barcelona  
México

Enseñanza de la historia y memoria colectiva / compilado por Mario Carretero ;  
Alberto Rosa ; María Fernanda González - 1a ed. - Buenos Aires : Paidós, 2006.  
360 p. ; 22x16 cm. (Paidós educador)

ISBN 950-12-2183-0

1. Historia-Enseñanza. I. Carretero, Mario, comp. II. González, María Fernanda, comp.  
CDD 907

Fecha de catalogación: 05/12/2005

Cubierta de Gustavo Macri

*1ª edición, 2006*

Reservados todos los derechos. Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2006 de todas las ediciones

Editorial Paidós SAICF

Defensa 599, Buenos Aires

E-mail: [literaria@editorialpaidos.com.ar](mailto:literaria@editorialpaidos.com.ar)

[www.paidosargentina.com.ar](http://www.paidosargentina.com.ar)

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723

Impreso en la Argentina. Printed in Argentina

Impreso en

Tirada: .000 ejemplares

ISBN: 950-12-2183-0

# ÍNDICE

Introducción .....	11
--------------------	----

## MEMORIA E HISTORIA. ¿QUÉ HISTORIA ENSEÑAR?

1. Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo y para el futuro de quién? .....	37
---	----

*Alberto Rosa*

2. Disciplina y contingencia: historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado .....	49
---	----

*Jesús Izquierdo Martín*

3. Un encuentro de disciplinas: la historia de las mentalidades y la psicología de las representaciones sociales .....	67
---	----

*José Antonio Castorina*

## ARTEFACTOS CULTURALES Y COMPRENSIÓN DEL PASADO

4. La comprensión de instituciones del pasado en niños de 8 y 10 años .....	85
--	----

*Anna Emilia Berti y Nadia Bortoli*

5. Representaciones y valoración del “Descubrimiento” de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España .....	107
--	-----

*Mario Carretero y María Fernanda González*

6. El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles ..... 137  
*Olga Hoyos y Cristina del Barrio*
7. La usina de la patria y la mente de los alumnos ..... 161  
*Mario Carretero y Miriam Kriger*
8. Efectos del contenido de la form" en el recuerdo repetido de historias nacionales ..... 189  
*Alberto Rosa e Ignacio Brescó*
9. La trama regeneracionista: sobre el valor civilizatorio de la historia y otros cuentos ..... 215  
*Jorge Castro y Florentino Blanco*

#### MEMORIAS DEL PASADO RECIENTE Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

10. Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina ..... 243  
*Inés Dussel y Ana Pereyra*
11. El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria ..... 267  
*Federico Guillermo Lorenz*
12. El pasado que nos pesa. La memoria colectiva del 11 de septiembre de 1973 en Chile ..... 287  
*Jorge Manzi, E. Helsper, S. Ruiz, M. Krause y E. Kronmüller*
13. Los docentes de Historia ante el desafío de enseñar para la comprensión. Cambia la historiografía, cambia el currículo, ¿cómo cambiará el profesorado en la sociedad del conocimiento? ..... 313  
*Luis Osandon*

14. La enseñanza de la historia y la otredad en Francia: algunas perspectivas para la reflexión y la investigación .....	337
<i>Nicole Tutiaux-Guillon</i>	



## Introducción

### ENSEÑAR HISTORIA EN TIEMPOS DE MEMORIA\*

*Mario Carretero*

*Alberto Rosa*

*María Fernanda González*

El presente libro surge en el marco de una reflexión plural y actual sobre el tema de la construcción de la/s memoria/s y la/s historia/s, y más particularmente sobre su relación con la enseñanza escolar. Los diferentes artículos que lo componen forman parte de un diálogo vivo entre investigadores de diversas disciplinas provenientes de diferentes países de Europa e Iberoamérica, que han convergido en los seminarios de una Red Alfa, realizados en Buenos Aires y en Madrid, en agosto y noviembre del 2004 respectivamente.<sup>1</sup> Este diálogo se inserta en un escenario mundial singular que, según creemos, demanda –casi diríamos que con urgencia– una profunda reconsideración del tratamiento del pasado y su transmisión en

\* Este libro, como se indica posteriormente, es el resultado del Proyecto Alfa “Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva”, dirigido por el primer autor ([www.mariocarretero.net](http://www.mariocarretero.net)). Queremos agradecer a la Universidad Autónoma de Madrid (Facultad de Psicología y Departamento de Psicología Básica) la ayuda prestada para su realización, así como a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina, las facilidades dadas para la realización de uno de los seminarios. Algunos colegas cuya intervención en los seminarios no se ha visto, por diferentes razones, reflejada en este libro, realizaron contribuciones significativas a los mismos, por lo que también les queremos hacer extensivo nuestro reconocimiento. Nos referimos a Gustavo Amézola, Silvia Finocchio, Juan Delval, Luis de la Corte, Amalio Blanco, Manuel Alavaro, Ramón López Facal y Raimundo Fernández Cuesta. Por otro lado, en la elaboración y edición final de este libro Marcelo Borrelli prestó una ayuda de gran eficacia.

1. Véanse más detalles de dicho seminario al final de esta introducción.



nuestras sociedades, en el cual no es una cuestión menor la revisión de las relaciones entre la **historiografía y las memorias**, en tanto saberes legítimos y en tanto legados intergeneracionales. En este sentido, el momento actual parece caracterizarse por una parte, por los procesos de globalización y la consiguiente pérdida de centralidad de las instancias estatales nacionales en la producción de identidades y sentido social; y, por la otra, por la emergencia de historias e identidades –“viejas” y “nuevas”– de muy diverso signo, que desplazan parte importante de las luchas políticas al campo de la cultura. En ambos aspectos, nos hemos hecho eco de la necesidad de incorporar en este libro la multiplicidad y la diferencia, tal como lo manifiestan las variadas perspectivas teóricas y disciplinares que ofrece, así como los contextos sociales y nacionales a que nos remiten los problemas que nos plantean. Un libro sobre estas cuestiones se nos antojaba más que oportuno ya que es muy escasa la bibliografía, tanto en español como en otras lenguas, que trate estas cuestiones en relación con la historia escolar. De hecho, podría decirse que en las últimas décadas las investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia escolar se han dedicado sobre todo a cuestiones **didácticas y cognitivas** (Carretero y Voss, 2004; Prats, 2001; Van Sledrijt y Limón, 2004) **que han centrado sus esfuerzos en los procesos de aprendizaje de los alumnos o en las diferentes estrategias docentes de los profesores.**<sup>2</sup> Por su parte, el estudio de la memoria colectiva, en nuestra opinión, ha prestado escasa atención a las cuestiones relacionadas con la historia escolar y las profundas transformaciones y debates que se están produciendo en torno a ella. **Sin embargo, la escuela es justamente un ámbito donde las sociedades se disputan las memorias posibles sobre sí mismas.**

EL NUEVO ESCENARIO: LAS LUCHAS CULTURALES RECIENTES  
SOBRE LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA HISTORIA

En la actualidad, es posible observar cómo el paisaje intelectual que se relaciona con estas problemáticas muestra un rasgo sobre-

2. Sin duda existen también algunas contribuciones de relevancia que son pertinentes para las cuestiones que trata este libro, como las de Pérez Garzón (2000), y las de Tutiaux-Guillon (2003) en el ámbito francófono.

saliente, que ha sido caracterizado como “mnemotropismo” u orientación de las sociedades contemporáneas a la memoria (Candau, 1998; Cruz, 2005), en el cual se renuevan las luchas por la construcción de representaciones del pasado y la proyección de futuros colectivos. Por este motivo, nos resulta muy pertinente comenzar ofreciéndole al lector una mera enumeración de algunos de los conflictos surgidos en los últimos años –más específicamente desde la década de los 90– en relación con la gestión de esa memoria en el campo de la enseñanza de la historia escolar, algunos de ellos convertidos en verdaderas “guerras culturales” (Nash, Crabtree y Ross, 1997) cuyas resonancias llegaron al ámbito público y político, además del educativo propiamente dicho.

Al respecto, intentaremos mostrar que, si bien cada una de estas grandes controversias ha tenido pautas específicas, todas dejan traslucir un proceso común, que puede caracterizarse como el aumento de una tensión, implícita y obviamente irresuelta, entre los dos tipos de lógica que han articulado la enseñanza escolar de la Historia en el origen de los estados liberales y hasta mediados del siglo: **la racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo** (Carretero, 2005). Ambas han constituido la impronta de la historia escolar y definen aún hoy sus objetivos como **cognitivos**, destinados a la formación del conocimiento disciplinar, y **sociales o identitarios**, dirigidos a la formación de la **identidad nacional**. Sin embargo, como hemos indicado, desde mediados del siglo XX se viene generando una creciente tensión entre ambas instancias, que durante la última década se nos aparecen como contradictorias y difíciles de conciliar en la práctica escolar, tal como puede observarse en los casos en que, en diferentes países, la enseñanza de la Historia devino en tema de iracundo debate. Citemos algunos de los más significativos (véase Procacci, 2003, para una revisión y análisis detallado), cuya ocurrencia y coincidencia en el tiempo no es en absoluto casual:



- **Entre 1992 y 1994 numerosos manuales escolares de historia de la antigua Unión Soviética, así como de numerosos países bajo su influencia, se modificaron drásticamente;** esto supuso, entre otras cosas, que millones de alumnos de distintas edades recibieran, casi de la noche a la mañana, una versión de su pasado nacional, y del

pasado en general, radicalmente diferente de la que venían recibiendo (véanse para ampliar: Ahonen, 1992 y Procacci, 2003);

- En los Estados Unidos, el país más influyente del planeta, la elite neoconservadora, que finalmente se haría con el poder en las elecciones de los años 2000 y 2004, llegó a cuestionar seriamente los nuevos contenidos escolares de Historia, diseñados entre 1994 y 1995 por numerosos especialistas después de un trabajo minucioso, profesional y ampliamente democrático. A su vez, los libros de texto estadounidenses de historia han recibido serias y profundas críticas por analistas de este mismo país (Loewen, 1995; Lindaman y Ward, 2004).

- En varios países, entre ellos México en 1992 –a raíz de un cambio brusco de los textos escolares durante la gestión del presidente Salinas de Gortari– y España en 1997 –a raíz de un proyecto de reforma impulsado por el Partido Popular– se produjeron discusiones de gran repercusión pública en torno a **los contenidos escolares de Historia, cuyas secuelas y problemas de fondo siguen sin resolverse**. Estas controversias fueron mucho más allá de la escuela y adquirieron una gran repercusión social y política, poniendo de manifiesto la crucialidad del rol de la escuela (y de la historia) en un debate en el que, en verdad, estaban en juego sobre todo **las posiciones del presente y el proyecto de futuro de cada sociedad**.

- En numerosos países de Iberoamérica, algunas fechas que conforman el significativo calendario de efemérides patrias –una práctica escolar de gran difusión y resonancia, surgida con el objetivo de generar cohesión e identidad nacional entre miembros de poblaciones cultural y étnicamente heterogéneas han sufrido una intensa revisión, particularmente la relativa al **12 de Octubre, en que se conmemora la llegada de Colón a América**. Éste puede ser un indicador de que en algunos países, como la Argentina, ya no se enseña una versión “españolista” de este acontecimiento histórico, y en otros–, –como el Perú o Venezuela– se producen críticas abiertas a la existencia misma de monumentos o de contenidos escolares al respecto

- Aún hoy, en lo referido a la historia reciente –por ejemplo: grandes temas como la Segunda Guerra Mundial o la Guerra de Vietnam–, en los libros de texto de algunos países centrales (Japón, Alemania, Estados Unidos), es notoria la ausencia de información referida a la violencia estatal o a la derrota y sus causas, así como la

presencia de contenidos escasamente confiables desde el punto de vista historiográfico, por lo que los materiales didácticos reciben severas críticas y provocan debates generalizados, cuya virulencia se ha intensificado desde los años 90 (véase al respecto Hein y Selden, 2000). Algunos de estos debates han originado actualmente intensas protestas sociales, como las de **China cuando exige a Japón que reconozca en sus textos escolares las atrocidades llevadas a cabo durante la citada guerra.**

Todos estos fenómenos se nos pueden presentar como aspectos de un proceso global que –tanto en la academia como en el ámbito educativo, por una parte, y desde la sociedad civil al ámbito político, por la otra– señalan la existencia de una revisión profunda de las historias nacionales y locales, una reconsideración del pasado que supone cambios significativos en la Historia académica y transformaciones equivalentes en la historia escolar.

Creemos que todos estos fenómenos indican tendencias comunes, que de hecho a veces son contradictorias entre sí; a saber: a) la búsqueda de una relación significativa entre la **representación del pasado y la identidad**, ya sea ésta nacional, local o cultural; b) **la demanda de historias menos míticas y más objetivadas**; c) la necesidad de elaborar los conflictos del pasado con vistas a emprender proyectos futuros, como es el caso de la reinterpretación de los conflictos nacionales europeos en aras de un futuro común y, d) la todavía muy incipiente práctica de generar una comparación entre versiones históricas alternativas de un mismo pasado.

Si bien es frecuente la opinión de que muchos de estos fenómenos eran predecibles dadas las intensas transformaciones sociales y políticas de las últimas décadas, y que no revisten en realidad una gran importancia, creemos que el sentido común puede jugaros una mala pasada y que, más bien, se trata de fenómenos extraordinarios, con causas y elementos similares que, sin duda, son centrales para indagar el sentido y las contradicciones actuales de la enseñanza de la Historia, la posible existencia de una deformación de la historia (Ramonet, 2005) e, incluso, la naturaleza misma del conocimiento historiográfico. En todo caso, pensamos que hay dos cuestiones principales que no se nos deberían escapar: una se refiere a la necesidad de estudiar todo este amplio conjunto de fenómenos

en un contexto internacional, tarea escasamente acometida hasta la fecha, y la otra, a la absolutamente necesaria incorporación de la mirada de “el/los otro/s” como requisito para entender lo universal y lo particular. Al respecto, es preciso advertir que las investigaciones que han tratado de entender cómo y de qué manera una sociedad –y las voces y las mentes de sus habitantes (Werstch, 1998)– mantiene una visión histórica nacionalista sólo consiguieron echar luz sobre el problema cuando realizaron un análisis comparativo, por regla general, relativo al vecino o a la metrópoli de origen. Un buen ejemplo de ellos es el análisis comparativo de textos de historia de Israel y Palestina, realizado por expertos de ambos países (Pingel, 2003).

Otra ausencia recurrente y significativa en los debates es la de quienes, en nuestra opinión, son algunos de los protagonistas/agentes más significativos: los autores de los currículos, programas y textos –“oficiales” y legítimos–, los docentes y los estudiantes. Sus voces podrán escucharse en este libro, a través de diversas manifestaciones: los contenidos históricos volcados en los textos escolares, las prácticas que articulan la experiencia vivida con el aprendizaje histórico (como las efemérides patrias en Iberoamérica), y las representaciones identitarias y las percepciones mutuas a que dan lugar en los alumnos y en los profesores. En otros casos, las voces que aparecen en los trabajos que aquí se incluyen no son de personas relacionadas con el sistema escolar, pero en todo caso sí tienen que ver con el recuerdo y representación de una parte de la historia de las sociedades y países a los que pertenecen.

#### ROMANTICISMO E ILUSTRACIÓN: DE LA CONNIVENCIA A LA CONTRADICCIÓN

Partiendo de la hipótesis que hemos señalado más arriba, que formula la existencia de una contradicción creciente entre los objetivos ilustrados y los románticos en la escuela en general y en la enseñanza de la historia en particular, creemos que es posible introducirnos en la problemática de la crisis de la escuela, como espacio privilegiado de la gestión de la memoria social y de transmisión de identidades y saberes legitimados. En esta situación conflictiva que parece sufrir hoy la escuela, sin dudas juega un rol particular la enseñanza de la Historia, en cuyos objetivos curricu-

lares, tanto disciplinares como sociales e identitarios, la contradicción se reproduce explícitamente. Para ampliar este punto, digamos que en la mayoría de los países, los objetivos de carácter netamente disciplinar y cognitivo consisten, de modo general, en: a) **comprender el pasado de forma compleja** (según la edad y el nivel educativo), lo cual suele implicar el dominio de las categorías conceptuales de la disciplina, b) distinguir diferentes períodos históricos (previo dominio de determinados esquemas temporales), c) **comprender la causalidad histórica**, d) **acercarse a la metodología utilizada por el historiador**, lo cual permitirá aprender la historia de forma intelectualmente activa y comprender el conocimiento histórico como depositario de problemas que pueden resolverse con sistemas de objetivación, y e) **relacionar el pasado con el presente y el futuro, lo cual supone una importante vinculación con las Ciencias Sociales.**

En cambio, el segundo tipo de objetivos de la enseñanza de la Historia suele dirigirse al ámbito de la socialización, más concretamente, al de las actitudes, y, por ende, al **terreno identitario**. Este último ha constituido hasta ahora un destino irrenunciable en cualquier nación y su presencia pudo adivinarse en el escenario educativo de distintas formas, explícitas o implícitas. Así, entre este tipo de objetivos podemos encontrar los siguientes: a) **valoración positiva del pasado, el presente y el futuro del propio grupo social, local y nacional**; b) **valoración positiva de la evolución política del país** y c) **identificación con características, eventos y personajes del pasado**. Todo esto suele llevar implícita una distinción entre “nosotros” y “los otros”, que deriva, finalmente, en el sentimiento de “lealtad al grupo”, que suele tomar la forma de “patria”. Sin embargo, muchos de estos objetivos se encuentran expresados de forma muy sutil e implícita, **hasta el punto que durante mucho tiempo ni siquiera los investigadores de la didáctica de las ciencias sociales y la historia han reparado en su existencia**. De hecho, la preocupación por estas cuestiones en el ámbito didáctico en el plano internacional es muy reciente: no tiene más de una década. Este libro pretende contribuir, modestamente, al desarrollo de este tipo de estudios.

Pese a los cambios que se están produciendo en este sentido –particularmente en Europa, con respecto a lo cual nos señala López Facal (2003, p. 149): “España es, en este momento el único país europeo en el que existe una asignatura común y obligatoria para todos

los estudiantes de cualquier modalidad del bachillerato, de historia *nacional* ( historia de España) frente a una perspectiva más amplia en los demás países ( historia universal o historia de Europa); lo mismo sucede con la geografía que se limita al ámbito territorial propio y no a conjuntos superiores” -la exhortación a que el individuo participe de la ciudadanía y se sienta miembro de la comunidad nacional sigue siendo hoy un tema que pretende fortalecer en algunos países, como los iberoamericanos y los Estados Unidos. Ello suele efectivizarse a través de vivencias experienciales y emotivas –aunque, en algunos sentidos, también cognitivas y supuestamente académicas– que ocupan un espacio relevante en la experiencia escolar en todos sus niveles, y entre las que se encuentran: la celebración de las efemérides patrias, la jura de lealtad a la bandera nacional, los cantos cotidianos a ésta y demás símbolos nacionales, etc.

En suma, todos estos fenómenos señalan tendencias y marcan espacios de crisis; planteándonos sobre todo la pregunta de cuál es el lugar que debe ocupar la enseñanza escolar de la historia, originariamente centrada en la formación de identidades nacionales, cuando el Estado y las identidades se fragmentan –siendo las funciones de los primeros muy distintas a las de antaño– y cuando no está claro aún cuáles son los nuevos términos del pacto entre escuela y sociedad.

#### LOS REGISTROS DE LA HISTORIA Y SUS TENSIONES

Respecto de lo dicho hasta aquí, creemos relevante señalar que la historia escolar es una representación del pasado plausible de ser distinguida de otros registros de la Historia, como el cotidiano y el académico, con los cuales establece tensiones y adecuaciones variables –estas tres representaciones pueden ofrecer versiones muy distintas en sus contenidos, e, incluso, llegar a entrar en conflicto– que creemos que son particularmente significativos para el análisis. Si la historia escolar es la que vinculamos a los libros de texto y al currículum educativo, la cotidiana es el elemento de una memoria colectiva que se inscribe en la mente de los ciudadanos, y la académica (o historiografía) es la que cultivan los historiadores y los científicos sociales, de acuerdo con la lógica disciplinaria de un saber

instituido bajo condiciones sociales e institucionales específicas (Rosa, 2004).<sup>3</sup>

La historia académica es concebida como garante y modelo original de los contenidos escolares; por supuesto, una vez traspuesta didácticamente<sup>4</sup> (Chevallard, 1991) de modo que pueda ser comprendida en su nuevo contexto—. Debemos señalar, sin embargo, que esto se realiza de un modo muy poco “correcto” —parafraseando la idea de un “uso correcto” de la historia pública— tal como sucede con otras disciplinas académicas, aunque con un matiz singular: la enseñanza de la historia suele ser asimilada rápidamente a un aspecto de la realidad que guarda muy poca relación con el pensamiento crítico y que, al menos hasta ahora, ha servido mucho más a la adhesión emotiva a identidades nacional, la mayoría de las veces en clave mítica. Es por ello que, aunque se supone que la historia escolar inicia a los niños en un camino que conducirá, *in crescendo*, al conocimiento de “la” Historia (académica), no podemos afirmar que —más allá de las expectativas de correspondencia ideal entre los diferentes niveles— ella sea precisamente la versión germinal y adaptada de la otra (esto, si no nos ponemos a considerar hasta qué punto es posible adaptar formatos y cuál es el límite en el que la transposición se convierte en re-posición).

En suma: la historia escolar es mucho más y, también, mucho menos que la historia académica. Es mucho más porque incluye una gran cantidad de valores y creencias que se enlazan en una trama de relatos históricos cuya finalidad prioritaria es la formación, en los alumnos, de una imagen positiva —triumfal, progresista, incluso mesiánica en algunos casos— de la identidad de su nación.

En síntesis: los tres tipos de historia se corresponden con tres registros de construcción social y significativa del pasado que ar-

3. En este trabajo se analizan con detalle los diferentes sentidos del término “historia”.

4. La “transposición didáctica” es un concepto utilizado por algunos estudiosos de la didáctica que han analizado las relaciones entre el “saber sabio” y el “saber escolar”, mostrando que cuando el primero llega a la escuela experimenta una deformación considerable (véase Chevallard, 1991). Para un análisis específico de cómo se produce esta transformación en el caso específico de la historia, véase Tutiaux (2003).



ticulan los procesos de formación de la identidad y la memoria colectivas con la trama vital de cada individuo. Ella recibe en numerosos casos influencias de la historia popular y cotidiana –sobre todo, en lo que se refiere a lo que los alumnos finalmente piensan de sus contenidos, influidos también en cierta medida por diversos formatos de la industria del entretenimiento y la comunicación –no se olvide por ejemplo, la intensa relación de la historia y la memoria colectiva con el cine– y que guarda una estrecha y compleja relación con la historia académica. Es por ello fundamental adentrarnos ahora en las relaciones entre la construcción de la/s historia y la/s memoria/s.

#### ENSEÑAR HISTORIA EN TIEMPOS DE MEMORIA

No es infrecuente el establecimiento de paralelos entre memoria e historia, ya que ambas se refieren al pasado, pero mientras la primera se vincula con lo experimentado personalmente (como acontecimientos vividos o como relatos recibidos), la segunda va mucho más allá del carácter individual o plural del sujeto que recuerda. Es cierto que podemos hablar de memoria colectiva (Halbwachs, 2004) para referirnos a procesos de recuerdo y de olvido producidos en colectividades y sociedades, que se apoyan en instrumentos del recuerdo, ya sean objetos materiales (por ejemplo, monumentos y lápidas conmemorativas, la toponimia urbana o geográfica, los nombres que se imponen a edificios o buques, las imágenes que se imprimen en el papel moneda), mediadores literarios (relatos, mitos, etc.), o rituales (conmemoraciones, efemérides). Ellos actúan como material, como argumento, y como guión para la re-presentación (siempre dramática) de algo ya desaparecido, pero que resulta de alguna utilidad presente, por lo menos a juicio de algunos de quienes participan, ejecutan y dirigen los actos del recuerdo que se sustentan sobre estos artefactos culturales. Los *actos del recuerdo* siempre están al servicio de las acciones presentes, se recuerdan para que se pueda sentir, evocar, imaginar, desear o sentirse impelido a hacer algo, aquí y ahora, o en un futuro más o menos próximo. Lo importante es lo que queremos hacer, o que se haga; y lo menos importante es que el recuerdo sea exacto, que la re-presentación sea

lo más parecido posible a lo que sucedió en el pasado. Lo que nos importa es que el recuerdo sirva para los propósitos de la acción presente. El recuerdo está hecho de lo que en cada momento se registra, se inscribe, lo que se considera digno de la memoria, del recuerdo futuro. Por eso la memoria colectiva está hecha también de olvidos; de olvido de lo que en cada momento no se considera digno de ser registrado; de olvido de lo que no resulta memorable, por irrelevante, por doloroso o por incómodo. Así, respecto a lo sucedido en un mismo tiempo unos grupos recuerdan (y olvidan) algunas cosas, y otros hacen eso mismo, pero con cosas muy diferentes. Por eso hay disputas por la memoria e incluso combates por el control de la memoria colectiva. Esta dinámica de recuerdos y olvidos hace que la memoria (la personal y la colectiva) sea siempre dinámica. Cada presente no sólo ofrece sucesos, sino también fabrica registros para el recuerdo futuro; no sólo registra unos hechos e ignora a otros que están sucediendo en ese momento, sino que elige recordar u olvidar también lo que recibe de lo que ya es pasado en ese momento. Por eso un colectivo, si quiere seguir siéndolo, tiene que negociar su memoria colectiva: qué recordar, qué olvidar, y cómo negociar lo que resulta glorioso o vergonzoso para todos sus componentes, o para algunos de ellos.

Cuando se rememora en comunidad, contribuimos a estrechar los lazos de quienes recuerdan juntos, a sintonizar sus pensamientos y sus sentimientos—aunque eso se haga al precio de convencionalizar los recuerdos— a limar las aristas de lo que puede separar, a traer unas cosas a primer plano y relegar otras al fondo del escenario, hasta poco a poco hacerlas desaparecer. Así, los próceres ganan estatura y pierden barriga, ganan altura moral y pierden humanidad, y el colectivo se muestra en el pasado con una altura de miras que nos hace ahora sentir el impulso de imitar sus grandezas, mientras que piadosamente nos olvidamos de sus pecados. La memoria es engañosa, pero gracias a su capacidad de olvido, a su poder de maquillaje de lo ya pasado, nos permite imaginar futuros mejores. Aunque también, al hacerlo, corremos el riesgo de olvidarnos de las lecciones que pueden aprenderse a través del escrutinio de lo que no nos resulta cómodo de registrar, ni de traer al recuerdo.

Y aquí aparece la Historia. En su origen no fue otra cosa que un refinamiento de la memoria colectiva, pero, luego, su desarrollo se

separa nítidamente. La Historia no sólo se preocupa del uso actual de los recuerdos recibidos, sino que tiene entre sus imperativos no sólo ser verídica (el apoyarse sobre evidencia empírica del pasado), sino también buscar activamente los recuerdos olvidados, el dar cuenta de todo lo sucedido, describirlo y explicarlo. Aunque describe situaciones pasadas, su objeto de estudio es el cambio, y el tiempo es la dimensión que la vertebra. Por eso, sus productos suelen aparecer en forma narrativa. Y aquí está otra de sus peculiaridades: no es sólo importante lo que cuenta, sino también cómo lo cuenta. Las descripciones que hace son, al mismo tiempo, explicaciones, además de tener componentes ideológicos y morales difícilmente evitables, al estar entreverados en la propia retórica que constituye el relato.

Curiosamente, esta característica no la convierte en menos verdadera. Pero para que se entienda esta aparente contradicción hay que distinguir entre dos aspectos: por un lado, los referentes (lo que se presenta sustentado sobre evidencia empírica, monumental y documental); y, por otro, la significación que se atribuye a los cambios que se estudian. Dicho de otra manera, qué cambio se estudia y por qué y para qué se lo estudia. Ésta es otra peculiaridad: la historia que estudia los cambios que se han producido en el pasado, sólo puede explicarlos recurriendo a causas previas a éstos (entre las cuales pueden estar los propósitos de los agentes involucrados), pero lo hace para comprender (explicándolos) los acontecimientos que, si bien están también en nuestro pasado, fueron futuros respecto a los cambios estudiados. Dicho de otra manera, la historia procede al revés que el cambio histórico: va del futuro al pasado, en busca de su causa. La labor del historiador es un continuo vaivén entre futuros y pasados. Quiere saber qué pasó antes, para saber por qué sucedió lo que pasó después. Pero el *después* está primero que el *antes*, aunque sólo sea el segundo quien pueda explicar al primero. Es un trabajo que recuerda al del detective, que trata no sólo de explicarse cómo sucedió lo que se investiga, sino también por qué —e incluso para qué, lo que no tiene por qué ser exactamente lo mismo— pues al igual que sucede en una investigación policial, el establecer un hecho requiere explicarlo, pero para que pueda ser imputable, debe haber intencionalidad.

En otras palabras: los acontecimientos sociales complejos están infradeterminados, están afectados por causas diversas. Pocas veces suceden las cosas como se planean, y ni siquiera los planes son resultado del ejercicio de un albedrío libérrimo. De lo que se trata es no sólo de entender y explicar por qué pasó lo que pasó, sino sobre todo (pues la historia es humana por definición, de lo contrario se confundiría con la cosmología o la geología) por qué los agentes actuaron como lo hicieron (aunque ellos, como nosotros, muchas veces no supieran lo que efectivamente estaba pasando o lo que estaban haciendo); algo que necesariamente implica tratar de entender para qué lo hicieron, en qué acertaron y en qué no. Comprender sus móviles, sus motivos y sus objetivos. El historiador no es sólo un policía, es también una especie de juez, o mejor dicho, no puede evitar serlo. Por eso continuamente echa mano de atenuantes y eximentes. Pero es el detective y el juez de un presente, que mira hacia un pasado en el que siempre es un extraño, por más que trate de expatriarse en él.

Y aquí Historia y memoria colectiva vuelven a encontrarse. El historiador vive en su presente y también recuerda para el futuro. Por mucho que se esfuerce en seguir una actitud historicista no puede nunca abandonar del todo su presentismo. La diferencia es que su presentismo no puede dejar de ser crítico. Está entrenado para investigar las causas de los acontecimientos sociales, pero también sus consecuencias. Sus pesquisas le han hecho sospechar que todas las familias tienen cadáveres en sus armarios; sus estrategias de trabajo le hacen estar alerta a la disparidad entre planes y resultados. Sus viajes a través del tiempo le han familiarizado con lo peligroso de los atajos, y a dónde muchas veces conducen los caminos empedrados de buenas intenciones. Dicho de otra manera, su trabajo consiste en buena parte en aprender a leer las señales que se encuentra en su deambular por los paisajes del tiempo, relativizarlas y tratar de descifrar su significado futuro. Su riesgo es mínimo en el trabajo de investigación histórica, pues sólo tiene que avanzar un poco en su camino para ver si se equivocó o no en su interpretación. Pero se convierte en máximo cuando llega al umbral del presente. Allí sólo puede arriesgarse a interpretar significaciones, no puede adivinar lo por venir, pues el presente es una barrera infranqueable para su arsenal metodológico. Pero, ¿hay acaso alguien mejor preparado que

él para ese aventurado ejercicio? Aquí llegamos a un terreno en el que la historia se topa con el mal delimitado territorio de las ciencias sociales. Es el límite en el que todos nos situamos cuando nos preguntamos qué deseamos, qué queremos, qué debemos, qué podemos o qué nos vemos forzados a hacer, desde el convencimiento de que en el instante siguiente hay que hacer algo, aunque sea quedarse quietos. Pero, ¿cómo decidimos qué hacer?

#### POLÍTICA Y GESTIÓN DEL PASADO

Y aquí entra la política. Que no es otra cosa que la muy natural gestión del poder que se da en toda sociedad. La gestión más efectiva del poder es hacer que los demás hagan lo que es considerado oportuno por los gestores del poder. Un mecanismo muy efectivo para ello es hacer que los sujetos deseen lo mismo que el poder desea. Dicho de otra manera, que se identifiquen con los objetivos, con los fines, con los valores, con los procedimientos de establecer juicios y de toma de decisiones que el poder ejerce. Si existe un procedimiento para conseguirlo con bajo costo, si hay instituciones preparadas para difundir esos procedimientos, bienvenidos sean. Y así es efectivamente: se dispone de narraciones, de mitos, de historias sagradas y de escuelas. Pero, entiéndasenos bien: la política a la que nos estamos refiriendo no es algo asqueroso que hacen personajes siniestros para aprovecharse de los demás, sino, en el uso en que aquí queremos darle, es sencillamente un nombre genérico para referirse a la armonización de las voluntades que hace posible un funcionamiento social con una efectividad aceptable. Y esa armonización, que no puede dejar de ser mutua, funciona en todos los sentidos, de arriba abajo (y al revés), de izquierda a derecha (y al revés), y de delante hacia atrás (y al revés), aunque con no poca frecuencia unos sentidos se manifiesten con más fuerza que otros. Por eso, debemos también preguntarnos cómo hace el poder para decidir lo que quiere hacer. La respuesta no es sencilla, pero con más frecuencia de lo que se cree, el poder está tan comprometido con la trama narrativa como lo está el resto del grupo, aunque a veces ésta no sea idéntica. Esa trama es la que permite el ajuste mutuo de la sociedad, que no es un mero resultado de actos de voluntad de unos que se

impone a los de otros, sino que viene instrumentado a través de procedimientos mediacionales (estructuras sociales, instituciones, leyes, reglamentos, normas morales, símbolos, etc.) en los que todos participan en mayor o menor medida, y que tienen una capacidad agencial no pequeña.

Y aquí se mezclan inevitablemente memoria colectiva, historia y política. No hay grupo social sin una memoria compartida que constituya una identidad común, que dé sentido de pertenencia a ese colectivo y que sirva de base para una mínima solidaridad que le dé cohesión. Símbolos, rituales, mitos y narraciones compartidas sirven a este propósito, como también lo puede hacer cualquier narración de memoria colectiva que se administre a quienes atiendan a grupos institucionalizados para la adquisición de destrezas culturales para la vida, ya sean técnicas (para la realización de tareas de trabajo), sociales (sobre cómo comportarse en grupo) o culturales (sobre valores, moral e identidad). Así es como la historia entró en la escuela, a finales del siglo XIX (en realidad, en el comienzo mismo de la escolaridad obligatoria), como un procedimiento para la creación de identidad, que se mostró de gran efectividad para la formación de lealtades a los Estados modernos. Unas lealtades que vinculan tanto a los que están sujetos al poder, como a quienes lo ejercen, pues esa memoria colectiva (bajo el nombre de historia) afecta a todos (más o menos) por igual. De hecho, la propia Historia se desarrolló en buena parte como subsidiaria de esta función, para ir poco a poco separándose de ella, siguiendo un proceso en parte similar al de las ciencias humanas, y también paralelo a la del propio desarrollo de los estados modernos. Es esta función la que la hace tremendamente efectiva como instrumento para la creación de solidaridad y para la conformación de voluntades, pero también para el control de las conciencias.

Como antes decíamos, no hay duda que no puede haber colectividad sin recuerdo compartido, al igual que no puede haber una nación sin historia común (en el doble sentido de acontecimientos experimentados en el pasado y de recuerdos compartidos de ellos). Por eso, creemos que una parte de la enseñanza de la historia debe dedicarse a administrar esos recuerdos. Pero aquí hay ya una diferencia entre enseñanza de la historia y transmisión de la memoria compartida. La historia es crítica: se niega a olvidar lo doloroso, no

debe ocultarnos cosas que ahora pueden no gustarnos; debe enseñarnos que a veces hemos sido víctimas, pero otras también verdugos, y que el límite entre lo uno y lo otro a veces es muy tenue. Pero, además, la historia no son sólo relatos, no es sólo algo que se recibe, sino es también, y sobre todo, un conjunto de recursos para ayudarnos a comprender. Son destrezas de pensamiento que, si se adquieren pueden ayudarnos no sólo a armonizarnos con los demás, sino a disentir de ellos, a ejercer, dentro de nuestros modestos límites, la libertad de pensamiento, de planificación y de acción. Conviene recordar que la democratización de los Estados modernos conduce a sociedades democráticas, a veces posmodernas. Eso tiene un precio. Los Estados de las sociedades democráticas sufren siempre la relativa inestabilidad que les da el tener que recabar la lealtad de su ciudadanía, que precisamente lo es, porque se reconoce solidariamente obligada al resto de los miembros de esa comunidad. Por eso la enseñanza de la historia es algo muy delicado, pues debe administrar los símbolos y los relatos sobre los que se sostiene la solidaridad, pero cuidando que la lealtad no se convierta en sumisión, que la nación no se haga demasiado patria, que el sentimiento de pertenencia a una comunidad no convierta a los otros en enemigos, ni que el futuro se contemple como una prolongación del ser de una comunidad mítica recibida y transcendente, sino que esté abierto a nuevas posibilidades de ser del “nosotros” en el que nos incluimos. Si se dice que el ser humano es histórico no es sólo porque se ha constituido en el pasado, sino también porque tiene alguna parte de la propiedad de su futuro. Entendemos que la Historia y su enseñanza, debe ser un instrumento para abrir futuros posibles, no únicamente para canalizarlo en las direcciones recibidas por quienes confeccionaron en el pasado narraciones con vocación de eternidad. Es en la búsqueda de este delicado equilibrio que ahora se está discutiendo el futuro de la enseñanza de la historia.

#### ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y MEMORIA COLECTIVA EN EL PRESENTE LIBRO

Historia y memoria, artefactos y prácticas sociales para el recuerdo, la comprensión del pasado y la enseñanza de la Historia, éstos son los tres ejes sobre los que se articulan las contribuciones de los capítulos de este libro.

Este libro nació en el marco del Proyecto Alfa “Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva” que financiado por la Unión Europea<sup>5</sup> y coordinado desde la Universidad Autónoma de Madrid (España) reunió a investigadores de España, Francia, Italia, Ecuador, Colombia, Chile y la Argentina ya que, como es sabido, el objetivo fundamental de los proyectos Alfa es la cooperación académica entre la Unión Europea e Iberoamérica. El desarrollo del proyecto incluyó la realización de dos seminarios, así como diversas publicaciones y una página web. El primero se realizó en la sede de FLACSO, en Buenos Aires, en el mes de agosto de 2004 y el segundo se llevó a cabo la Universidad Autónoma de Madrid en el mes de noviembre del mismo año. Ambas reuniones fueron especialmente fructíferas en intercambio de perspectivas y de resultados tanto de reflexiones teóricas como de investigaciones empíricas. Uno de los objetivos del proyecto ha sido sostener el intercambio académico a través de la puesta en marcha de una página web. En ella, los interesados pueden encontrar información general sobre el proyecto, reseñas de los seminarios realizados y también algunos enlaces a páginas internacionales vinculadas con la temática de la enseñanza de la Historia y la memoria colectiva.

La primera parte del libro que aquí presentamos contiene tres trabajos, fundamentalmente de reflexión teórica sobre las relaciones entre memoria e Historia. Alberto Rosa comienza su artículo planteando si resulta pertinente hoy en día preguntarse qué recordar, cómo explicar el pasado y cómo ese pasado señala un futuro, cuando se está proclamando justamente el fin de la Historia. Realiza un recorrido conceptual sobre las relaciones entre formas del recuerdo, memoria individual y colectiva y la Historia como disciplina que pone en tensión las formas que adoptan los usos públicos de la historia (Carreras y Forcadell, 2003) y la comprensión crítica del pasado. Uno de los puntos en que se focaliza esta tensión es la función identitaria que cumplen los relatos sobre el pasado, que a su vez se manifiesta en la creación de un sujeto histórico que muchas veces toma la forma de un “nosotros”. Jesús Izquierdo Martín retoma algunos de estos planteamientos pero los sitúa más bien hacia el

5. Proyecto Alfa II- 0296-A. “Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva”.



interior de la disciplina histórica. Señala, de modo polémico, que la Historia se ha ido atrincherando y ha creado identidades hacia dentro de la disciplina (los propios historiadores) y hacia fuera en la forma de sujetos históricos naturalizados: el individuo del liberalismo (sujeto del Estado-nación) o la clase social del socialismo, que siguen afincados en la historiografía. Plantea algunas cuestiones relacionadas con la enseñanza de la historia en la universidad –a diferencia del resto de otros capítulos de este libro que lo hacen sobre la historia escolar, poniendo de manifiesto la necesaria renovación en los planteamientos de ambas.

Estos dos artículos proponen entonces, matrices conceptuales desde los cuales analizar los usos de la Historia y las formas de hacer Historia. El tercer trabajo de este apartado, en tanto, retoma las posibles relaciones entre Psicología e Historia partiendo de la consideración de que en ambas disciplinas se plantean problemas acerca de las relaciones entre explicación y comprensión, sujeto y objeto, y entre individuo y sociedad. José Antonio Castorina parte del supuesto por el cual se sostiene que los saberes que los sujetos tienen sobre la sociedad dependen, en buena medida, de las representaciones sociales que circulan y que se han conformado históricamente. El autor se propone analizar la convergencia entre la noción de “representaciones sociales”, acuñada por la psicología social, y la “historia de las mentalidades”. Este marco le permitiría a la psicología del conocimiento situar el conocimiento social –del cual se apropian los sujetos, sean niños o adultos– como parte de una construcción histórica. De este modo, las influencias entre Psicología e Historia estarían intensamente interpenetradas, en tanto hay un sujeto cognoscente constituido históricamente y un conocimiento que es parte de una historia social.

La segunda parte del libro reúne seis capítulos que tratan la comprensión de la historia y su relación con los artefactos culturales. Si, como se ha dicho antes, el pasado no nos es directamente accesible sino a través de construcciones disciplinares (la Historia) o culturales, como la memoria colectiva, entonces debemos reconocer su carácter mutable y casi *camaleónico*. Sólo se puede conocer el pasado a través de sus representaciones, que lo ayudan a corporizarse, obviamente de modos particulares. Así, las narrativas o los objetos materiales como monumentos, el paisaje, los símbolos y las imáge-

nes históricas, etc., son al mismo tiempo construcciones históricas y generadoras de nuevas representaciones históricas. Si asumimos que toda mirada hacia el pasado se realiza desde un particular acto de recuerdo situado en un presente (Rosa, Blanco, Huertas, Mateos y Diaz, 1995), y que no recordamos *en solitario* y en un *vacío* los registros del pasado (desde el lenguaje que hablamos hasta nuestra inscripción generacional), entonces resultará necesario explorar cómo esos registros del pasado son consumidos (Bourdieu, 1991), interpretados y usados por los sujetos.

Entendemos que los artefactos culturales, como objetos con una doble naturaleza, son al mismo tiempo materiales y simbólicos (Bakhurst, 2002). Cole (1996) retoma la definición de artefactos culturales que realizó el filósofo ruso Wartofsky, según la cual se los entiende como objetivizaciones de necesidades e intenciones humanas ya investidas con contenido cognitivo y afectivo. Un tipo particular de estos artefactos culturales lo conforman aquellos que pueden constituir mundos relativamente autónomos, mundos de la imaginación, y que pueden teñir nuestro modo de *ver* el mundo *real*, que en nuestro caso es el pasado, entre otras cosas. Pero hay otro aspecto en que estos artefactos, incluidos en acciones del recuerdo, pueden traer el pasado al presente y constituir subjetividades. Nos referimos a que en estos particulares objetos se sedimentan diferentes usos y significados culturales (San Martín, 1999). Por ejemplo, y parafraseando a Fitzgerald (1980), los libros de texto de historia (y, agregamos nosotros, las imágenes, los relatos, los símbolos, etc.), serían como cápsulas del tiempo que encierran las verdades que han sido seleccionadas para ser transmitidas a la posteridad, a las nuevas generaciones. Esta transmisión no se dará sin consecuencias. Como ya se ha mencionado, una de ellas será la formación de una cierta imagen de sí y de otros y de nosotros como presentes y pasados.

Los trabajos reunidos en esta segunda sección recorren parte de estos asuntos. Castro y Blanco se proponen estudiar dos casos en los que la función identitaria de la historia toma cuerpo: los textos del regeneracionismo español del XIX en tanto ejemplo de un programa nacionalizador con el que se intentaba una salida salvadora frente a la tragedia del 98, y la *Enciclopedia Álvarez*, un texto escolar del franquismo que resultó ser una de las herramientas retóricas

más extendidas, a través de la cual se intentaba implementar una determinada identidad nacional en un amplio estrato poblacional.

Hoyos y del Barrio analizan en un estudio comparativo con niños, adolescentes y jóvenes españoles y colombianos, los significados atribuidos a la identidad nacional y los aspectos afectivos vinculados a ella, sobre todo la valoración de la bandera como símbolo nacional. El conocimiento social involucrado en la comprensión de la nacionalidad y la identidad nacional parece ser asumido de forma paulatina, y no sin dificultades por parte de los sujetos más pequeños. Los adolescentes y jóvenes relacionan estos términos con los requisitos legales y que constituyen la base para comprender la nacionalidad en términos ya no cotidianos, sino institucionales. El símbolo bandera y lo que ella representa también es objeto de una paulatina construcción y significación afectiva, tal como lo muestran los diferentes resultados que las autoras encuentran en los sujetos colombianos y españoles y que atribuyen a las diferentes prácticas socializadoras en las que han participado como miembros de sus comunidades nacionales.

Otro tipo de artefactos culturales que representan lo pasado, además de los textos y los símbolos nacionales, son las imágenes históricas. Éstas han sido realizadas bajo dos mediaciones: una histórico-cultural (en tanto representan eventos memorables para una determinada comunidad y sus usos actuales) y otra estética (es decir los aspectos vinculados a las técnicas, los estilos, las codificaciones, los aspectos retóricos, etc.). Para Burke (2001) las imágenes históricas son imágenes realistas que buscan emular el punto de vista de un testigo ocular y de este modo crear en el espectador un efecto de realidad, es decir, la aceptación de que lo representado pudo haber ocurrido así en el pasado (Aumont, 1990). Carretero y González presentan una investigación acerca de las lecturas que sujetos de diferentes edades –niños, adolescentes y adultos– y países de procedencia –España, la Argentina y Chile– realizan de un grabado sobre el “descubrimiento” de América. Se proponen vincular esas lecturas con, por un lado, las constricciones que ofrece la imagen en tanto producto histórico y generadora de nuestras representaciones, y, por ahora, los aspectos identitarios que probablemente producen diferentes voces –incluso en personas de un mismo país– sobre este

suceso considerado tradicionalmente como fundacional tanto en España como en Iberomérica.

Carretero y Kriger sitúan su trabajo en el ámbito de las llamadas “efemérides argentinas”, celebraciones tradicionales y muy frecuentes en la escuela de ese país y de otros muchos del continente. Concretamente analizan las representaciones que tienen los niños y adolescentes de dos fechas patrias que conmemoran la independencia, el 25 de Mayo de 1810 y el 9 de Julio de 1816. Así, los niños más pequeños, incluso cuando no han recibido aún una instrucción específica en Historia, se van apropiando de significados sobre estos acontecimientos, en lo que parece favorecer una cierta “mirada afectiva” sobre la Historia. Los autores analizan la progresión en los relatos de sujetos de 6 a 16 años, en la que puede verse la eficacia del dispositivo o artefacto nacionalista bajo la forma de las citadas “efemérides” y su impacto en la formación de la identidad nacional, entendida como la representación de un “nosotros” y los “otros”. Tanto en este capítulo como en el de Carretero y González se analizan los resultados obtenidos en relación con la mencionada hipótesis de una clara contradicción actual en numerosos países entre los objetivos románticos y los ilustrados de la enseñanza de la historia (Carretero, 2005).

También los relatos y su relación con la comprensión del pasado es el tema de la investigación que presentan Berti y Bortoli, en el contexto italiano. Estas autoras estudian cómo la estructura explicativa –y dentro de ésta, la causal– de los textos sobre una institución medieval facilita la comprensión, por parte de sujetos de 8 y 10 años, de prácticas realizadas en el pasado y de los pueblos que las practicaban. Sus resultados sugieren que los textos, si presentan una estructura narrativa y explicativa clara, ayudan a los sujetos a comprender las prácticas pasadas dentro de un contexto que las explica y les da sentido, alejándose así de modos anacrónicos de ver el pasado.

Los efectos de la forma de los textos en los modos de recordar es el eje del estudio realizado por Rosa y Bresco. Estos autores, retomando la contribución de White (1973) acerca del *contenido de la forma*, estudian el modo en que jóvenes españoles recuerdan dos historias diferencialmente estructuradas sobre la independencia de Irlanda. Este tema, que se supone puede resonar en los sujetos por su relación con acontecimientos políticos y sociales actuales, se presenta en dos versiones narrativas, una realizada desde un punto de

vista británico y otra desde el punto de vista irlandés. Los resultados muestran cómo la forma del relato afecta al recuerdo de los acontecimientos allí narrados. Se tiende a recordar más los elementos que en cada texto actúan como pivotes argumentales, y que a su vez sirven para tramar y legitimar las acciones narradas. En otras palabras, las formas de los relatos no sólo favorecen una tematización diferente en cada caso, sino fundamentalmente la evocación de patrones de recuerdo que se organizan sobre distintos eventos y sujetos del relato.

En la tercera sección del libro se presenta una serie de trabajos sobre las memorias del pasado reciente y la enseñanza de la Historia. Se reúnen trabajos procedentes de diferentes contextos: desde el recuerdo de las últimas dictaduras militares en Argentina y Chile –y los desafíos que supone su enseñanza– hasta el tema de la otredad –representada por la diversidad cultural y las “otras historias” de los grupos inmigrantes y locales– en la enseñanza de la Historia en Francia.

Dussel y Pereyra reflexionan sobre el valor que adoptan diferentes políticas de transmisión de la memoria y su inscripción en relaciones de autoridad cultural y pedagógica. Para ello recurren al caso de Ricardo Rojas, quien a comienzos de 1900 propone una restauración nacional a través la construcción de una memoria que se tradujera en una historia oficial: una historia nacional para la enseñanza y para la creación de la nacionalidad. Dicha historia homogeneizadora parece haberse perpetuado en los modos de transmisión y en una visión un tanto ausente de relieve y conflictos, una mera cronológica de la historia y el pasado. A partir de este marco, las autoras estudian el modo en que los adolescentes de hoy en día narran la historia reciente de la Argentina y enfatizan la necesidad de una enseñanza que rompa los moldes del pasado y habilite por tanto a una transmisión más democrática y a una memoria menos cristalizada y más plural.

Por su parte, Lorenz reflexiona desde la historia y desde la enseñanza acerca de las relaciones entre transmisión, educación y memoria del pasado reciente en la Argentina. Señala cómo la memoria y el recuerdo de la “Noche de los Lápices”<sup>6</sup> se ha ido tramitando y

6. La “Noche de los Lápices” hace alusión al secuestro de nueve estudiantes secundarios de la ciudad de La Plata, Argentina, por parte del aparato represivo del gobierno militar, sucedido entre el 15 y el 21 de septiembre de 1975.

cristalizando en diferentes referentes y discursos y cómo algunos de ellos son hoy parte de una cierta memoria oficial en la escuela. El autor se pregunta cómo la escuela puede cumplir con el mandato de la memoria, al mismo tiempo que brinda a sus alumnos elementos conceptuales con los cuales analizar el pasado. Propone que el recuerdo del pasado –sobre todo cuando éste evoca el horror– debe huir de las formas ritualizadas y por el contrario promover la reflexión histórica sobre aquel y sobre el presente.

El pasado reciente y su recuerdo es también el tema de la investigación de Manzi. En este caso, y desde la perspectiva de la psicología social, este autor estudia el recuerdo del golpe militar que Pinochet encabezó contra el presidente Allende el 11 de marzo de 1973 en Chile. A partir de una encuesta realizada en la Región Metropolitana, encuentra que el recuerdo se modula de forma diferente según la orientación ideológica y política de los sujetos (su pertenencia a la izquierda o a la derecha). Aun así, algunos aspectos de esos mismos recuerdos son valorados de modo similar por sujetos de orientaciones ideológicas encontradas, lo que lleva al autor a señalar la división que entrañan diferentes recuerdos del pasado; a su vez, señala que las lecciones que deja ese pasado pueden ser relativamente concordantes en una sociedad.

Y si la idea de pasado reciente da cuenta de cierto aspecto del pasado que aún sigue vigente (Aróstegui, 1989) en nuestra cotidianidad, su recíproca también es cierta: que nuestros presentes pueden ser explicados históricamente. Así, Osandón señala en su trabajo que los profesores de historia son quienes pueden enseñar esta mirada histórica, este poner en marcha una mirada hacia delante utilizando el *espejo retrovisor* de la Historia. A través del análisis de los cambios en la historiografía y en los currículos de Historia en Chile, plantea el desafío frente al cual se sitúan los profesores de la asignatura: enseñar para la comprensión histórica. Para ello considera indispensable la reflexión del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en fuerte vinculación con los circuitos de producción, difusión y reelaboración del conocimiento histórico.

No sólo es el pasado reciente el que pugna por entrar en la enseñanza de la Historia provocando reflexiones –como venimos indicando– sobre las relaciones entre memoria e historia, sino también la historia de los *otros* –sean éstos inmigrantes, mujeres, víctimas

del terrorismo estatal o la colonización, etc. –se abre paso. Tutiaux Guillon sostiene en su trabajo que, a pesar de la presencia permanente de la otredad que caracteriza a la sociedad francesa, ésta ha recibido y recibe un peculiar tratamiento escolar. A través de una consideración de textos actuales de historia escolar, encuentra que ellos no se plantean este tema de modo complejo, haciendo aparecer, por ejemplo, a pueblos no europeos como sociedades sin historia o sin identidad previa a la llegada de colonizadores europeos. Pero, por otro lado, sostiene esta autora, la “otredad” entra al aula de un modo que produce conflictos velados: los hijos de inmigrantes, franceses a todos los efectos y así considerados legal y administrativamente, serían despojados de su historia. Así, su identidad y su diversidad cultural no son tomadas en cuenta para enseñarles historia. Esto plantea dilemas cívicos importantes –que sin duda se están dando en todos los países que reciben un intenso flujo migratorio–, ya que al no reconocer la escuela estas diferencias, los estudiantes no se identifican unívocamente con su procedencia étnica, incluso la rechazan y construyen su identidad en términos más múltiples. Así, la autora recorre los diferentes sentidos que tendría introducir la otredad como contenido en la enseñanza de la historia escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahonen, S. (1992): *Clio sans uniform. A study of the Post-Marxist Transformation of the History Curricula in East Germany and Estonia 1986-1991*, Helsinki, Pekka Suvanto.
- Aróstegui, J. (1989): “La historia reciente o del acceso a las realidades históricas actuales”, en J. Rodríguez Frutos (ed.), *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, Barcelona, Laia.
- Aumont, J. (1990): *L’image*, París, Editions Nathan. [Ed. cast: *La imagen*, Barcelona, Paidós, 1992.]
- Bakhurst, D. (2002): “Actividad, conciencia y comunicación”, en M. Cole; Y. Engeström y O. Vásquez, *Mente, cultura y actividad. Escritos fundamentales sobre cognición comparada humana*, México, Oxford University Press, pp. 120-133.
- Bourdieu, P. (1991): *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

- Burke, P. (2001): *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*, Londres, Reaktion Books. [Ed. cast.: *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001.]
- Candau, J. (1998): *Mémoire e identité*, París, Press Universitaires de France. [Ed. cast.: *Memoria e identidad*, Buenos Aires, Del Sol, 2001.]
- Carreras, C. y Forcadell, C. (2003): *Usos públicos de la Historia*, Madrid, Marcial Pons Historia.
- Carretero, M. (2005): *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia*, Barcelona, Paidós.
- Carretero M. y Voss J. F. (comps.) (2004): *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Chevallard, Y. (1991): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, París, La Pensée Sauvage. [Ed. cast.: *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1997.]
- Cole, M. (1996): *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*, Harvard University Press. [Ed. cast.: *Psicología cultural*, Madrid, Morata, 1999.]
- Cruz, M. (2005): *Las malas pasadas del pasado*, Barcelona, Anagrama.
- Fitzgerald, F. (1980): *America Revised*, Nueva York, Vintage Books.
- Halbwachs, M. (2004): *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hein, L. y Selden, M. (ed.) (2000): *Censoring History*, Nueva York, East Gate.
- Lindaman, D. y Ward, A. K. (2004): *History Lessons. How Textbooks foam around the World Portray U.S. History*, Nueva York, The New Press.
- Loewen, J. W. (1995): *Lies My Teacher Told Me. Everything Your American History Textbook Got Wrong*, Nueva York, Simone & Schuster.
- López Facal, R. (2003): "La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo", en J. J. Carreras y C. Forcadell Alvarez (eds.), *Usos públicos de la historia*, Madrid, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Nash, G. B.; Crabtree, Ch. y Ross, E. D. (1997): *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past*, Nueva York, Vintage Books, 2000.
- Pérez Garzón, J. S. (2000): "Condicionantes e inquietudes de un libro: a modo de presentación", en J. S. Pérez Garzón, E. Manzano, R. López Facal y A. Rivière, *La gestión de la memoria*, Barcelona, Crítica.
- Pingel, F. (ed.) (2003): *Contested Past, Disputed Present. Curricula and Teaching in Israeli and Palestinian Schools*, Hannover, Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Prats, J. (2001): *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura (Consejería de Ciencia y Tecnología).
- Procacci, G. (2003): *La memoria controversa*, Cagliari, AM&D.
- Ramonet, I. (2005): "Lecciones de historia", *Le Monde Diplomatique* (ed. argentina), año VI, n° 71, mayo, p. 40.
- Rosa, A. (2004): "Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía", en M.



- Carretero y J. F. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Rosa, A.; Blanco, F.; Huertas, J. A.; Mateos, A. I. y Díaz, F. (1995): "Acts of identification and the games of identity". International Workshop on Cultural and National Identity. A Social Approach to Social Integration in Multicultural Societies, Universidad Autónoma de Madrid.
- San Martín, J. (1999): *Teoría de la cultura*, Madrid, Síntesis.
- Tutiaux-Guillon (2003): "L' Historie scolaire en France. Un modele resistant aux debats et aux controverses", en M. C. Baquès, A. Bruter y N. Tutiaux-Guillon, *Pistes didactiques et chemins d' Historiens*, París, L' Harmattan.
- Van Sledright, B. y Limón, M. (2004): "Learning and Teaching Social Studies: A Review of Cognitive Research in History and Geography", en P. Alexander y P. Winne, *Handbook of Educational Psychology*, diciembre, 2ª ed.
- Wertsch, J. (1998): *Mind in action*, Oxford University Press. [Ed. cast.: *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique. 1998.]
- White, H. (1973): *Metahistory. The Historical Imagination in the Nineteenth-Century Europe*, Baltimore-Londres, Johns Hopkins University Press. [Ed. cast.: *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.]

