



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas
ISSN: 1068-2341
epaa@alperin.ca
Arizona State University
Estados Unidos

Cuesta Fernández, Raimundo

Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria

Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-27

Arizona State University

Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898045>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

NÚMERO ESPECIAL
Nuevas Perspectivas sobre el *Curriculum Escolar*

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Volumen 22 Número 23

28 de Abril 2014

ISSN 1068-2341

Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria

Raimundo Cuesta Fernández
Fedicaria-Salamanca
España

Citación: Cuesta Fernández, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (23). Recuperado [data] <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014>. Este artículo forma parte del número especial *Nuevas Perspectivas sobre el Curriculum Escolar*, editado por Miguel A. Pereyra y Jesús Romero Morante.

Resumen: En este artículo se reclama una síntesis entre la historia conceptual y la genealogía de estirpe foucaultiana a fin de fundamentar una crítica de la escuela y del conocimiento histórico escolar, como premisa para la formulación de una didáctica crítica. Tras examinar la evolución semántica de tres universos conceptuales (*educación, historia y memoria*), los dos primeros vinculados a la lógica de la razón moderna y el tercero a su impugnación, se propone una educación histórica que, rompiendo con la lógica del *código disciplinar* del *curriculum*, haga uso del potencial formativo de una *historia con memoria*, o sea, de un conocimiento superador de la escisión entre ciencia histórica y experiencia. Para ello se apela a una didáctica crítica, una actividad teórico-práctica, que ponga en el centro de su interés una *historia del presente* vinculada a la comprensión de los problemas de nuestro tiempo.

Palabras clave: genealogía; historia de los conceptos; educación; historia; memoria; historia con memoria; historia del presente.

Genealogy and conceptual change. Education, history and memory

Abstract: This paper calls for a synthesis between conceptual history and genealogy -in Foucault's terms-, as a basis for a critical review of the school and the curriculum, a prerequisite for the development of critical education. It starts by exploring the semantic evolution of three conceptual spheres (*education, history and memory*), the first two related to the logic of modern thought and the third one to its challenge. Then I propose a historical education that breaks with the logic of the *established curriculum* of the *discipline* (*el código disciplinar*), through the use of the educational potential of a *history with memory*, a way to overcome the division between historical science and experience. In order to do so, a call is made in favor of a critical teaching approach, a combination of theoretical and practical activities, focused on a *history of the present* aimed at understanding our present-day problems.

Keywords: genealogy; conceptual history; education, history; memory; history with memory; history of the present.

Genealogia e mudança conceitual. Educação, história e memória

Resumo: O presente artigo propõe uma síntese entre a história conceitual e o método genealógico de Foucault para fundamentar uma crítica da escola e do conhecimento histórico escolar, como um pré-requisito para o desenvolvimento de um ensino crítico. Depois de examinar a evolução semântica de três universos conceituais (*educação, história e memória*), os dois primeiros relacionados com a lógica da razão moderna e o terceiro ligado à seu desafio, propomos uma educação histórica, rompendo com a lógica do *código disciplinar* do *currículum*, para fazer uso do potencial educativo de uma «*história com memoria*», ou seja, um conhecimento supera divisão entre ciência histórica e experiência. Isso vai apelar para um ensino crítico, uma atividade teórica e prática, para colocar no centro de interesse deste ensino uma história do tempo presente ligada à compreensão dos problemas do nosso tempo.

Palavras-chave: genealogia, história dos conceitos; educação; história, memória, história com memoria; história do tempo presente.

Genealogía e historia conceptual

El cambio, sus causas, significado y consecuencias, constituye, si bien nos fijamos, el motivo de los motivos de toda ciencia social (para explicarlo, impedirlo o promoverlo) y el problema por excelencia de quienes, como es nuestro caso, piensan bajo el impulso de una perspectiva crítica. Dentro de ella es tarea insoslayable la historización de la realidad existente y la desmitificación de los valores y las representaciones simbólicas con los que se otorga legitimidad subjetivamente a lo que, a menudo, son meros revestimientos de relaciones de poder, porque “todas las cosas que viven mucho tiempo se han impregnado tanto de razón que parece inverosímil pensar que su procedencia sea insensata” (Nietzsche, 2000a, p. 65). Así opera la genealogía nietzscheana borrando el origen metafísico de las cosas y reduciendo su esencia a su historia (una historia más bien mezquina y miserable), lo que convierte el quehacer del historiador de esta estirpe en algo que se percibe como paradójico y ofensivo. Desde otro territorio intelectual, la historia de los conceptos, al estilo de la practicada por R. Koselleck, coincide en poner el acento en la transitoriedad y dinamismo del universo simbólico con el que interpretamos el mundo, convirtiendo el devenir de las formaciones conceptuales de cada época en un síntoma de las metamorfosis sociales habidas en la misma, pero también en un motor de las mutaciones de ese tiempo histórico y un anuncio de otros por venir. Así

la genealogía y el cambio conceptual hermanan realidades lingüísticas y extralingüística a la hora problematizar el presente e intentar pensar históricamente lo que nos ocurre.

El lenguaje y los conceptos operan como condición insoslayable de toda explicación de la vida social, se erigen en factores de percepción y de conocimiento, pero también de movilización de voluntades en determinada dirección. De modo que “ninguna realidad puede reducirse a su significado y estructuración lingüística, pero sin esa actividad lingüística no hay-en cualquier caso para nosotros-ninguna realidad” (Koselleck, 2012, p. 32). Por otra parte, la evolución del arsenal conceptual del que nos valemos en nuestra experiencia personal contiene, a modo de código cifrado, la naturaleza de las motivaciones de la acción humana y las configuraciones ideológicas de un determinado momento histórico. De ahí se infiere la necesidad de pensar históricamente, practicando una genealogía conceptual que problematice las raíces y los componentes de las interpretaciones con los que hemos forjado nuestras ideas y expectativas acerca del *curriculum*, la historia y la sociedad.

La genealogía comparece como una modalidad de historia crítica que, a diferencia de la etimología al uso, no se conforma con mostrar de dónde procede el significado de tal o cual palabra hasta acabar revistiéndose de su carga semántica actual, como si tal proceso fuera una especie de camino triunfal hacia el hoy. Por el contrario, frente a esta suerte de decurso feliz y continuista, la genealogía, de estirpe nietzscheana y foucaultiana, problematiza el presente y el pasado, practica una suerte de *historia del presente*¹ que indaga las discontinuidades y las paradojas, confrontando nuestros problemas y los conceptos que dan cuenta de ellos en nuestro tiempo con los de tiempos pretéritos. Alguno de estos propósitos, aunque no con la misma intensidad y el mismo alcance, pueden coincidir e inspirarse en la *historia de los conceptos* (*Begriffsgeschichte*) de la Escuela de Bielefeld y los cultivadores del *giro contextual* de la Escuela de Cambridge, representadas respectivamente por Reinhart Koselleck y Quentin Skinner, sus dos personalidades más sobresalientes². Ambos son autores de una larga cosecha de obras que han servido para impugnar la tradicional historia de las ideas y de la ciencia inspirada en paradigmas explicativos de carácter lineal. Al respecto, nos interesa sobre todo la metodología histórica R. Koselleck (1993 y 2012)³ atenta a la semántica histórica de las

¹ *Historia del presente* es mucho más que una “historia regresiva” (recorrer a la inversa el trayecto diacrónico habitual, como se recomendaba en algunos clásicos en la Antigüedad y posteriormente en la Ilustración), ni tampoco es un territorio de la nueva historiografía del tiempo presente surgida, bajo diversas modalidades, en Francia, Alemania o el mundo anglosajón. Tiene que ver, en cambio, con la forma de problematizar nuestro mundo conforme al método genealógico de M. Foucault. En esa línea, “una comprensión del pasado en el presente es una empresa irónica para dejar en suspenso la historia misma” (Popkewitz, Pereyra y Franklin, 2003, p. 16).

² Nosotros tomamos, en parte, esta tradición alemana (y en menor medida la inglesa) y sumamos algunas orientaciones de los historiadores de la filosofía política, al estilo de los profesores de la Universidad de Padua, que, siguiendo la senda de la historia de los conceptos y con la intención de romper con la linealidad de la historia de las ideas, abogan por una aproximación crítica para “liberar el universo de posibles donde otros ven lo necesario” (Chignola-Duso, 2009, p. 36). Para la fragmentación escolástica de la historia de los conceptos, véase, por ejemplo, F. Oncina (2009).

³ Sobre la que, por otra parte, conservamos una distancia crítica, que nos permite distinguir el polvo de la paja, o sea, separar el fondo y *humus* ultraconservador del que se nutriera el pensamiento de Koselleck (que ya denunciara J. Habermas) de sus lúcidas intuiciones y magníficas aportaciones metodológicas. Sobre la obra de Q. Skinner, puede consultarse especialmente el primer volumen de su *Visions of Politics. Regarding Method* (Skinner, 2009). En cuanto a R. Koselleck sus ediciones en castellano son más numerosas, pero quizás, como visión de conjunto, lo más aconsejable es el capítulo V de su obra clásica (Koselleck, 1993), o su más reciente y póstuma (2012). Véase también J. G. A. Pocock (2011). Las corrientes de historia conceptual confluyen con

alteraciones en el uso de palabras y conceptos. En efecto, a menudo, el mismo significante llega a trasportar significados tan distintos que términos, como por ejemplo “historia” o “educación” se comportan, desde el umbral de las grandes mutaciones habidas desde el siglo XVIII, como auténticos neologismos.

Esta alianza teórica entre genealogía e historia conceptual forja el entramado de una investigación, todavía en curso, que se adelanta en este artículo⁴, y que propone una invitación a fusionar lo mejor y más aprovechable de la historia de los conceptos con un análisis crítico-genealógico de la educación y la enseñanza de la historia. Esta analítica genealógica se efectúa dentro de un marco epistemológico coincidente con la clásica, pero no periclitada, distinción formulada en 1937 por Max Horkheimer (2000) entre teoría tradicional y teoría crítica, entre perspectiva desprovista de valores y mirada alentada por un deseo de emancipación. Siguiendo tal estela, nos interesa acudir a un cuestionamiento histórico de los conceptos que han troquelado las representaciones simbólicas dominantes en el campo de la educación y en la historia del *curriculum*⁵. A tal fin, hemos elegido dos conceptos-clave de la modernidad (*educación e historia*) y otro fundamental para la crítica de la razón moderna (*memoria*). La genealogía del concepto de *educación* nos permite poner en duda el actual consenso transcultural sobre la escuela, tarea imperiosa si queremos criticar las características del conocimiento y de los poderes inherentes a los modelos curriculares de la era del capitalismo. Con ello se persigue no sólo cuestionar la institución escolar, sino también desentrañar y poner en evidencia el conocimiento que circula en su seno. Dentro, en efecto, de los planes de estudio persiste la *historia*, cuyo devenir como disciplina escolar y conocimiento con pretensiones científicas, resulta muy expresivo de los misterios que alberga la “caja negra” del *curriculum*. Por otra parte, frecuentemente la historiografía “científica” como campo de saber-poder, desprovista de experiencias y relatos de los agentes sociales, desprecia el potencial emancipador y crítico del concepto de *memoria* (cuya divergente historia semántica es, como veremos, altamente expresiva del giro crítico de una parte del pensamiento actual frente a la razón instrumental moderna) y deviene así en teoría tradicional objetivista, que rechaza los fines e implicaciones de toda indagación cuyo motivo sea la historia vivida y recordada por los seres humanos ajenos al oficio de historiador.

Tras pasar revista a los avatares semánticos de *educación, historia y memoria*, concluiremos este artículo con una breve invitación a producir rupturas en la lógica de producción del conocimiento escolar. Para ello abogaremos por una didáctica crítica, una actividad teórico-práctica, que ponga la *historia del presente* y la *historia con memoria* en el centro de un nuevo escenario público para la

la fundación en 1998 del *History of Political and Social Concepts Group*, cuyo último congreso, en agosto de 2013, se ha celebrado en España.

⁴ La investigación lleva por título *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Se remonta a 2009 y en la actualidad, en cierto modo, se proyecta en la intención de lanzar una red que lleva por nombre «historiaconmemoria.educa» en la que se integrarían miembros de Fedicaria e investigadores y profesores latinoamericanos y españoles, pertenecientes a diversos espacios institucionales y niveles educativos. Una de las vetas indagatorias de esta red se relaciona con la historia de las disciplinas escolares y los campos de conocimiento. Véanse primeros esbozos de todo esto en Cuesta (2011 y 2012).

⁵ U. P. Lundgren (1992), en sus interesantes teorizaciones, alude al *curriculum* como un problema de representación. Por cierto, *curriculum* es vocablo que invita a pensar sobre la sociogénesis de su significado. Aparecido por primera vez en 1576 en una obra póstuma de Peter Ramus, editada en Ginebra (*Professio Regia*), poco o nada tiene que ver con su origen latino y sí mucho con los cambios en los lenguajes educativos impulsados por el reformismo calvinista, que encontraron su caldo de cultivo en ciudades como Leiden, Ginebra, Glasgow y otras abiertas a las nuevas ideas. Véase D. Hamilton (1991) y S. Kemmis (1988). En tanto que concepto innovador de la modernidad representa un fiel indicador de una teoría y práctica de la educación impregnadas de ideas religiosas y de racionalidad basada en el control y la forja de almas.

construcción social de un conocimiento curricular relevante, o sea, vinculado a la comprensión de los problemas de nuestro tiempo.

Educación: lo que dicen y esconden las palabras

Una mirada genealógica sobre los conceptos ha de evitar dos tentaciones: la de comprender el decurso histórico como la eterna permanencia y repetición de lo mismo o como un incesante desvanecimiento del ser de las cosas. A tal fin la pretensión crítica, navegando entre la continuidad y el cambio, ha de saber seleccionar el tipo de conceptos guías que actúen a modo de lazarios para entender cabalmente la sintomatología de los problemas del presente y su carga de pasado. Por otra parte, una crítica fundamentada de la modernidad no puede ignorar la faceta “prometedora” de los conceptos, en la medida en que existen vocablos y nociones que anuncian nuevos mundos, y esas concreciones lingüísticas son las que casan mejor con nuestro propósito de impugnar el presente a través de la disección de las representaciones simbólicas sobre las que se ha levantado el mundo en el que vivimos. De ahí que la selección de conceptos como *educación* e *historia*, desde el principio, se encuentre atravesada por la ínsita relevancia de ambos para desentrañar la racionalidad del hoy, pero también por la fuerza de imantación de un campo léxico donde se asocian nada caprichosamente a otros igualmente pertinentes como *civilización*, *cultura*, *disciplina*, *instrucción*, *emancipación*, *progreso*, *enseñanza*, *curriculum*, etc. Todos ellos, auténticos faros ideológicos de la modernidad, se erigieron como heraldos anunciantes de un futuro

Tanto en francés (*éducation*) e inglés (*education*) como en español (*educación*), el término comparece tardíamente y evoca cuando se emplea antes del siglo XVII, lo que ocurre raramente, el significado del verbo latino *educare* (criar o nutrir). Progresivamente, en ese siglo y más aún en el XVIII, su vinculación es cada vez más evidente y estrecha con procedimientos de enseñanza e instrucción formalmente organizados (Bloch-Wartburg, 1992 y Williams, 2000). En español, el primer diccionario académico, el *Diccionario de Autoridades* (RAE, 1732), inserta el vocablo con la acepción de “crianza, enseñanza y doctrina con la que se educa a los niños en sus primeros años”, y en el mismo léxico se recoge la forma verbal de “criar, enseñar, amaestrar y dar doctrina”. Ahora ya, en pleno umbral de la Ilustración, se perfila con meridiana claridad un campo semántico formado por un conjunto de conceptos que orbitan en torno a la idea de coacción o imposición por la fuerza de hábitos y creencias.

Entre las cosas, las palabras y los conceptos, espacio triangular de interacciones que ha de transitar el historiador de los conceptos, acaecen mutaciones a veces difíciles de ver si quedamos atrapados en las peligrosas telarañas del anacronismo⁶. Eso es lo que tratamos de mostrar en el caso de *educación*, dado que, según inscribamos el término en un contexto pre-moderno o en otro donde ya emerge la sociedad capitalista y disciplinaria de la modernidad, los significados cambian. Nuestra pesquisa nos lleva a averiguar cómo y por qué se introdujo el verdadero giro contextual y conceptual de *educación*, una palabra que adquiere nuevo sentido conforme comparecen inéditas necesidades materiales y experiencias mentales del mundo moderno.

⁶ S. Kemmis (1988, p. 32) nos recuerda cómo incurren en anacronismo quienes usan la palabra *curriculum* con la carga conceptual de nuestro tiempo antes de que surgiera, como se vio, en el contexto de las reformas calvinistas. Y desde luego, anacronismo superlativo sería remontar tal uso a Platón y Aristóteles, como a veces se ha hecho. Desde luego, la práctica de una historia de la pedagogía a través de una historia conceptual de los discursos, tal como sugiere C. Vilanou (2006), es una invitación interesante. Pero no debe olvidarse el carácter genial de anticipaciones como las de Lerena (1988).

Se mire como se mire el vocablo *educación* llama la atención por su tardía incorporación al léxico que, como ya dijimos, no se normaliza hasta el siglo XVIII⁷. Mucho antes su uso en lengua latina aludía a la nutrición y crianza de los niños en las buenas costumbres dentro de la familia. Muy significativo resulta que Nebrija (*De liberis educandis libellus*, 1509) se aplique solamente el término para referirse exclusivamente a la primera infancia hasta que el niño alcanza el uso de razón, y a partir de ahí *educare* se transforme *erudire, docere, instruere* y otros así (Cárceles, 1999, p. 106), de modo que el concepto queda reservado entre los humanistas para las tareas de la educación infantil: desde el amamantar hasta el aprendizaje de usos elementales de urbanidad. Tal concepción era la que llevaba consigo la palabra *crianza* en el castellano antiguo. Por lo tanto, el término latino coexiste, en las primeras lenguas romances y en el latín de los humanistas, con el significado de *crianza*. Sólo a fines del siglo XVI, en la obra de P. López Montoya (*Libro de la buena educación y enseñanza de los nobles en que se dan muy importantes avisos para criar y enseñar bien a sus hijos*, 1595), surge en castellano el neologismo *educación* y este término, en un principio se emplea en el prístino significado latino de *educatio* y del castellano *crianza*. Ambos van a coexistir durante un par de siglos más (Cárceles, 1999, p. 109).

De modo que el viraje conceptual que supone la aparición del término *educación* y su posterior conversión, sobre todo en el siglo XVIII, en una noción de contenido distinto del que tuvo originalmente, nos invita a una reflexión sobre el sentido y alcance del cambio conceptual. ¿A qué se debe la gestación y parto de los conceptos? ¿Por qué nace una palabra? ¿Por qué adopta cargas semánticas distintas en diferentes épocas? Todo parece indicar que, desde el siglo XVI, un momento clave en la acumulación primitiva de capital, en la constitución del Estado nacional-moderno y en la distribución del mapa religioso de Europa, da comienzo una mutación progresiva (que puede remontarse, en algunos aspectos a finales de la Edad Media), una transición de larga duración hacia percepciones, sensibilidades y actuaciones propias de lo que hoy llamamos comportamientos civilizados. Como estudió magistralmente N. Elias, en ese lento y extenso devenir tuvieron una importancia clave los usos cortesanos que, dentro de un Estado cada vez más poderoso, fueron suavizando las formas habituales de violencia física en el trato entre personas. Lo que significó la progresiva dejación de la fuerza en manos del Estado, que pasará a erigirse en el detentador, para decirlo en términos ya clásicos, del monopolio de la violencia legítima. Al tiempo, se erige una nueva economía de los sentimientos de los sujetos sometidos a un proceso de contención de los instintos, de psicologización y de racionalización (Elias, 1988, p. 482), que se plasma en una literatura especializada en la urbanidad y las buenas maneras de los infantes, por ejemplo en obras como *De civilitate morum puerilium* (1530) de Erasmo (1985), o las coplas españolas tituladas *Documentos de crianza* (1599) de Francisco Ledesma (Varela, 1985, p. 90). En realidad, la comparecencia del Estado moderno, la religión y las técnicas de subjetivación constituyan el telón de fondo civilizador que da empuje a la nave de la educación institucionalizada desde el siglo XVI. En esas coordenadas acaece esa especie de *big bang* conceptual que se avista en el Renacimiento y eclosiona con la modernidad, dentro del cual adquieren pleno entendimiento las trasmutaciones lingüísticas de las que estamos hablando.

⁷ Aunque no compartamos la “metateoría” que sobrevuela en su contribución, nos basaremos en esta parte de nuestro texto en el documentado trabajo de C. Cárceles (1999), que J. L. Guereña (2002) resume como entrada en uno de los pocos diccionarios españoles que sigue la pauta de la historia de los conceptos de raíz alemana (Fernández Sebastián & Fuentes, 2002). Es de uso obligado también la tesis doctoral de P. Álvarez de Miranda (1992), pionera en el lenguaje de la Ilustración española, y, desde luego, los trabajos de J. A. Maravall (1986) sobre la idea de progreso.

Desde luego, históricamente una mayor educación institucionalizada ha significado una creciente ingeniería social de las conciencias⁸. Desde la perspectiva crítica, solidaria de las teorías del control social, la escolarización en la era del capitalismo no es el relato autocomplaciente de una marcha hacia la felicidad, sino más bien hacia formas de sometimiento de racionalidad creciente basadas predominantemente en la violencia psíquica (una suerte de *violencia simbólica*) y en la masiva intervención del Estado, lo que supuso un desplazamiento de la función educativa del espacio familiar al espacio público, de los padres y madres al paternal regazo del Estado. En 1584 se editaba en Amberes el ensayo pedagógico de Juan Fungerio (2012) titulado *De puerorum disciplina et recta educatione liber*, en el que se dice:

Suelen preguntar algunos si es más fácil educar a los niños en casa o en la escuela: para resolver esta pregunta no oculto que, aunque algunos recibieron una educación satisfactoria en sus habitaciones que, hasta ese momento, habían sido totalmente privadas, una escuela pública con gran asistencia es preferible fundamentalmente por dos razones: en primer lugar, porque se reparte a los niños por clases y entonces se les puede animar a rivalizar unos con otros y recompensar sus esfuerzos: quien resulta vencedor sobre sus compañeros se crece por su éxito, pero el que vencido, ha mordido el polvo, esta rivalidad le incita a limpiar su deshonra y vengarse humillando a su contrincante en otra ocasión⁹.

Preferencia, qué duda cabe, sintomática, como lo son también las apelaciones a esa escuela competitiva, de premios y castigos, y de graduación por clases que, nacida al calor de las reformas y contrarreformas religiosas del siglo XVI (la *Ratio studiorum* de los jesuitas es todo un heraldo precursor de la escuela de la modernidad), cimentará las bases de la institución escolar del mundo contemporáneo. Durante mucho tiempo, la primera instancia de control era el hogar familiar encargado de la crianza de los hijos, en donde hasta el siglo XVI se practicaba un adiestramiento de la infancia fundado en la cultura empírica de las clases populares, a menudo analfabetas, tefida de una religiosidad elemental e irregular. Pero las reformas religiosas del siglo XVI y los nuevos *lenguajes educativos* del protestantismo reformado (Tröhler, 2013) ahormados en este tiempo proporcionaron un renovado impulso a la escolarización fuera de los círculos familiares¹⁰. A partir de ahora la Iglesia y el Estado, de manera distinta pero convergente tanto en países católicos como protestantes, se hacen pastores de los individuos y expropian, cada vez más y de manera particular en cada país, la capacidad educativa de padres y familias (practicada antaño, según qué clases, directamente en las tareas cotidianas o indirectamente a través de ayos y maestros particulares). De esta suerte, la

⁸ Asunto al que se refirió D. Hamilton (1991) al estudiar la aparición de los términos “clase” y “curriculum”. Reflexiones que se complementan con las de I. Dussel y M. Caruso (1999, p. 26) donde se realiza una genealogía de “aula” y “clase”, que en español se impone tardíamente en la escolaridad elemental conforme se imponen pedagogías de la organización que separan al alumnado en grupos diferenciados por edad u otras características.

⁹ B. Comella (2012, 301-307) ha publicado el texto completo traducido al español. La cita corresponde a la página 315. La autora advierte, con razón, del peligro de anacronismo, por ejemplo, al pensar que “escuela pública” signifique lo mismo entonces (educación en grupos) que hoy (participación del Estado).

¹⁰ El cambio del sentido de la educación no puede explicarse recurriendo exclusivamente, como hace Cárcel (1999), a las necesidades endógenas de la doctrina cristiana que trae la el Concilio de Trento. Tampoco solo al nuevo acervo doctrinal de las reformas protestantes, como, incurriendo en parecida unidireccionalidad, se defiende en el excelente libro de D. Tröhler (2013) sobre los *lenguajes educativos* en la historia de la escolarización. Los lenguajes educativos del protestantismo reformado actuarían como modos de representación que moldean la época constituyente de los sistemas nacionales de educación, que son hoy la matriz formativa de los discursos educativos dominantes en los organismos internacionales. El carril explicativo de dirección única también es moneda corriente en el enfoque neoinstitucionalista, al estilo de J. W. Meyer y F. O. Ramírez (2010).

enseñanza y la educación tienden a dejar de ser asunto privado y pasan a la esfera pública y comunitaria; se convierten en temas de interés de salvación del alma de los escolares a cargo de las iglesias, de los estados o de ambos. Ahora aparecen espacios institucionales especializados en el poder disciplinario de encauzamiento del aprendiz a través de fórmulas pedagógicas cada vez más normativizadas y ejemplares de enseñanza¹¹.

Por lo tanto, entre los siglos XVI y XVIII se experimentan los primeros pasos, si bien lentos y a veces contradictorios (más rápido en las religiones reformadas que en el catolicismo) hacia un sistema de enseñanza nuevo, que sólo llegará a su máxima expresión con la edificación, a menudo a cargo del Estado, de los sistemas educativos nacionales durante el siglo XIX, pero cuyas formas de organización pedagógica y lenguajes sustanciales se heredan de las distintas tradiciones cristianas. En este contexto de metamorfosis institucional, la palabra *educación* va mutando de *crianza* en *instrucción pública*, un bien que se pone a disposición de los individuos mediante la acción docente especializada en centros al margen de la familia. Con ello se estira el horizonte temporal: la educación pasa de la primera infancia y llega hasta la juventud o, incluso en nuestra época, en tiempos de la *sociedad educadora*, se perpetúa en un bien de salvación durante toda la vida. Además se expande así mismo el contenido disciplinar y el origen de los destinatarios de la educación: de la religión a las ciencias útiles para la cosa pública; de las clases nobles a todas las clases, aunque a cada clase (y género) una clase de educación. Ya en el Siglo XVIII, siglo educativo por excelencia, cuando se generaliza el sustantivo *educación*, los nuevos valores incorporados al capital cultural del concepto anuncian los fenómenos sociales, las realidades científicas y las modalidades institucionales que han generado nuestra propia experiencia histórica de formación mediante la escolarización. El término deviene así, tras no pocas pugnas sobre su ubicación y sentido, en algo inherente a la experiencia humana y a sus expectativas de futuro, en suma, en un concepto-promesa de modernidad, anunciador de una siempre incumplida esperanza de felicidad, progreso y redención social a través de la escuela.

La historia conceptual y el uso de la genealogía nos permite descubrir la existencia histórica (más bien miserable) de los términos sacralizados y despojarlos de su encantamiento mágico, reduciendo a su verdadera dimensión esas palabras que, al decir de Nietzsche, se le imponen a un pueblo como “fijas, canónicas y obligatorias” (2010, p. 194). Lo cierto es que, a efectos de comprender mejor el campo escolar, *educación*, *civilización* y *cultura* configuran el trípode estratégico de los juegos de saber-poder de la modernidad y representan la quintaesencia simbólica sobre la que se levantan los aparatos de dominación, que cada vez más recurren a modos de persuasión cargados de *violencia simbólica* y a procedimientos de acción pedagógica en virtud de los cuales, los sujetos sometidos aceptan de buen grado su dominación.

El descubrimiento de lo que se esconde detrás de esas palabras es un prioritaria tarea crítica de quienes se plantean una impugnación del sistema social y de las tecnologías del yo que labran las subjetividades sumisas de nuestro tiempo. Y esa tarea es propia de una genealogía que se presenta como una contramemoria crítica. Pero la misma palabra *historia* ha transportado conceptos variados, por ello su semántica evolutiva merece también nuestra atención, porque la didáctica y la educación

¹¹ La genealogía de la institución escolar como nuevo espacio de encierro fue objeto de la mirada genealógica foucaultiana en el ya clásico *Surveiller et punir* (1975), donde se emplea el modelo disciplinario (el poder produce individuos a través de determinados espacios disciplinarios como la escuela). En España, entre otros estudiosos del tema, J. Varela y F. Álvarez-Uría (1991) siguieron su huella en su *Arqueología de la escuela*. Y Dussel y Caruso (1999), entre otros, hicieron lo propio en América Latina. A pesar de la erosión de una imagen simplista de la escuela como “maquinaria” dentro de los supuestos de las teorías de control social (el propio Foucault en sus últimas obras ofrece una imagen más sutil y distinta del poder), este tipo de trabajos mantienen su interés analítico. Hicimos uso de su potencialidad en *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* (Cuesta, 2005).

crítica que propondremos demanda no sólo una historia crítica de la educación, sino también una mirada reflexiva del mismo género sobre el concepto y la disciplina histórica como tales.

Historia: de sierva de la Retórica a ciencia social del pasado

Ocurre frecuentemente que los estudios que versan sobre la evolución de las ideas y campos de conocimiento se encuentran atravesados por una falaz teleología esgrimida en nombre de un supuesto despliegue de progresivos niveles de racionalidad. En efecto, a menudo se narra la historia del conocimiento haciendo un uso mimético del esquema que presentaba el amanecer de la filosofía occidental como el paso del *mitos* al *logos*, de modo y manera que el escrutinio genético de los saberes adquiere la imagen de una progresiva conquista, surcada por momentos estelares, personajes irrepetibles, antecedentes insoslayables, influjos evidentes y consecuencias trascendentales. La historia de la historiografía no representa una excepción en este canon triunfalista de la explicación, aunque algunos historiadores como P. Burke (2012) se resisten a aceptar tan simplista régimen de verdad. En las tradicionales historias de la historia, los autores suelen remontarse hasta la obra de Heródoto de Halicarnaso en el siglo V a.C., señalado una y otra vez, después de que originariamente lo hiciera Cicerón, como nuestro común “padre de la historia”, para luego bucear en las raíces griegas de la palabra¹² y la posterior obra de un rosario de historiadores grecorromanos, manantial nutriente de la historiografía occidental. Allí comparece toda una retahíla de precursores antiguos, medievales y modernos de lo que hoy tenemos establecido como ciencia de la historia, sin reparar lo que va de ayer a hoy tanto en las intenciones de los sujetos del discurso histórico como en los contextos retóricos y sobrentendidos en los que se inscribe su labor.

En este tipo de narrativa se verifica una sumaria etimología del término y se tiene por valioso el método de indagación que convierte al pasado en una forma de validación y legitimación del presente. Entre otras graves deficiencias, estos relatos planos y felices conducen a la práctica generaliza del anacronismo, o sea, a considerar los esquemas de enunciación e intención de los textos y autores de tiempos pasados como similares a los textos y autores del nuestro. Por lo demás, desde un perspectiva genealógica nietzscheana, el alcance de los conceptos que manejamos hoy no son el fruto maduro del despliegue de una verdad eterna que haya que descubrirse en su origen y diacronía; por el contrario, es preciso hallar lo que nuestras palabras y valores tienen de mentira y tartufería, indagando el porqué y el quién de su gestación. Por nuestra parte, nos ceñiremos, dentro de la extensión disponible en este texto, a esbozar una historia de la carga conceptual del vocablo *historia*, atisbando algunas de sus mutaciones y ramificaciones dentro del ámbito de la educación escolar.

Nadie duda de las raíces griegas y luego latinas del término *historia* en buena parte de las lenguas europeas (en alemán, no obstante, la palabra latina, *Historie* que alude a lo narrado, tiene en

¹² Del verbo *historéin* (conocer preguntando, indagar, averiguar, etc.) el sustantivo, usado por primera vez por Heródoto, *historié* (investigación, indagación, etc.). E. Lledó (1978, pp. 93-96) realiza una exégesis muy brillante del término que remonta al *histor* de la Ilíada, el testigo que sabe en tanto que ha visto y por ello puede dirimir las disputas, de modo que el origen del término antes de su uso convencional (la historia como narración) remite al conocimiento a través de la observación de lo visto. En toda la tradición historiográfica grecorromana pervivirá la preferencia por el testimonio directo y por lo cercano o contemporáneo al narrador. Al punto que no extraña que la raíz griega e indo-europea de *historia* aluda a verbos que significan “he visto” o “sé” (por mi experiencia), es decir, un universo expresivo que conlleva la idea de la historia como testimonio que, promovido por la memoria, queda sin tacha de falsedad (Chignola, 2009, p. 262). En realidad, la visión y el conocimiento se presentan en indo-europeo como dos nociones asociadas a la misma raíz (Calvet, 1996, p. 92).

Geschichte su contraparte germánica que expresa lo acontecido, dualidad inexistente en otros idiomas). El término arrastra una ambivalencia fundamental en inglés, francés y español: *historia* en nuestra lengua es “narración de los acontecimientos pasados”, pero también “conjunto de los sucesos y hechos” (RAE, 1992). Tal duplicidad ha comportado no pocos equívocos sobre la naturaleza, latitud y posibilidades del conocimiento histórico, pero existen copiosas y muy diversas maneras de entender lo que suponen los acontecimientos (el objeto de la historia) y la forma de ser narrados (la literatura histórica)¹³.

Ahora bien, la cuestión aquí y ahora estriba en indagar por qué y cómo lo que es un palabra muy antigua (*estoria* e *historia* aparecen en el castellano bajomedieval)¹⁴ se torna, a partir de un determinado momento, dentro de ese laboratorio del cambio conceptual acontecido en el siglo XVIII, que, como ya quedó dicho, fabrica o reconvierte conceptos clave (*civilización*, *cultura*, *progreso*, *emancipación*, y *educación*, entre otros), en soporte lingüístico de nuevas concepciones del tiempo, el pasado y la investigación histórica.

El universo conceptual de *historia* se plasma y puede rastrearse a través de los diccionarios castellanos que normalizan los usos del lenguaje. Así la entrada *historia* evoluciona, desde el primer el *Tesoro de la Lengua Castellana* (1611) de Covarrubias (1984): “Es una narración y exposición de acontecimientos pasados, y en rigor es de aquellas cosas que el autor vio por sus propios ojos y da fe de ellos, como testigo de vista...”. Sin embargo, ya en el primer léxico de la Real Academia Española (el *Diccionario de autoridades* de 1732) se opera un cambio: “Relación hecha con arte; descripción de las cosas como ellas fueron por una narración continuada y verdadera de los sucesos más memorables y las acciones más célebres”. La distancia entre ambos se sitúa en la diferencia entre narración ocular y narración sin más, que evoca la atadura de la vieja historia al testimonio y la experiencia directa, vínculo que ya desaparece desde el siglo XVIII para siempre en los diccionarios oficiales. Así, repasando los diccionarios de la lengua desde el siglo XIX hasta hoy todos los repertorios léxicos toman partido por el carácter narrativo, pero sólo, desde el siglo XIX aluden a que *historia* son también los sucesos mismos ocurridos en el pasado. Esta segunda interpretación es la que recoge María Moliner (1984) en su célebre *Diccionario de usos del español*: “conjunto de todos los hechos ocurridos en tiempos pasados, por ejemplo, la humanidad ha ido progresando a través de la historia”. Este sentido de historia es, si seguimos a Koselleck (2010), el más moderno, porque traduce ese esquema mental novedoso de proceso unitario y universal. En conclusión, con la lentitud y torpeza propia de los repertorios léxicos, sus páginas permiten seguir el giro de significados del vocablo *historia*, que pasa de mera narración ocular a disciplina científica y proceso histórico unido al desarrollo de las sociedades humanas. A los diccionarios de la lengua, sin embargo, aún no llegaron las nuevas versiones postmodernas de la historia.

El saber enciclopédico es una suerte de utopía borgesiana de aprehensión del mundo y de las palabras que lo representan. Hay raramente obras y autores que, desafiando lo imposible, atesoraron

¹³ A. Goméz Ramos (2010), meritorio traductor al español de la entrada *historia* escrita por R. Koselleck para el monumental léxico *Conceptos históricos fundamentales*, *Geschichtliche Grundbegriffe* traduce el registro alemán *Geschichte/Historie* por *historia/Historia*, título que da al libro publicado en castellano. Merece, sin duda, pararse a leer la razones del traductor más aún si se tiene en cuenta que una de las tesis principales del cambio conceptual soportado por la palabra estriba, según el mismo Koselleck, en cómo la expresión germana (*Geschichte*) va “mordiendo”, desde el siglo XVIII, el espacio semántico ocupado por la de raíz latina (*Historie*).

¹⁴ En castellano antiguo *estoria* aparece en la obra de Berceo. *Estoria* es más frecuente que *historia* durante la Edad Media, pero el primer vocablo acabará decayendo a favor del segundo, de modo que, llegados a los comienzos de la Edad Moderna, queda borrado y ya no figura en los grandes lexicógrafos renacentistas como Alonso de Palencia o Antonio Nebrija (Corominas, 1974). En el último cuarto del siglo XIII, *La General Estoria* de Alfonso X hacer *estorias* o *gestas* equivale a narrar el pasado.

y resumieron el saber de épocas ya feneidas. Es el caso de las *Etimologías* de Isidoro de Sevilla (2000), gran recopilador en el siglo VII del legado de la Antigüedad en la España hispanovisigoda. Allí *historia*, antes que nada, es *narratio res gestae*, pero una narración que, fundada en la observación, se caracteriza por un ejercicio de rememoración de experiencias, retomando, en buena medida, el concepto herodotiano de la historia como testimonio ocular. En suma, para el sabio obispo sevillano se trataría de un relato verosímil fundado en la memoria y en la experiencia, pero, además, y esto no es cosa de poca monta, es una narración sometida a las normas del buen decir o escribir, a la gramática, de cuyas partes se desprende una, distinta de la fábula, que es la historia. En efecto, la escritura de la historia no posee autonomía como arte o como ciencia, sino como parte del saber retórico y gramático heredado del menú de saberes dispuesto por las artes liberales clásicas, horma del universo medieval del *trivium* y *cuadrivium*.

Ahora bien, esta alianza de la historia con la retórica y con la memoria durará hasta los umbrales del mundo contemporáneo en compañía de la ejemplaridad moralizante, de la función como *magistra vitae* al modo ciceroniano. La historia devendría así en pozo sin fondo para extraer *exempla morales* con los que aderezar la oratoria, primero la del foro y después la del templo. Más tarde, la tradición ciceroniana reciclada por los cristianos encadenó la virtud de la prudencia con la memoria y la historia. De ahí que R. Koselleck (1993 y 2010) sostenga la tesis de que la historia como *magistra vitae* se erigió en canon dominante de la concepción de lo histórico y del significado del concepto hasta los grandes cambios del siglo XVIII, que acaban trasmutando esa larga tradición conceptual en otra de nuevo cuño, de cuyo legado todavía hoy bebemos.

Por muchos matices que pongamos a las tesis de R. Koselleck en este punto, resulta totalmente improcedente querer aludir con la palabra *historia* a realidades del pasado que poco se parecen a una disciplina escolar y un campo científico sólo consolidados desde el siglo XIX, merced a la confluencia de historicismo y positivismo. Ese mismo peligro de anacronismo también lo pone de relieve D. Julia (2000) cuando alude a la inconveniencia de mirar las disciplinas escolares del pasado lejano con las anteojeras de nuestro presente. Lo cierto es que durante un prolongado lapso, la historia, vista desde nuestras convenciones historiográficas y escolares, fue *une discipline introuvable* (Bruter, 1997), un conocimiento subordinado a otros saberes, como la Retórica, principal disciplina del firmamento curricular de la Antigüedad (fundado en las siete artes liberales, o sea, las practicadas por los hombres libres).

También se peca de anacronismo, como dice P. Burke (2002, p. 122), cuando se trata de aplicar nuestra noción actual de ciencia (un invento de finales del XVIII y principios del XIX) a la forma de organización y definición de los conocimientos acumulados en la Edad Moderna o antes, porque todo sistema de clasificación es fruto de decisiones humanas enraizadas en el sustrato cultural y en las circunstancias de cada momento. Las ciencias actuales no son entidades naturales y eternas, implican actos selectivos que dejan en la cuneta alternativas que no triunfaron¹⁵. En el siglo XVII el árbol medieval, como metáfora de la ciencia, cede su lugar a la idea más abstracta de *sistema*. El canciller F. Bacon afrontó el arriesgado desafío de construir una alternativa, un *novum organon*, al orden taxonómico elaborado por Aristóteles, y así en 1623 publicó *De dignitate et augmento scientiarum* (*De la dignidad y desarrollo de las ciencias*), donde distribuye el conjunto de los conocimientos en tres ramas, cada una de ellas basada en una de las tres facultades del sujeto cognoscente: razón (Filosofía), memoria (Historia) e imaginación (Poesía). Conviene, empero, no confundir los nombres de esas tres disciplinas con lo que significan ahora; la historia se ubicaba al lado de la memoria, pero también junto a la Historia natural, ya que, siguiendo la tradición griega, el significado de *historia* se

¹⁵ El mismo P. Burke (2012, p. 202) hace referencia, como expresión de la quiebra de la idea de progreso, al interés creciente por el campo de la “agnotología”, es decir, por el reconocimiento de las ideas ignoradas y que no consiguieron triunfar.

asociaba a una especie de descripción e indagación basada en la observación (no necesariamente del pasado). Esta clasificación baconiana de los saberes fue la que mayor éxito alcanzó durante la Edad Moderna y su esquema central, su intento de sistematicidad, organicidad y totalidad se recogió como base de la *Enciclopedia francesa*. En efecto, en el *Discurso preliminar* (1751) del primer volumen de la Enciclopedia, D'Alembert se muestra heredero del legado taxonómico baconiano y afirma: “*historia*, que es cosa de la memoria; *filosofía*, que emana de la razón y *poesía*, que nace de la imaginación” (D'Alembert, 1984, p. 165).

Cuando se escribe *La Enciclopedia*, momento crucial del cambio conceptual de la modernidad, está naciendo un concepto de historia en el seno del nuevo horizonte mental ilustrado. Es *Ilustración* concepto que, imprescindible ya desde 1780, comparte con otros que emanan de la aceleración histórica dieciochesca (por ejemplo, *educación*) el hecho de ser sustantivación de un verbo y un singular colectivo que define el presente (como una nueva época) y defiende la novedad como necesidad abierta al futuro (Koselleck, 2012, p. 208). En el siglo de las luces, la historia, dentro de este renovado paisaje semántico, comienza a investirse de las galas de la razón y se torna filosófica. En verdad, el cambio fundamental del uso de la historia (que convive con otros más tradicionales) consiste y arranca del cultivo de un nuevo género, la filosofía de la historia (término inventado por Voltaire)¹⁶, en virtud del cual, dentro del universo conceptual de *civilización* y *progreso*, y en el interior de un discurso cada vez más secularizado, se efectuaban especulaciones sobre el sentido y las causas profundas de la evolución humana. La nueva semántica conceptual de la Ilustración trasporta el mensaje de una burguesía ascendente y orgullosa para la que la historia deviene en arma y aliada de un futuro que se siente al alcance de la mano. Así, desde la segunda mitad del siglo XVIII, en plena aceleración del cambio conceptual que precede, acompaña y sigue a las revoluciones burguesas, entra en declive el canon histórico ciceroniano de la historia como *magistra vitae* y nace un nuevo horizonte de experiencias y expectativas emancipadoras (la propia noción de *emancipación* se llena ahora de significados y promesas). Por vez primera, *historia* aludiría a una nueva mentalidad colectiva, universalista y racional, de estar en la historia, entendida ésta como flujo unitario del suceder humano, como corriente direccional, en continuo progreso de perfeccionamiento, como marco imprescindible del acontecer individual. Los debeladores del Antiguo Régimen cabalgan en este espoleado corcel conceptual que, acelerando la historia, mira hacia el futuro.

Ahora bien, este abanico de cambios semánticos que no tiene una fecha precisa (la ingeniería conceptual no es cosa de un día), pero sí un marco temporal que se sitúa entre la mitad del siglo XVIII y el XIX, lo que Koselleck comprendió como *Sattelzeit*¹⁷, una aceleración de mutaciones a caballo entre dos siglos y dos sociedades en transformación. Pues bien, este terremoto semántico se rodea de otra trasmutación digna de ser reseñada, a saber: la voluntaria escisión entre la historia y la memoria (entendida ésta como experiencia personal y testimonio subjetivo), y el cada vez más amplio recurso a fuentes materiales inertes, escritas o no. El desarrollo de la museística, de las academias, de la arqueología y otras de las llamadas “ciencias auxiliares” de la historia ponen de manifiesto la irrevocable voluntad de dar nuevos visos al método de hacer historia, algunos ya cercanos a los que serán propios de la disciplina científica de la historia cuando se institucionalice durante el siglo XIX.

Durante este siglo, en efecto, ocurren los procesos formativos de la historia como ciencia y como disciplina escolar. La *alquimia* (Popkewitz, 1994 y 2010) en saber científico y asignatura de enseñanza desembocan, tras una profunda reconsideración de las vetustas ligaduras entre historia y

¹⁶ Véanse los matices que aporta a esta idea C. Roldán (1997, p. 53). Y también, sobre Voltaire y la historia, M. I. Mudrovic (2005).

¹⁷ El lapso de la *Sattelzeit* coincide con lo que P. Burke (2012) llama primera etapa (“reforma”) y segunda (“revolución”) de su historia social del conocimiento.

memoria, en la invención de una nueva tradición social, en el *código disciplinar* de la historia, que aparece como una necesidad reguladora de los estados y burguesías nacionales y sus correspondientes sistemas educativos. Y así fue que, a la par que se crearon las primeras plataformas de historiadores profesionalizados (fenómeno que ocurre en el siglo XIX europeo con desigual rapidez e intensidad, primero en Alemania y luego en Francia), el nuevo gremio de historiadores tuvo que recurrir a estrategias discursivas y de poder que concedieran una nueva legitimidad a las artes de Clío. Nace así la ciencia de la historia con la urgente necesidad de distanciarse de la Retórica y así mismo desembarazarse de las gimnasias mnemónicas cercanas a la oratoria e ir también rompiendo amarras con el filosofismo heredado del siglo XVIII. Se busca ahora un estatuto científico propio que encuentra, a través del historicismo y el positivismo, en la formulación de un *método histórico* original, su principal carta de presentación. En paralelo, pero no como mero reflejo de la historia académica (esa idea reduccionista de la materia de enseñanza como copia en miniatura es la que suele predominar en las historias de las disciplinas escolares) se constituye una tradición enunciativa y práctica de enseñanza y aprendizaje de la historia como asignatura, que se materializa en su *código disciplinar*¹⁸ y que, pese a todo, continuará manteniendo algunas señas de la tradición anterior (por ejemplo, el memorismo).

De esta forma la historiografía y su campo profesional ha buscado su legitimación a través de una estrategia de imitación de la ciencia natural, lo que implicaba la huida del seno materno de la Retórica, el desprendimiento de la carga filosofante heredada y la fijación de un nuevo estatuto de relaciones entre historia y memoria. Una flamante situación atravesada y poseída por la idea de que la historia es una ciencia objetiva basada en fuentes (sobre todo escritas) que no requiere del saber movedizo y subjetivo de la memoria. Así pues, el rechazo de la memoria fue premisa epistemológica de la larga marcha hacia la tierra prometida que convertiría a la historia en una ciencia social. Pero la crisis de los paradigmas historiográficos desde los años setenta del siglo XX, y el subsiguiente giro cultural que hoy empapa el nuevo discurso de las ciencias sociales implica, entre otros extremos, una revalorización de lo subjetivo, el lenguaje y la dimensión simbólica y narrativa del mismo saber histórico. La quiebra de las seguridades positivistas de las ciencias sociales alcanza también a la historia y, más en general, a toda la interpretación del mundo fundada en los supuestos y consecuencias de la racionalidad ilustrada reelaborada a partir del ideal positivista decimonónico. Y en esas circunstancias amaneció una perspectiva historiográfica que volvió a reivindicar, de otra forma y merced a nuevas argumentaciones, algunas de las marcas de la vieja tradición narrativa, de modo que la historia como ciencia social hubo de disputar su hegemonía a una sedicente historia cultural, dentro de la que se produjo una reevaluación de la experiencia subjetiva y de los artefactos simbólicos consustanciales a ella como fuentes para la exploración del pasado. En ese contexto acaece el retorno de la memoria bajo la figura de nueva e indispensable categoría cognitiva y ética¹⁹. En cierto modo, el regreso de la memoria quiebra los aires de superioridad de la historia concebida como aséptica ciencia social. Pero, como veremos a continuación, este retorno de la memoria plantea el desafío, frente al abuso monumentalista del pasado, la exaltación reaccionaria de las

¹⁸ A partir de ese concepto hemos reconstruido (Cuesta, 1997) la historia de la enseñanza de la historia en España. El *código disciplinar*, concepto difundido en España y en algunos países de habla hispana, aporta una explicación, como hizo A. Chervel (1991), de las disciplinas escolares como artefactos culturales originales y no como meros subproductos de las ciencias de referencia. También Chervel (1998) apela a la expresión *vulgata* para denominar al currículo de la cultura escolar. Muy interesante es el uso de *canon* (Grever & Sturman, 2007) por, entre otras razones, su cercanía a *código disciplinar*.

¹⁹ En el capítulo siguiente daremos cuenta de cómo detrás de este regreso hay una reevaluación de la memoria entendida como *razón amamnética* y como nuevo imperativo moral, es decir, como una nueva manera de conocer y de valorar las relaciones entre el pasado y el presente.

esencias nacionales y otras lindezas similares, de un uso crítico de la memoria y una nueva vinculación con la historia. Antes de explorar la posible reconciliación entre ambas, resulta pertinente hacer el recorrido genealógico del concepto *memoria*, su dinamismo y sus peculiaridades.

Memoria: una tardía metamorfosis conceptual hacia un horizonte crítico

Representa un lugar común de la ensayística de nuestro tiempo elucubrar sobre si padecemos un cierto tipo de patología social por exceso o por defecto de memoria. Ya en su tiempo F. Nietzsche aderezó un intempestivo texto, *De la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida* (1874), en el que aludía a que “es posible vivir casi sin recuerdos, e incluso vivir feliz, como muestra el ejemplo del animal, pero es completamente imposible vivir en general sin olvidar” (Nietzsche, 2000b, p. 43), convirtiéndose así en patrocinador de una veta literaria de aquellos que, para seguir con la luminosa metáfora nietzscheana, se muestran contrarios a vivir condenados a rumiar continuamente en su pasado. Sin embargo, hay quien afirma que hoy vivimos inmersos en una “cultura de la memoria” inflacionaria mientras que otros, con similar rotundidad, sostienen que el pasado se nos escapa entre la inconsistente levedad del mundo postmoderno que configura evanescentemente nuestra experiencia y nuestra conciencia histórica. Por su parte, de manera perspicaz, A. Huyssen (2002) acierta a comprender, a través de la evolución de las políticas museísticas, las paradojas de la dilemática dicotomía entre memoria y olvido en nuestras sociedades: “la propagación de la amnesia se corresponde con una inexorable fascinación por la memoria y el pasado” (p. 154). En efecto, el fenómeno del retorno de la memoria como categoría actuante en nuestro presente, sus variadas dimensiones y contradictorias valoraciones, sólo es posible comprenderlo dentro de una trama dialéctica de la memoria y el olvido, porque el acto de recordar es socialmente selectivo y la obsesión fetichista por el recuerdo puede coexistir perfectamente, y así sucede, con un profundo vacío respecto a aquellas dimensiones más relevantes del pasado: “solo cuando la historia no importa puede tratarse como pasatiempo” (Samuel, 2008, p. 121). También ocurre, a veces, que la falta de expectativas en un horizonte utópico, la falta de futuro, implique una sobrecarga de pasado, consoladora, por otro lado, del vértigo ocasionado por la obsolescencia programada de nuestra sociedad. En cualquier caso, de la memoria narrativa y mítica como sistema de permanencia de la identidad de las sociedades orales hasta la memoria múltiple y fragmentaria depositada en los grandes almacenes electrónicos de la industria cultural de masas, han transcurrido estratégicas mutaciones conceptuales y extralingüísticas.

En efecto, hubo un tiempo en el que en las sociedades reinaba la tradición oral y el mito encarnaba el conocimiento humano disponible para explicar y narrar el mundo. Entonces la memoria ocupaba un lugar de primer rango en la producción y transmisión de saberes. Era un fármaco de supervivencia de la especie y, en realidad, a poco que reparemos, muchas de las primeras manifestaciones estéticas de la humanidad resultan de una titánica lucha del conocimiento y la experiencia humana contra el olvido. Si del mito oral damos un gran salto hasta llegar al registro escrito de la lengua castellana, la evolución del concepto *memoria*, desde su aparición, muestra una larga continuidad que se manifiesta de manera evidente en los primeros repertorios léxicos de la Edad Moderna y en los que llegan hasta el mundo contemporáneo. En efecto, ya en el *Tesoro de la Lengua* de Covarrubias (1611) se establece que “Viene de nombre latino. *Memoria est firma animi rerum et verborum dispositionis perceptio; item recordatio, aetas, antiquitas*”. Definición que, por otra parte, es un tópico recurrente desde el siglo XVI en tratados de Retórica como los de El Brocense o Nebrija, donde ya figura como eco y remedio del ciceroniano “tesoro de la elocuencia”, facultad, en suma, que permite una segura y eficaz retención de los objetos y una conveniente organización de las palabras a la hora de confeccionar piezas oratorias.

La memoria, comprendida por Agustín de Hipona (1990) como una potencia del alma, no dejará de comparecer como tal en los diccionarios históricos de la lengua española y tardará mucho tiempo en transformarse en “facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado” (RAE, 2001). Así este tardío distanciamiento del legado agustiniano y escolástico, se ve acompañado de la tendencia a concebir la memoria como artilugio mecánico externo (“un dispositivo físico, generalmente electrónico, en el que se almacenan datos e instrucciones”) pero complementario del intelecto humano. Claro que la presencia de lo cibernetico hoy resulta invasiva y, en cualquier repertorio léxico de diversas ciencias, aparecen no pocas concomitancias entre memoria y teoría de la información, hasta el punto que el lenguaje informático ha colonizado las formas actuales de hablar de la memoria, omitiendo, al mismo tiempo, que la jerga propia de las computadoras tiene, a su vez, su origen e impregnación en la misma historia semántica del término *memoria*²⁰.

Ocurre a menudo, como suele suceder hoy con la informática, que una tecnología determinada deviene en fin en sí misma, olvidando la función mediadora e instrumental de la misma. En ese vicio acabó incurriendo la memoria artificial. Los peligros de desmesura que entrañaba el viejo arte de la memoria ya habían sido puestos de relieve en *Institutionis oratoriae*, el espléndido compendio para la educación del orador, escrito por Quintiliano (1997) en el siglo I. Allí se decía, con sabio criterio, que el fárrago de lugares, palabras e imágenes y su asociación podía ocasionar “más molestias que facilidades”. La obra de Quintiliano fue redescubierta por los humanistas en 1421 y su influjo dejó muy notable huella en personajes muy destacados del despertar renacentista. Algunos de ellos, como Erasmo de Rotterdam, también participaron de una prudente distancia respecto a un arte de la memoria al que consideraban parte del oscurantismo medieval. También el reformador Melanchton en su *Rhetorica elementa* (1534) prohibirá a sus alumnos hacer uso de los trucos mnemotécnicos porque “para él la memoria forma una unidad con el normal aprendizaje del saber”. Y es que estos pensadores no dejan de sospechar de las relaciones de esas gimnasias y ortopédias mnemónicas con la superstición medieval alojada en los monasterios y en la tradición escolástica. Luis Vives, Cornelius Agrippa y otros habían incidido en la absurda puerilidad y vano empeño de hacer acopio y ostentación de retención memorística. El mismo Rabelais en su *Gargantúa* se burla de que la educación de su personaje le permitiera repetir del revés los libros que había estudiado, pero que no fuera capaz de pensar lo más mínimo por sí mismo. Y es efectivamente, en los textos alusivos a las artes de aprender donde estas primeras críticas al valetudinario arte de la memoria alcanzan más predicamento y redundancia. Por su parte, los pensadores que revolucionaron el saber durante el siglo XVII, comprendieron que la vieja memoria artificial había dejado de ser el futuro y representaba ya un pasado más bien ajado y estéril. Francis Bacon (1561-1626) afirmaba con rotundidad: “ya no merece mi estima la repetición de un gran número de nombres o palabras después de oírlas una vez, como tampoco la merecen los trucos de acróbatas, funámbulos, saltimbanquis” (Spence, 2002, p. 26). Este severo juicio acerca de la memoria artificiosa no era emitido por cualquiera, sino por el personaje que ejercerá la más duradera y profunda influencia en la titánica labor de clasificar unos conocimientos que ya a la altura del siglo XVII empezaban a dejar de ser abarcables por una sola mente por fecunda que fuera.

²⁰ La tradicional y canónica definición de memoria en tales léxicos de la lengua castellana es principal, aunque no exclusivamente, de raíz escolástico-aristotélica, concepción que comparte con la tradición platónico-agustiniana el marco de posibles filosóficos en los que durante mucho tiempo era dado pensar y hablar de la categoría memoria. Junto a él vivirán las preceptivas mnemónicas, los manuales de técnicas del cultivo y adiestramiento de la memoria artificial a menudo mediante asociaciones espaciales. Para una panorámica muy valiosa y ya clásica sobre la historia de la memoria, véase F. Yates (1974). Y también F. Rodríguez de la Flor (1996).

Por lo demás, en el siglo siguiente, Voltaire incidiría, como ha estudiado I. Mudrovcic (2005), en una progresiva separación y distanciamiento entre historia y memoria, subrayando la vertiente racional de tal conocimiento. Una historia, pues, “filosófica”, una suerte, además, de filosofía de la historia, en la que la memoria pierde prestigio y lugar. Este tipo de argumentos desemboca en el siglo XVIII en la enunciación de una pedagogía opuesta a la *mémorisation*, que tiene en *El Emilio o la educación* (1762), un paradigma luego transitado e imitado hasta la saciedad: “Emilio nunca aprenderá nada de memoria, ni siquiera las fábulas de La Fontaine” (Rousseau, 1973, p. 142).

Lo cierto es que las tecnologías de la comunicación alteran las maneras de funcionamiento de la mente, aserción revalidada por los recientes descubrimientos de la neurociencia sobre la plasticidad del cerebro. Sin duda la imprenta, como hoy está sucediendo con la informática e Internet, empezó a cambiar las cosas y aunque se discute acerca de hasta qué punto las cambió y cuánto tardó en hacerlo, lo cierto es que se inicia un nuevo molde de pensar, leer y transmitir el conocimiento, que afectó, sin duda, al papel de la memoria. Aunque no sólo a causa de esta impresionante revolución tecnológica, desde la época moderna, se asiste a un declive de la memoria artificial (a la que Kant llamaba “memoria ingeniosa”) que cada vez más se refugia en tareas menores como eran los primeros libros pedagógicos y los modelos iconográficos que dan sentido a los emblemas e ilustraciones barrocos (Eisenstein, 1994, p. 46).

Por lo demás, los cambios socioculturales de la Edad Moderna supusieron una aceleración de la experiencia histórica y de los horizontes de las gentes que los vivieron, contribuyendo a transformar más rápidamente las formas de pensar y de intercambiar el conocimiento. De ahí que el avejentado edificio del *trivium* y el *quadrivium* comenzara a cuartearse y alternarse con disciplinas de nuevo cuño e instituciones de enseñanza de planta renovada. En este contexto la retórica cedió lugar a la dialéctica en tanto que disciplina del razonamiento lógico. Bien es cierto que los más notables y decisivos cambios en el orden del conocimiento y de su transmisión se efectuaron más allá de los estrechos muros físicos y mentales de la universidad medieval y de la tradición escolástica, por ejemplo, en los procedimientos de organizar la inmensa documentación que empezaba a almacenarse en las bibliotecas, en la periferia del nuevo currículo surgidos en centros de saber de nuevo cuño y en los intentos de compilación y sistematización que acaban desembocando en las enciclopedias del siglo XVIII, nuevas artes de la memoria externa afianzadoras del triunfo de la escritura y de su poder de fijar una memoria inerte a disposición del usuario.

Sin embargo, agotada hoy la fuerza de las decrepitas preceptivas mnemotécnicas, se asiste en el siglo XX a una reconceptualización de la memoria, una formidable metamorfosis conceptual que implica su inédito y sin precedentes uso como herramienta crítica de los excesos de una centuria a todas luces excesiva. Sintagmas como “memoria colectiva”, “memoria social”, “memoria histórica”, “políticas de memoria” y otros similares no figuran en los habituales léxicos de la lengua y sí tardíamente en algunos repertorios especializados de sociología, historiografía y, por supuesto, en la nueva galaxia internáutica. No obstante, la reconstrucción y rehabilitación categorial de la memoria se remonta a la encrucijada de entreguerras y se afirma tras las matanzas masivas y sistemáticas de la Segunda Guerra Mundial. La memoria por entonces deja de ser un expediente de recreación acrítica y nostálgica de mundos perdidos, abandona su papel de guardiana de la tradición conservadora y se convierte en principio de reclamación de justicia frente a la barbarie y las atrocidades genocidas de un tiempo vituperable. Supone toda una parábola que las vidas de las dos figuras más sobresalientes y lúcidas de este re-nacimiento de la memoria, Maurice Halbwachs (1877-1945) y Walter Benjamin (1892-1940), acabarán sus días trágicamente como víctimas de la violencia asesina del fascismo. Al primero, desde el territorio de la sociología de estirpe durkheimiana, debemos el concepto de *memoria colectiva* (1925) como construcción social, y al segundo, en sus inclasificables y luminosas tesis *Sobre el concepto de historia* (1938), la reconciliación de memoria e historia al servicio de las causas perdidas,

intuiciones ambas insoslayables a la hora de una revisión profunda del alcance cognitivo, ético y educativo de la memoria frente a la racionalidad de la era del capitalismo.

El surgimiento y consolidación de los nuevos planteamientos críticos de la memoria se contextualiza dentro de una profunda quiebra, teórico-práctica, del modelo de razón instrumental positivista heredado de la modernidad ilustrada, que, como advertía en 1944 un lúcido testigo desde su exilio en Estados Unidos, finalmente había conducido a “un estado de racionalidad irracional” (Horkheimer, 2002, p. 114)²¹. El horror provocado en Europa, el centro de la “civilización” occidental, acabó destruyendo muchas de las viejas creencias en torno a la ciencia y la técnica como ultima *ratio* de un hipotético progreso de la humanidad²². Así como se crea un nuevo lenguaje jurídico y político para dar cuenta de la nueva barbarie (por ejemplo, *genocidio*, *crímenes contra la humanidad*, *holocausto*, *totalitarismo*, etc.) se hizo necesario también afinar toda una nueva filosofía de la memoria, que invitaba a reutilizar tal vocablo desde postulados críticos al tiempo que se reclamaba una cierta ética rememorativa. A partir de ahí cobran nuevo empuje corrientes impugnadoras del pensamiento dominante, que sufre la erosión y el empuje de múltiples giros epistemológicos y el resquebrajamiento de las verdades absolutas merced a una serie de movimientos postmodernos promotores de la incertidumbre y un cierto relativismo. En tal contexto, comparece, con fuerza irresistible, una novedosa concepción de la memoria que se cobijan en nuevos rubros (*memoria histórica*, *memoria colectiva*, *memoria social*, *cultura de la memoria*, *razón anamnética*, etc.). Ahí se plasma la tardía y “contramoderna” metamorfosis conceptual del término *memoria*, mutación estratégica en la revisión crítica de la modernidad, que consistió en la reconversión de una facultad individual (una potencia del alma al servicio de la prudencia), y una artificiosa tecnología del recuerdo cada vez más desvinculada de la ciencia de la historia, en herramienta cognitiva, hermenéutica y ética²³ de primer orden con vistas a debelar la racionalidad del mundo social del capitalismo y sus justificaciones ideológicas.

Este renacimiento contó, no obstante, con fuertes resistencias por parte del gremio de los historiadores, que para asentar el estatuto epistemológico de Clío como ciencia habían renegado de sus viejas ataduras con Mnemósine, su caduca madre. Resulta sintomático que en un reciente libro, *Comprender el pasado. Una escritura de la historia del pensamiento histórico*, se aluda una sola vez al campo de la memoria, al hablar del historiador francés Pierre Nora, al que se tilda de “redescubridor de un tema tan sugerente como el de la memoria” (Aurell et al., 2013, p. 268). “Tema sugerente”, en verdad, que P. Nora introdujo a finales de los setenta en la parisina Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Empero más que otra cosa como nuevo objeto de estudio y no como nueva dimensión cognitiva del conocimiento histórico. Incluso historiadores, como E. Traverso (2012), más sensibles a los nuevos horizontes de la historia como “champ de bataille”, no dejan de sostener que el auge de la memoria puede llegar a derivar en la gestación de una suerte de discurso metahistórico y de un humanismo compasivo que tiende a poner a la víctima y al testigo en el centro

²¹ Este texto debe leerse al lado del escrito por Horkheimer y Th. Adorno (1998), *Dialéctica de la Ilustración*, donde se efectúa un rotundo alegato contra los monstruos creados por los sueños de la razón.

²² Hay quien, como el polémico ensayista D. Goldhagen (2010), ve en los masivos asesinatos y eliminaciones del siglo XX (al menos 120 millones de víctimas) como definitorias de nuestra época, aunque para él, a diferencia de los pensadores de la Escuela de Frankfurt, la recaída en la barbarie no tengan nada que ver con un determinado uso de la razón moderna y sí con la psicología del individuo.

²³ En España destaca la obra del filósofo Manuel Reyes Mate, por ejemplo, su libro precursor *La razón de los vencidos* (Mate, 1991) y, en general, su ambicioso proyecto colectivo sobre *Filosofía después del Holocausto*. Véase, como muestra, su interesante exégesis de la tesis sobre la historia de W. Benjamin (Mate, 2006). Desde luego, el resurgir de la memoria se hace dentro de un campo de fuerzas en que son abundantes los abusos de la memoria, tópico que no debe esconder la faceta potencialmente crítica de ese resurgimiento. No conviene ignorar que el actual *boom* de la memoria es también, como sostiene A. Huyssen (2002), un *boom* del olvido.

olvidando los requisitos del análisis propio de la ciencia de la historia. Claro que para pensar la memoria de otra manera hay que situarse en una galaxia epistemológica muy distinta a la mayoritariamente aceptada en el campo de los historiadores profesionales.

En realidad, el vuelco hacia una racionalidad nueva y rememorante hay que buscarlo fuera de la historiografía, especialmente en el campo filosófico. En efecto, tras la Segunda Guerra Mundial, Th. W. Adorno (1998), terminado su exilio americano, llegó a ser el pensador más representativo del cultivo de la memoria mediante afanes críticos radicales. Desde 1949, en sus escritos y emisiones radiofónicas, convocó a pensar el recuerdo del horror de Auschwitz como un símbolo de la lógica destructiva de la razón instrumental y como una permanente interrogación sobre el sentido de cualquier otra actividad especulativa, incluidas las más sublimes, después de tan brutal experiencia. Hasta cierto punto se diría que el nuevo imperativo categórico enunciado por Adorno (“la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación”) deriva en un principio pedagógico contra la barbarie y en favor de un horizonte de emancipación. Existiría, por tanto, siguiendo un razonamiento muy benjaminiano (Adorno es un prolongador y exégeta de la obra originalísima y decisiva de W. Benjamin), una suerte de deber de recordar el sufrimiento acumulado. En cierto modo, su obra prepara una lógica desembocadura de la filosofía y el pensamiento en una suerte de racionalidad anamnética, lo que supone otra vuelta de tuerca dentro de ese poderoso e imparable regreso conceptual de la memoria²⁴.

Desde luego el nuevo imperativo moral y educativo de estirpe adorniana, “que Auschwitz no se repita” posee implicaciones educativas de gran calado. Existe ya una pedagogía de la memoria, que en algún caso sugiere una cierta “pedagogía de la decepción” (Bárcena, 2004), de doloroso aprendizaje y descubrimiento, a través del estudio del pasado más traumático, de esa disposición atávica profunda que habita en los seres humanos²⁵. Por añadidura, a todo ello se ha ido sumando el viraje culturalista que, al menos desde los años setenta, orienta progresivamente las ciencias sociales hacia el plano de la experiencia y subjetividad de los agentes individuales que intervienen en la vida colectiva. De ahí que ya algunas corrientes historiográficas se hagan más permeables a la superación de la típica escisión entre historia y memoria, negando la minoría de edad de esta respecto a aquella. Los movimientos por la recuperación de la memoria histórica, nacidos de las transiciones a la democracia en los cuatro puntos cardinales del mundo, representan una plasmación de una nueva presencia de la memoria en el espacio cívico de deliberación, siendo así el pasado objeto y motivo de

²⁴ La obra de Th. W. Adorno y la Escuela de Frankfurt cobra mayor visibilidad, junto a la prometeica andadura del materialista “cálido”, E. Bloch, y otros pensadores de afán crítico; incluso otros filósofos pertenecientes a la estela hermenéutica, algunos de más que dudosa trayectoria política como Martin Heidegger y otros sin pasado que ocultar como P. Ricoeur, también reclamaron un papel central para la memoria. También tal eco rememorante afectó a la renovación del pensamiento religioso (en el judaísmo siempre existió una fuerte impregnación memorial en ritos, ceremonias y textos), que ahora se traspasa a los movimientos teológicos más avanzados dentro del cristianismo. En efecto, la “nueva teología política” acuñó el sintagma *razón anamnética* (*Anamnetische Vernunft*). El teólogo alemán J. B. Metz (1999) inventó el término en 1989 en un artículo que polemiza con el concepto de *razón comunicativa* de Habermas. Frente a la razón instrumental de la modernidad o el intento habermasiano de reformularla, sería necesario “otra” razón, un tipo de filosofía rememorante que, enlazando plenamente con la obra de W. Benjamin o T. W. Adorno, conciba el pensar como un recordar, como memoria histórica de los vencidos. Un resumen claro y directo puede apreciarse en el mencionado artículo de Metz (1999, pp. 73-78), y, desde luego, en toda la excelente obra de M. Reyes Mate, insigne filósofo español discípulo de Metz y difusor en España y América Latina de tal pensamiento. Véase, por ejemplo, Mate (1991, 2006 y 2013).

²⁵ Aprendizaje de la decepción que avalan titulares de prensa recientes: “El antisemitismo perdura en Europa” (*El País*, 9-11-2013), cuyas páginas resumían los penosos resultados de una encuesta realizada por la Agencia Europea de Derechos Fundamentales con motivo del 75 aniversario de la noche de los cristales rotos.

lo que J. Habermas (2000) llamaría el “uso público” de la historia. De modo que la tardía eclosión conceptual de la memoria en la segunda mitad del siglo XX, muy perceptible acudiendo a Internet, contiene hoy un potencial contrahegemónico y emancipador de nuevo estilo, que, aunque contradictorio²⁶, puede cultivarse en varias disciplinas y desde luego en el currículo escolar. Conocer, interpretar y valorar el mundo desde la memoria equivale, siguiendo la estela de W. Benjamin (1973), a hacerlo desde la experiencia de los que han vivido y sufrido la historia, desde el punto de vista de los vencidos y despojados. Precisamente nosotros nos adueñamos de este giro conceptual para sostener una didáctica crítica, que problematiza el presente y fomenta una nueva asociación de la historia con la memoria. Esa nueva alianza es la *historia con memoria*, una nueva concepción de la historia, de la memoria y de su enseñanza.

En fin, en cierta manera, se puede imaginar ese regreso de la categoría *memoria*, después de una larga erosión de los esquemas de la razón instrumental, como una suerte de venganza y rebelión contra el paradójico y contradictorio estatuto de la ciencia histórica y el descrédito de la utopía de felicidad a través de la escuela, que había emergido en los albores de la modernidad. El regreso de la memoria (digamos, en sentido figurado, su “venganza” respecto a la historia), bajo una nueva faz, plasma parte de un deseable giro crítico de nuestro tiempo, en el que cabe, según nuestra tesis, una suerte de reconciliación entre historia y memoria, no para retornar y reparar los añejos vínculos entre ambas en el común hogar de la Retórica, sino para superar la falsa escisión entre experiencia histórica de los sujetos y conocimiento acerca de esa misma experiencia, y, al fin, para replantear el presente del pasado. La *historia del presente* es una *historia con memoria* y ambos sintagmas apelan y expresan esa voluntad de reconciliación. A ello convoca la red «historiaconmemoria.educa».

Historia del presente, historia con memoria y didáctica crítica

La genealogía conceptual de la tríada *educación, historia y memoria* nos ha mostrado, en primer lugar, su importancia con vistas a la crítica sociohistórica de la institución escolar, que, a menudo, comparece en la literatura pedagógica como un asentado consenso transcultural, cuando no como un oasis reparador de los problemas sociales y cual mensajero de salvación para la ciudadanía democrática, tal como suelen indicar las cargas semánticas adheridas a los conceptos educativos. En segundo lugar, la sociogénesis conceptual nos ayuda a desentrañar la naturaleza de los artefactos culturales que, parafraseando a Chervel (1998) se vierten en el *curriculum* como *vulgata*. En nuestro caso, hemos desentrañado el devenir del universo conceptual *historia* en su doble condición de disciplina escolar y científica, cuyo edificio se ve conmovido en sus cimientos por la metamorfosis de la noción de historia generada en la Ilustración y el subsiguiente proceso de normalización científica, ya en el siglo XIX, que coincide, aunque no como mero trasunto, con el de la invención del abanico de materias de enseñanza dentro de los sistemas nacionales de educación erigidos por el Estado burgués. Estas mutaciones llevaron a la ruptura con la memoria y la reclusión de esta en los bajos fondos de las prácticas pedagógicas tradicionales y disciplinantes. De este modo, la pérdida de predicamento de la memoria, perceptible desde los comienzos de la modernidad, se prolonga durante buena parte de la historia contemporánea hasta que los irreparables acontecimientos del siglo XX conducen a una reconceptualización creativa que, a su vez, ocasiona un giro memorial de consecuencias todavía inconclusas para la práctica de la historiografía y la educación histórica.

²⁶ Contradicitorio porque ese potencial sigue estando también a disposición del cultivo monumentalista, fetichista y nostálgico del pasado, como demuestran los eventos conmemorativos de los Estados y la otra cara de la globalización, a saber, las racionalizaciones nacionalistas, etnicistas y culturalistas que ponen una y otra vez de relieve la doble faz (emancipativa y reaccionaria) del actual retorno a la memoria.

En efecto, este vuelco teórico posee un potencial de implicaciones curriculares y didácticas inéditas que están por explorar y poner en práctica. Aunque el análisis genealógico del acervo conceptual caracterizador de la escuela y el *curriculum* aporta evidencias acerca de la reiterada e insuperable diferencia entre las palabras y las cosas, lo cierto es que la enseñanza de la historia, tradicionalmente ahormada en un *código disciplinar* construido en el siglo XIX, ha sufrido una profunda erosión. Los componentes sustanciales de ese canon decimonónico, a saber, el nacionalismo, el elitismo y el memorismo, aunque perviven merced a sucesivas readaptaciones, chocan con la actual situación de los estados nacionales y con los requerimientos sociales y tecnológicos de producción y distribución del conocimiento. A pesar de ello, parafraseando a H Kliebard (2004), la “inexpugnable fortaleza” del *curriculum* permanece y, además, se muestra cada vez más uniforme en la comparación internacional. En lo que se refiere a la historia como materia de enseñanza fueron famosas las batallas²⁷ que se libraron en la era de la “revolución conservadora” cuando, en nombre de la cultura humanista clásica, los grupos de presión fundamentalistas intentaron, con éxito desigual, regresar a la historia de siempre, o sea, al canon nacional, clasista y memorista mediante el que había aterrizado Clío en las aulas en el siglo XIX. En España tales guerras, libradas con cierto retraso, se han dilucidado gracias a una readaptación y reparto de competencias entre las comunidades autónomas de las típicas finalidades nacionalizadoras, manteniendo casi incólume el esqueleto del canon curricular heredado en planes de estudio muy convencionales y a través de una práctica docente donde, en gran medida, pervive la huella del vetusto *código disciplinar*.

La historia escolar no debe confundirse con la historiografía profesional. Como nos enseñó B. Bernstein (1998), el conocimiento escolar es fruto de un proceso de recontextualización, de una *alquimia*, diría Th. Popkewitz (1994)²⁸, en virtud del cual brota siempre una criatura original inscrita y nutrida por las reglas implícitas y explícitas de la cultura de la escuela, cuyas gramáticas profundas troquelan lo que realmente se enseña en las aulas. La historia no es una excepción. Por eso proponer una alternativa a lo realmente existente no ha de consistir en la aplicación mecánica de un nuevo paradigma historiográfico (o de psicología del aprendizaje) a las aulas. La didáctica de la historia no puede ignorar la historia de las disciplinas, que demuestran hasta la saciedad cómo, más allá de declaraciones mejor o peor intencionadas, el *código disciplinar* de las materias de enseñanza es una larga tradición sociocultural constituida y remozada con arreglo a unos parámetros que no dependen estrictamente de las teorías pedagógicas o del voluntarismo de los agentes subjetivos. Lo que nos advierte precisamente la historia conceptual es que los lenguajes educativos forman estructuras de resistencia coriácea y de larga duración, tal como si fueran paisajes geográficos o estratos arqueológicos.

Naturalmente, esta constatación no invita a dejarnos paralizar ante la duradera solemnidad de los paisajes educativos y sus lenguajes, ni a enterrar nuestros sueños bajo los densos estratos de la historia escolar. Incita, por el contrario, a pensar de otra manera la didáctica, o sea, a imaginarla como actividad teórico-práctica (no como ciencia o tecnología *ad usum* del profesorado) de carácter

²⁷ Este ha sido tema recurrente en Fedicaria y en los editoriales de su revista *Con-Ciencia Social* (véase números digitalizados en www.fedicaria.org). También en algunos trabajos nacidos en su seno, como el de A. Luis Gómez (2000). Para las *history wars* y las encrucijadas del futuro del canon de la historia escolar, véase M. Grever y S. Sturman (2007), y también, por su actualidad para la realidad española, los debates sobre la enseñanza de la historia en Quebec (AA.VV., 2013).

²⁸ Además de los trabajos ya citados de otros historiadores de las disciplinas escolares, no pueden dejarse sin mención los de I. Goodson (1995 y 2003), máximo representante británico de la historia social del *curriculum*. También A. Luis y J. Romero (2007) y J. Mateos (2011). Para el estado de la cuestión en España, véase A. Viñao (2006 y 2012).

crítico. Así pues, la didáctica crítica que sugerimos implica una crítica de la didáctica (de la enseñanza escolar en su estado actual) y postula, a modo de principios de procedimiento, “problematizar el presente” y “pensar históricamente”, ambos enunciados consustanciales a esa mirada de tinte genealógico que hemos esbozado en este artículo. De donde se puede inferir que la enseñanza de la historia debe estar orientada hacia el estudio de problemas sociales de nuestro tiempo²⁹.

Hace unos años el sociólogo R. Castel (2005) animaba a sus colegas a seguir las huellas de Foucault mediante la práctica de la *problématisation*, o sea, de la genealogía de nuestra actualidad: “T’analyse de ses *configurations problématiques* pourrait constituer une sorte de programme pour la sociologie” (p. 56). *Mutatis mutandi*, tal programa vale perfectamente para guiar la tarea encomendable a una didáctica crítica de la historia, porque, más allá de la propia disciplina, sitúa el problema en su verdadera dimensión cognoscitiva y educativa: la pertinencia de pensar lo que nos ocurre acudiendo a su conocimiento histórico y trayendo a la memoria el pasado que pesa en el presente. No por una simplista concatenación lógica y causal entre pasado y presente (lógica que suele ser la de los vencedores y no la de los dejados entre los escombros del progreso), sino porque explorando el origen de problemas de hoy podemos aprender a cuestionar y desmitificar nuestros propios valores. Esto es lo que el mismo Foucault (2004) entiende como *historia del presente*. Esa historia, a su vez, queda atravesada e impregnada por la experiencia, por la memoria de sus protagonistas. Por eso, más allá de anclajes historiográficos en una determinada corriente, la didáctica crítica apuesta por una *historia con memoria*, por una superación de la clásica escisión entre ciencia de la historia y experiencia rememorante de los sujetos.

Este planteamiento requiere algo más que unos postulados declarativos. Necesita imaginar nuevos espacios y tiempos que rompan las rutinas adheridas al *código disciplinar* impreso en la cultura escolar, practicando la innovación como una multiplicación estratégica de iniciativas que generen cortocircuitos en la lógica de producción del conocimiento escolar. Reinventar el espacio escolar implica también ponerse en situaciones en las que la *historia con memoria* supere la tradición escolar de encerrar el conocimiento entre los muros del aula, abriendo, en cambio, escenarios (físicos y virtuales) que hagan posible un uso público del conocimiento histórico elaborado dentro del contexto de los centros educativos. El uso público de la historia significa entonces abrir dinámicas de contextualización y recontextualización de conocimientos, dentro y fuera de las aulas, lo que se haría bajo los imperativos de la *razón anamnética* (la razón del sufrimiento de los vencidos) como método dirigido a conocer, interpretar y valorar el mundo presente a partir de las voces del pasado. El hecho de que la memoria posea dimensiones muy variadas (es a la vez individual, colectiva, selectiva, conflictiva, narrativa...) enriquece poderosamente sus virtualidades pedagógicas. Por su parte, las nuevas tecnologías de la información ayudan a romper algunos de los anclajes espaciales y mentales del conocimiento escolar.

Por último, cabe señalar que el aprendizaje de una *historia con memoria* comporta una navegación inteligente que evita remar frontalmente contra la corriente curricular dominante y, en cambio, busca los resquicios de la institución escolar para despertar momentos de conciencia individual y compartida, situando la enseñanza de la historia en el espacio público dentro del que la ciudadanía aborda el complejo entramado de saber-poder que va tejiendo la memoria colectiva en nuestras sociedades. Deviene así la experiencia escolar en un ejercicio modesto pero insoslayable de reflexión crítica acerca de las carencias de la educación, la democracia y la organización social.

²⁹ Dentro de Fedicaria esta es una línea de reflexión de la que puede encontrarse un buen resumen de sus aspectos teóricos en R. Cuesta et al. (2005) y de sus usos en contexto educativo “real” en R. Cuesta (2007). Todos mis trabajos sobre didáctica crítica se pueden leer y descargar en <http://www.nebraskaria.es>

realmente existentes. El conocimiento de la genealogía conceptual de *educación, historia y memoria* nos presta ayuda para emprender tan prometeica tarea.

Referencias

- AA. VV. (2013). Débat sur l'enseignement de l'histoire au Québec. *Revue d'histoire de l'éducation / Historical Studies in Education*, 26, 2, 87-136.
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Agustín de Hipona (1990). *Confesiones*. Madrid: Alianza.
- Alfonso X el Sabio (1984). *Prosa histórica*. Edición a cargo de Benito Brancaforte. Madrid: Cátedra.
- Álvarez Miranda, P. (1992). *Palabras e ideas: el léxico de la Ilustración temprana en España (1680-1760)*. Madrid: RAE.
- Aurell, J. et al. (2013). *Comprender el pasado. Una escritura de la historia y el pensamiento histórico*. Madrid: Akal,
- Balmaceda, C. (2013). La Antigüedad clásica: Grecia y Roma. En J. Aurell et al., *Comprender el pasado. Una escritura de la historia y el pensamiento histórico* (pp. 9-57). Madrid: Akal.
- Bárcena, F. (2004). El aprendizaje de una decepción. *Anthropos*, 203, 139-160.
- Benjamin, W. (1973). Tesis de filosofía de la historia. En W. Benjamin, *Discursos interrumpidos* (pp. 175-194). Madrid: Taurus.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bloch, F. O. & Von Wartburg, W. (1922). *Dictionnaire étymologique de LangueFrançaise*. Paris: PUF.
- Brutter, A. (1997). *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*. Paris: Belin.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento I. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós
- Burke, P. (2012). *Historia social del conocimiento II. De la Enciclopedia a la Wikipedia*. Barcelona: Paidós.
- Calvet, L. J. (1996). *Historia de las palabras. Etimologías europeas*. Madrid: Gredos.
- Cárceles, C. (1999). En torno a la aparición de la palabra *educación* en la lengua castellana. En J. Laspalas (ed.), *Historia y teoría de la educación. Estudios en honor del profesor Emilio Redondo García* (pp. 99-121). Pamplona: EUNSA.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295 (I), 59-111.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une aproche historique*. Paris: Belin.
- Chignola, S. (2009). Los conceptos y la historia (Sobre el concepto de historia). En S. Chignola y G. Duso, *Historia de los conceptos y filosofía política* (pp. 243-278). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Comella, B. (2012). Traducción y edición de *De puerorum disciplina et recta educatione liber*. En *Revista de Educación*, 31, 301-307.
- Corominas, J. (1974). *Diccionario crítico etimológico de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Covarrubias, S. (1984). *Tesoro de la Lengua castellana o española (1611)*. Edición facsímil. Madrid: Turner.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Cuesta, R. (2011). Memoria, historia y educación: genealogía de una singular alianza. En C. Lomas (coord.), *Lecciones contra el olvido* (pp. 163-195). Barcelona: Octaedro.
- Cuesta, R. (2012). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, 15, 15-30.
- Cuesta, R. et al. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54.
- D'Alembert, J. (1984). *Discurso preliminar de la Enciclopedia*. Madrid: SARPE.

- Dussel, I. & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Eisenstein, E. (1994). *La revolución de la imprenta en la Edad moderna*. Madrid: Akal
- Elias, N. (1988). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: FCE.
- Erasmo de Rotterdam (1985). *De civilitate morum puerilium (1530). De la urbanidad en las maneras de los niños*. Edición bilingüe a cargo de A. García Calvo. Edición y comentario Julia Varela. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández Sebastián, J. y Fuentes, J. M. (2002). *Diccionario político y social del siglo XIX español*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos
- Fungerio, J. (2012). *De puerorum disciplina et recta educatione liber (1584)*. En *Revista de Educación*, 31, 301-307.
- Goldhagen, D. (2010). *Peor que la guerra: matanzas del siglo XX*. Madrid: Taurus.
- Gómez Ramos, A. (2010). Koselleck y la Begriffsgeschichte. En R. Koselleck, *historia/Historia* (pp. 9-23). Madrid: Trotta.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grever, M. & Turman, S. (ed.) (2007). *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century*. New York: Palgrave Macmillan. <http://dx.doi.org/10.1057/9780230599246>
- Guereña, J. L. (2002). Educación. En J. Fernández Sebastián & J. F. y Fuentes, *Diccionario político y social del siglo XIX español* (pp. 257-263). Madrid: Alianza.
- Habermas, J. (2000). Sobre el uso público de la historia. En J. Habermas, *La constelación postnacional* (pp. 43-55). Barcelona: Paidós.
- Halbwachs, M. (2004a). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Antrhopos.
- Halbwachs, M. (2004b). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarios de Zaragoza.
- Hamilton, D. (1991). Orígenes de los términos *clase* y *currículum*. *Revista de Educación*, 295 (I), 187-205.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempo de globalización*. México: FCE.
- Isidoro de Sevilla (2000). *Etimologías*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Julia, D. (2000). Construcción de las disciplinas escolares en Europa. En J. Ruiz Berrio, *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 45-78). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kliebard, H. (2004). *The Struggle for the American Curriculum (1893-1958)*. London & New York: Routledge Falmer.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Koselleck, R. (2010). *historia/Historia*. Madrid: Trotta.
- Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- Lerena, C. (1988). Educación. En S. del Campo, *Tratado de sociología*, vol. 2 (pp. 97-145). Madrid: Taurus.
- Luis Gómez, A. (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy*. Sevilla: Díada.
- Luis Gómez, A. & Romero, J. (2007). *Escuela para todos. Conocimiento académico y geografía escolar en*

- España (1930-1953). Santander: Universidad de Cantabria.
- Lundgren, U. P. (1991). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Lledó, E. (1978). *Lenguaje e historia*. Barcelona: Ariel.
- Maravall, J. A. (1986). *Antiguos y Modernos. Visión de la historia e idea de progreso hasta el Renacimiento*. Madrid: Alianza.
- Mate, R. (1991). *La razón de los vencidos*. Barcelona: Anthropos.
- Mate, R. (2006). *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de W. Benjamin «Sobre el concepto de historia»*. Madrid: Trotta.
- Mate, R. (2013). *La piedra desechara*. Madrid: Trotta.
- Mateos, J. (2011). *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.
- Metz, J. B. (1999). La Razón anamnética. Anotaciones de un teólogo sobre la crisis de las ciencias del espíritu. En J. B. Metz, *Por una cultura de la memoria* (pp. 73-78). Barcelona: Anthropos.
- Meyer, J. W. & Ramírez, F. O. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de los sistemas educativos nacionales*. Barcelona: Octaedro.
- Moliner, M. (1984). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Mudrovcic, M. I. (2005). *Historia, narración y memoria*. Madrid: Akal.
- Nietzsche, F. (2000a). *Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (2000b). *De la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. Madrid: Edaf.
- Nietzsche, F. (2010). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. En *Nietzsche I. Biblioteca de grandes pensadores* (pp. 187-201). Madrid: Gredos.
- Nora, P. (1978). Mémoire collective. En J. Le Goff, R. Chartier & J. Revel (dir.), *La nouvelle histoire* (pp. 398-401). Les encyclopédies du savoir moderne. Paris : CEPL.
- Oncina, F. (2009). *Historia conceptual, modernidad e Ilustración*. Barcelona: Anthropos.
- Pocock, J. G. A. (2011). *Pensamiento político e historia. Ensayos sobre teoría y método*. Madrid: Akal.
- Popkewitz, Th. S. (1994). Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103-137.
- Popkewitz, Th. S. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado*, vol. 14, 1, 356-370.
- Popkewitz, Th., Pereyra, M. A. & Franklin, B. (comps.) (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Quintiliano, M. F. (1997). *Sobre la formación del orador. Doce libros (Institutionis oratoriae. Libri XII)*. Edición bilingüe. Salamanca: Universidad Pontificia/Caja de Salamanca y Soria.
- Ratio Studiorum (1986), según traducción de A. Díaz Escanciano. En C. Labrador et al. *La Ratio studiorum de los jesuitas* (pp. 59-126). Madrid: Universidad de Comillas.
- Real Academia de la Lengua. *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española (NTLLE)*, siglos XV-XX. Biblioteca digital de facsímiles de diccionarios española. Disponible en Internet en RAE.NTLLE. www.rae.es
- RAE (1732). *Diccionario de Autoridades*. Real Academia Española. Facsímil (1969). Madrid: Júcar.
- RAE (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española.
- RAE (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española.
- Roldán, C. (1997). *Entre Casandra y Clío. Una historia de la filosofía de la historia*. Madrid: Akal.
- Rousseau, J. J. (1973). *Emilio o la educación*. Barcelona: Fontanella.
- Rodríguez de la Flor, F. (1996). *Teatro de la memoria. Siete ensayos sobre mnemotecnia española de los siglos XVII y XVIII*. Salamanca: Junta de Castilla y León.
- Samuel, R. (2008). *Los teatros de la memoria. Pasado y presente en la cultura contemporánea*. Valencia: PUV.
- Skinner, Q. (2007). Motivos, intenciones e interpretaciones. En E. Bocardo (Ed.) (2007), *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner y seis comentarios* (pp. 127-159). Madrid: Tecnos.
- Skinner, Q. (2009). *Visions of Politics. Regarding Method*. Vol. I. Cambridge University Press.

- Spence, J. D. (2002). *El palacio de la memoria. Un jesuita en la China del siglo XVI*. Barcelona: Tusquets.
- Traverso, E. (2011). *L'histoire comme champ de bataille. Interpréter les violences du XX siècle*. Paris: La Découverte.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro.
- Varela, J. (1985). Edición, y comentario. Erasmo de Rotterdam. *De civilitate morum puerilium (1530). De la urbanidad en las maneras de los niños* (pp. 79-112). Edición bilingüe a cargo de A. García Calvo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Varela, J. & Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vilanou, C. (2006). Historia conceptual e historia intelectual. *Ars Brevis*, 12, 165-190.
- Viñao, A. (2006). Historia de las disciplinas escolares. *Historia de la educación*, 25, 243-269.
- Viñao, A. (2012). Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación del profesorado: el caso español. *Pro-Posições*, 3 (69), 103-118.
- Williams, R. (2000). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Woodman, A. J. (1998). *Rhetorical in Classical Historiography*. London: Croom Helm.
- Yates, F. (1974). *Historia del arte de la memoria*. Madrid: Taurus.

Sobre el Autor

Raimundo Cuesta Fernández
Fedicaria de Salamanca (España)
raicuesta@hotmail.com

Doctor en Historia por la Universidad de Salamanca (España). Ha sido catedrático de Historia en el Instituto de Educación Secundaria Fray Luis de León de Salamanca. Habitual colaborador de la Universidad de Salamanca e invitado en otras universidades españolas e iberoamericanas, es especialista en historia de las disciplinas escolares y en didáctica de las ciencias sociales. Ha gestionado y participado en programas de formación del profesorado como director de Centro de Profesores de Salamanca, experiencias de innovación (Premio Nacional a la Innovación Educativa en 1985) y cofundador de grupos y plataformas de renovación pedagógica en España, tales como Cronos o Fedicaria. Miembro del Consejo de Redacción de la revista *Con-Ciencia Social* y asesor de otras revistas y colecciones editoriales. En la actualidad investiga la relación entre genealogía, historia conceptual y didáctica crítica. Su aportación más relevante en el campo de la historia del currículo fue *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia* (Barcelona: Pomares, 1997); en el de la historia de la educación destaca su *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* (Barcelona: Octaedro, 2005); en *Los deberes de la memoria en la educación* (Barcelona: Octaedro, 2007), trata sobre las relaciones entre memoria y didáctica. Coautor del libro *Lecciones contra el olvido* (Barcelona: Octaedro, 2011).

Sobre de los Editores

Miguel A. Pereyra
Universidad de Granada, España
mpereyra@ugr.es

Miguel A. Pereyra es catedrático de Educación Comparada de la Universidad de Granada, España. Ha sido, hasta muy recientemente, presidente de la Comparative Education Society in Europe, CESE (2008-2012). El profesor Pereyra se doctoró en Pedagogía en la Universidad de Valencia, y realizó estudios posdoctorales en el Teachers College de la Columbia University. Sus intereses científicos se centran en los ámbitos de la educación comparada y de la teoría social y cultural aplicada a la educación, como queda de manifiesto en sus textos, escritos tanto en español como en inglés.

Jesús Romero Morante
Universidad de Cantabria (España)
romeroj@unican.es

Jesús Romero Morante trabaja en la Universidad de Cantabria como Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales, y forma parte del grupo *Asklepios* y de la Federación *Icaria*. Desde 2010 es Editor Asociado, para lengua castellana, de la revista *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Sus investigaciones y publicaciones han versado sobre los siguientes centros de interés: elaboración, experimentación y evaluación de propuestas formativas para la enseñanza científico-social centradas en el análisis de problemas

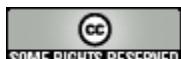
actuales y relevantes, en la línea de una rica tradición internacional de *curriculum* integrado en torno a cuestiones de importancia cívica, al servicio de una educación democrática; la innovación didáctico-curricular y los factores que posibilitan u obstaculizan su arraigo; la historia socio-cultural del *curriculum* (en particular de las asignaturas escolares propias del área de Ciencias Sociales); y la formación del profesorado.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 22 Número 23

28 de Abril 2014

ISSN 1068-2341



SOME RIGHTS RESERVED Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contácte a Fischman@asu.edu.

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Jason Beech** (Universidad de San Andrés) **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España
Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE, Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid. España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de
Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia
Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana
do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de
Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de
Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade
Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio
Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da
Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade
Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal
de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho,
Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo,
Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento,
U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas,
Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos,
Brasil