


La enseñanza de la historia como uso público del pasado

Dalia Argüello Nevado
Sebastián Plá

Dalia Argüello Nevado

Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM


E-mail: daliaarguello@filos.unam.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-0629-9827>

Sebastián Plá

Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM

E-mail: sebastianpla@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8613-1607>

Resumen

Se presenta un análisis teórico cuyo objetivo central es poner en discusión los principios que nos permiten sostener que la enseñanza de la Historia es un uso público del pasado. El análisis está compuesto por tres partes: en la primera parte se desarrollan las categorías de diversas tradiciones de producción de conocimiento sobre el pasado – como usos públicos, historia pública, memoria y cultura histórica que nos ayudan a entender distintas formas de relacionar la función social, la disciplina académica y el saber escolar. La segunda parte comprende la definición de la escuela como un lugar que crea las condiciones de posibilidad para la producción de un conocimiento histórico particular al que denominamos saber histórico escolar; finalmente, el vínculo de derivación desde donde se puede observar la dimensión epistemológica del conocimiento histórico y la utilidad práctica de definirlo como un uso público. Como resultado, mostramos las tensiones que implica esta postura, renunciar a la pretensión de neutralidad y reconocer el carácter político de los discursos sobre el pasado y de todo acto educativo. Es una forma de pensar desde México la historia en el presente, y la escuela en Latinoamérica, donde las prácticas y los discursos son plurales y están atravesados por las desigualdades y la colonialidad, pero también, reconstruidos por la diversidad y la resistencia.

Palabras clave: Enseñanza de la historia. Usos públicos del pasado. Escuela.

Recebido em: 05/02/2024

Aprovado em: 28/04/2025



 <http://www.perspectiva.ufsc.br>
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e105138>

Resumo**O ensino de história como uso público do passado****Palavras-chave:**

Ensino de história. Usos públicos do passado. Escola.

Apresenta-se uma análise teórica cujo objetivo central é discutir princípios que nos permitem sustentar que o ensino de História é um uso público do passado. A análise é composta por três partes: as categorias de diversas tradições de produção de conhecimento sobre o passado – como usos públicos, história pública, memória e cultura histórica que nos ajudam a compreender diferentes formas de relacionar a função social, a disciplina acadêmica e o saber escolar; a definição da escola como um lugar que cria as condições de possibilidade para a produção de um conhecimento histórico particular que chamamos de conhecimento histórico escolar; e o elo de derivação a partir do qual se pode observar a dimensão epistemológica do conhecimento histórico e a utilidade prática de defini-lo como uso público. Como resultado, mostramos as tensões que essa posição implica, renunciando à pretensão de neutralidade e reconhecendo a natureza política dos discursos sobre o passado e de todos os atos educativos. É uma maneira de pensar, a partir do México, a história no presente, assim como pensar a escola na América Latina, onde as práticas e os discursos são plurais e atravessados pelas desigualdades e pela colonialidade, mas também, reconstruídos pela diversidade e pela resistência.

Abstract**Teaching history as a public use of the past****Keywords:**

Teaching history. Public uses of the past. School.

A theoretical analysis is presented whose central objective is to put into discussion the principles that allow us to maintain that the teaching of History is a public use of the past. The analysis is composed of three parts: in the first part, the categories of various traditions of production of knowledge about the past are developed – as public uses, public history, memory and historical culture that help us understand different ways of relating the social function, academic discipline and school knowledge. The second part includes the definition of the school as a place that creates the conditions of possibility for the production of a particular historical knowledge, that we call school historical knowledge; finally, the derivation link from which the epistemological dimension of historical knowledge can be observed and the practical utility of defining it as a public use. As a result, we show the tensions that this position implies, renouncing the claim of neutrality and recognizing the political nature of discourses on the past and of all educational acts. It is a way of thinking from México about history in the present, as well as thinking about school in Latin America, where practices and discourses are plural and are crossed by inequalities and coloniality, but also, reconstructed by diversity and resistance.

Introducción

Desde una perspectiva amplia es posible dividir a la enseñanza de la Historia en la escuela en tres grandes periodos o momentos (Osborne, 2006), con rasgos compartidos para el contexto mexicano y latinoamericano en general. El primero es el más largo. Está estrechamente vinculado con el surgimiento de los Estados-Nación y los sistemas educativos nacionales, y corresponde al momento en el que la enseñanza de la Historia está orientada a la formación de identidad y valores nacionalistas. Es el periodo en el que se inventan tradiciones, se crean panteones patrios y escriben los grandes metarrelatos, como la confianza en el progreso hacia el que avanza la nación como destino ineluctable. Esta historia que se difunde en las aulas y los manuales construye un imaginario acerca de un origen primigenio de la nación en el que nace su esencia y su virtud, que posee una riqueza natural fecunda e inagotable y una identidad homogénea que es mestiza, católica e hispanohablante. Estos elementos se articulan en la exaltación de ciertos acontecimientos violentos, gestas heroicas y pasajes asombrosos que explican la grandeza nacional y fomentan el orgullo de la pertenencia, así como el deber de la defensa de la patria y sus valores. La enseñanza se basa en la lectura como estrategia básica, la narración docente y se promueve la memorización, más que como vía de aprendizaje, como estrategia de transmisión de conocimientos elementales y necesarios para moldear conciencias e instaurar modelos a seguir. En este contexto, la enseñanza de la historia se entrelaza de manera muy estrecha con la formación cívica y la difusión de materiales, como catecismos cívicos, obras literarias y artísticas para consolidar al México independiente en un periodo de gran inestabilidad.

El segundo gran momento se da en los años sesenta y setenta del siglo XX con la confluencia de procesos de cambio en distintos ámbitos como la renovación pedagógica, la revolución cognitiva y el estructuralismo de las ciencias sociales, potenciados por el entorno convulso, los movimientos políticos y revolucionarios como el del 68 y los procesos de descolonización en Asia y África. La historia en la escuela no abandona el metarrelato nacional, pero lo combina con elementos de crítica social y análisis de procesos políticos e ideológicos a escala internacional. Así mismo, mantiene lazos con la formación cívica pero reformulada, busca crear conciencia social orientada hacia la lucha social para el cambio y, en general, promueve ideales de justicia y solidaridad. La enseñanza abandona la lógica de las disciplinas y los contenidos sociales se miran de manera más holística, se exploran métodos activos, situados y por proyectos para fomentar la investigación desde el aula con base en el aprender a aprender.

Por último, como reacción a ese mismo movimiento, pero con fuerza a partir de las reformas neoliberales de finales del siglo pasado, la historia ciencia llegó a la escuela. La noción de progreso

se asoció más al avance tecnológico y cedió el paso al de democracia como el fin último a alcanzar. El metarrelato nacional se diluyó parcialmente frente a la perspectiva cosmopolita y de ciudadanía global. No obstante, las grandes gestas heroicas permanecieron y la secuencia cronológica del relato no se modificó, lo que generó una forma particular de pensar la historia escolar. Por un lado, a pesar de que se incluyeron tangencialmente personajes y acontecimientos históricamente excluidos, como mujeres o pueblos indígenas, la visión de tiempo lineal, los rasgos eurocéntricos, así como el predominio del enfoque político militar centrado en el Estado se mantuvieron bastante sólidos. Por otro lado, los contenidos y temas históricos dejaron de ser el centro, y la enseñanza se abocó a desarrollar competencias y habilidades del método historiográfico para formar en el pensamiento crítico analítico (Plá, 2014, 2022). Con esto, el análisis histórico se volvió más metodológico y menos reflexivo, más centrado en el sujeto que aprende y menos en los procesos colectivos, relegando la agencia del sujeto histórico para privilegiar al ciudadano liberal, informado, competente y analítico. El trabajo en el aula reforzó la tendencia antinarrativista pues se centró en el análisis de fuentes históricas, de preferencia fuentes primarias (Plá, 2014, 2012; Plá; Bastos; Bomfim, 2024). Con la ciencia histórica como guía para la ciudadanía se promovió un discurso aparentemente neutral.

Aunque hemos organizado esta secuencia identificando tres grandes momentos en la enseñanza de la Historia como nacionalismo, justicia social e historia ciencia, no sostenemos que una perspectiva sustituye a la otra. Más bien lo que tenemos en la actualidad en México es una sobreposición de estas perspectivas. De ahí que podamos encontrar en un solo programa de historia nuevos relatos nacionales, propuestas pedagógicas centradas en la atención a grupos minoritarios o desigualdad social y una mirada muy academicista, apegada al método historiográfico. En algunos casos, la imbricación es delicada, pero en otros son verdaderos pastiches ideológicos, académicos y pedagógicos.

Independientemente de sus diferencias, los variados planteamientos curriculares resuelven a su manera la relación entre estos tres elementos: el valor que asignan al conocimiento histórico para la sociedad; una forma particular de comprender la disciplina histórica; y el papel de la escuela para reconfigurar al conocimiento histórico como contenido de enseñanza y aprendizaje, aunque a veces de formas no muy congruentes. En síntesis, representan formas particulares de concebir la función social de la materia de historia, su relación con la disciplina como campo de conocimiento y con la escuela como el conjunto de prácticas, normas, espacios y tiempos de interacciones.

Desde esta mirada histórica de la historia escolar buscamos poner en la mesa la relación saber y poder, es decir, la dimensión sociopolítica en todo ejercicio de producción de conocimiento, transmisión cultural y prácticas educativas. Al analizar la frontera que separa a la historia en la escuela de la historia en el ámbito más amplio de lo social y los puntos en los que se entrelazan y confunden, nuestro planteamiento es que la historia en la escuela no es una mera trasposición didáctica

(Chevallard, 1991) de la historia académica ni su resumen, pero tampoco es una construcción ficticia cercana al mito. Lo que proponemos es que es una manifestación más de los usos públicos de la historia, quizá la más difundida y la que mayor número de destinatarios cautivos tiene.

Demostrar que el conocimiento histórico escolar es un uso público de la historia implica un esfuerzo teórico doble: por un lado, definir la epistemología del conocimiento histórico escolar, es decir, qué tipo de conocimientos sobre el pasado se producen en contextos de escolarización; por otro, aportar un poco a la reflexión teórica en el campo de investigación sobre enseñanza de la historia.

Este último aspecto resulta necesario frente a la exaltación, muchas veces acrítica, de las habilidades tecnológicas y el uso de dispositivos para mejorar la enseñanza, con menos discusión cada vez sobre los enfoques, las interpretaciones y la problematización de los contenidos. Además, la dimensión urgente de la didáctica, las exigencias del sistema académico a la publicación rápida de las investigaciones empíricas y la obviedad práctica de la acción docente nos han impedido pensar una teoría pedagógica para la enseñanza de la historia. Retomamos algunos trabajos que han incursionado sobre la dimensión teórica de la enseñanza de la historia y con los que de una u otra manera dialogamos en América Latina. El esfuerzo más notable de los últimos tiempos es, sin duda, los trabajos coordinados por Juliana Alves de Andrade y Nilton Mullet Pereira (2021), así como por Carmen Teresa Gabriel, Marcus Bomfim Martins y Juliana Alves de Andrade (2023). También existen trabajos que han retomado lo cotidiano de Michel de Certeau, la cultura escolar y la idea de código disciplinar del Raimundo Cuesta (González, 2018, 2019).

Nuestro estudio se inserta en este campo de conocimiento que incluye una pluralidad de miradas teóricas y, sobre todo, un acervo importante de experiencias sobre didáctica y enseñanza implementadas en distintas partes del mundo y de las que el currículum mexicano ha abrevado. En este rubro podemos citar, por ejemplo, la propuesta británica de *History 13-16* guiada por Shemilt (1980), y la desarrollada por Bruner (1965) conocida como *Man: A Course of Study* que, aunque comparten ciertos principios y son simultáneas en el tiempo, mantienen algunas diferencias. Ambas consideran que la lógica de la disciplina académica es central para el proceso de aprendizaje, pero mientras la primera pretende enseñar el método del historiador, enseñar a historiar, la segunda da a la antropología un lugar central, pero no para sustituir a la historia, sino para conocer la diferencia, estudiar al ser humano y no reducir el devenir a la dimensión nacional. Asimismo, la primera es antinarrativista, mientras que la segunda parte de la idea de la narración como función cognitiva básica para la comprensión de los fenómenos sociales. Otra experiencia mucho más contemporánea es la desarrollada por el *Historical Thinking Project* que enfatiza el objetivo de enseñar a pensar históricamente a través del establecimiento de las relaciones de causalidad, de cambio y continuidad,

de estudiar la relevancia de un acontecimiento histórico y generar una perspectiva histórica desde el posicionamiento ético del estudiantado.

Hemos dividido el presente ensayo en tres grandes apartados. En el primero, trabajamos algunos conceptos que entran en juego en diseños curriculares y propuestas didácticas para la enseñanza de la Historia como *public history*, memoria, cultura histórica y conciencia histórica que también se entrecruzan con los modelos nacionalista, de justicia social y de historia ciencia. En el segundo, definimos lo escolar desde lo pedagógico, lo sociológico y lo filosófico. Ambas partes están atravesadas de manera explícita por la relación de la sociedad o la escuela con la producción profesional de conocimiento histórico o lo que denominamos de manera equivalente disciplina académica, producción historiográfica o historia profesional. Finalmente, retomamos la noción de usos públicos del pasado como herramienta conceptual para analizar el conocimiento histórico escolar y sus implicaciones tanto en el ámbito de la investigación como en la aplicación práctica para enseñar y aprender historia en el aula.

Algunos conceptos

Historia pública

El término historia pública o *Public history* encuentra sus orígenes en los trabajos de Norbert Frei (1996) que hablaba de políticas del pasado y de autores como Bruno Groppo (2019) que estudia políticas de memoria y de olvido, Pierre Nora (1992) con el concepto de lugares de memoria, Jörn Rüsen (1994) y sus trabajos sobre cultura histórica y Maurice Halbwachs (2004) sobre memoria colectiva. De manera general, y como concepción muy amplia, podemos decir que la historia pública es todo uso del pasado que no es la historia profesional (Jordanova, 2019).

De acuerdo con Marko Demantowsky (2018), en Estados Unidos, Canadá y Australia se ha reconocido poco a poco a la historia pública como un campo de práctica e investigación agrupada en la *National Council on Public History* y la *International Federation for Public History*, cuyos miembros trabajan en organizaciones internacionales y transnacionales, gobiernos, instituciones locales, regionales o nacionales sin fines de lucro, corporativas, culturales y educativas. Su trabajo está relacionado con una especie de “entretenimiento educativo” y consiste en hacer llegar el conocimiento histórico a públicos no especializados y sectores amplios, a través de las tecnologías de la comunicación y la información, pero también a través de museos, espacios culturales, recreativos o galerías. Para estas organizaciones la historia pública es una forma de acercar el trabajo académico a la sociedad, pero también reconocen otras vías para conocer el pasado, y no como campo exclusivo de historiadores.

Quienes ejercen la historia pública desempeñan tareas como asesoría de películas, documentales o casos judiciales, colaboran con organismos públicos y gobiernos en distintas actividades como conmemoraciones y nomenclaturas. Participan también en entidades privadas y en acciones relacionadas con el patrimonio cultural y turístico que incluye la creación de escenarios históricos, parques temáticos o museos interactivos (Viñao, 2022). En ocasiones, estas acciones pueden estar demasiado influenciada por las características del mercado al que va dirigido, la publicidad que la rodea y sus patrocinadores, no obstante, representa una de las vías más poderosas de transmisión de contenido histórico a públicos masivos. Por lo tanto, influye en la difusión de imaginarios y representaciones acerca de personajes y épocas de otros tiempos.

Para Marko Demantowsky (2018), la historia pública conforma y reproduce *basic narratives* que son las teorías implícitas que asumen los grupos sociales y guían su acción como roles sociales, reglas lingüísticas, normas de interacción social y rituales de pertenencia que se fundamentan y legitiman en ciertas narrativas sobre el pasado.

Las políticas del gobierno mexicano, en relación con los llamados “pueblos mágicos”, puede ser un ejemplo de lo anterior. Desde 2001 se reconocieron en esta categoría a aquellos sitios con “atributos simbólicos, historias y leyendas, llenos de hechos trascendentes, cotidianidad y la magia que emana en cada una de sus manifestaciones socioculturales” (Sectur, 2016, online). Desde esta lógica se somete a estos lugares a una dinámica de exposición permanente por sus “atributos mágicos”, bajo la lógica de atender al turismo y convertir su forma de vida, su entorno y recursos naturales en piezas de museo o exóticas mercancías. Este tipo de políticas relacionadas con la historia pública promueven una dimensión “cultural” del turismo que omite la historicidad de los espacios, imponen una visión estereotipada de la diversidad cultural y étnica y desdeña a las comunidades que los habitan.

Esta y otras expresiones de historia pública coexisten con los currículos escolares, son parte de los conocimientos previos del estudiantado y con frecuencia se les acerca intencionalmente a las aulas como material de apoyo por el interés que pueden despertar o por facilitar el acceso a diversos temas de formas atractivas y sencillas, por ejemplo, cuando se complementan clases con visitas a museos o con material audiovisual. El capítulo primero de la serie televisiva *Cidade dos Homens* de 2002, titulado la “Corona del emperador”, es un buen ejemplo de lo anterior que cruza historia nacional, violencia local y enseñanza de la historia (Cidade dos Homens, 2002). Según Robert Parkes (2018), también puede ser un recurso para el análisis crítico, puesto que docentes y estudiantes pueden beneficiarse de los recursos de extraescolares que la historia pública ofrece para cuestionar narrativas nacionalistas e incluso puede usarse para analizar cómo los factores extracurriculares afectan la

enseñanza y aprendizaje de la historia en distintos contextos, así como las interacciones entre el aprendizaje formal y no formal.

En este sentido, la historia pública puede decir mucho acerca de cómo se distribuyen discursos sobre el pasado en la sociedad y los distintos agentes, voces e intereses que participan. Además, nos acerca a la cuestión de la diversidad de los saberes que se entremezclan en las aulas y cómo se conforman los contenidos con elementos académicos y también extraescolares. Muchas veces, el acercamiento entre historia pública y escuela se limita a visiones formales de la educación con miras a incrementar la cultura general del estudiantado y, por lo tanto, se enfoca en la transmisión de información sobre el pasado y no tanto en su interpretación.

Memoria

La memoria se ha definido como una construcción discursiva y, como concepto, cobija distintos procesos y expresiones acerca de cómo el pasado y el presente se influyen en contextos socioculturales (Erll, 2012). Maurice Halbwachs (2004) estableció la diferencia entre la memoria como tradición, el lugar de lo concreto, lo vivido, lo sagrado y lo mágico en contraste con el relato cientificista de la Historia académica, pero esta separación ha sido seriamente cuestionada, sobre todo desde la historia cultural y estudios de historia del presente que han mostrado que, lejos de ser una relación de opuestos binarios, es una red de distintos registros del pasado.

La historiografía reciente no solo ha integrado al recuerdo como fuente de información, sino que algunos autores han propuesto trabajar la historia como una forma de memoria desde el giro interpretativo y el uso de la historia oral (Mudrovic, 2005). Sin embargo, la relación entre historia y memoria no se reduce a una cuestión metodológica, puesto que las prácticas colectivas del recuerdo tienen impacto en la vida pública. La memoria participa en la constitución de identidades colectivas y, junto con el olvido, constituyen fenómenos políticos. Desde esta dimensión, las políticas de la memoria se originan en pugna por la disputa de sentidos que se otorgan al pasado en relación con proyectos y reivindicaciones presentes y, por lo tanto, participan también como factores de poder en la creación y reproducción de narrativas sobre el pasado, así como en los mecanismos de conservación de acervos y tradiciones.

Por tanto, el ámbito de la memoria no es unívoco ni estable. Está en permanente tensión y cambio por las luchas de sentido que lo atraviesan. No todas las memorias reivindican víctimas ni tienen como fin la justicia social. Se ha hablado también de cómo, a partir de los años 60, se expande la marea conmemorativa, la fiebre de musealización, o el “marketing masivo de la nostalgia”, conocido también como el “boom de la memoria” (González; Pagès, 2014, p. 278). También han cobrado fuerza desde las políticas revisionistas y negacionistas de la pluralidad de memorias y de los

acontecimientos violentos del pasado para construir otras memorias desde los gobiernos de extrema derecha.

La instrumentalización de los discursos a través de sitios, objetos o conmemoraciones que se escenifican, se estilizan y se orientan al observador se ha estudiado también desde el concepto de memoria cultural, desarrollado por Jan Assman (2010), que hace referencia a la construcción simbólica de tiempos míticos y fundacionales institucionalizados y difundidos por medios como la escuela o los museos, o el de Assman y Shortt (2012) que recuperan también el concepto de memoria cultural desde su posibilidad de revisar valores y actitudes del pasado para crear nuevos marcos de acción.

Por otro lado, la emergencia de movimientos sociales que reivindican identidades y derechos que han sido sistemáticamente excluidos hoy tienen una mayor presencia en la discusión pública. Se han visibilizado otras memorias no hegemónicas, los agentes y colectivos que enarbolan distintas lógicas para habitar los espacios y los cuerpos, esquemas de comunicación que van creando otras estéticas y marcos valorativos, así como sus acciones de resistencia desde las periferias y la subalternidad. Aunque en términos generales no se ha trastocado el metarrelato nacionalista, sí se han integrado nuevas fuentes y metodologías en las prácticas docentes y otras narrativas en el currículum.

Actualmente es posible ver una importante presencia de estudios de la relación entre memoria y enseñanza de la Historia reciente, sobre todo en países latinoamericanos. Se recuperan ejemplos de las luchas sociales que han exigido el esclarecimiento, castigo y no repetición de los crímenes cometidos por las dictaduras y se llevan a las aulas como una forma de fomentar la visión crítica del estudiantado y generar un compromiso cívico y ético que rechace los totalitarismos (Jelin; Lorenz, 2004). Esto tiene que ver, también, con la enseñanza y el uso de la historia para la promoción de la justicia (Plá, 2023). En Argentina, por ejemplo, hay experiencias de enseñanza que han recuperado la noción de “lugares de memoria” como objetos, fechas, sitios y personas públicas que condensan sentido sobre el pasado, como una forma de convocar a las nuevas generaciones a formular, desde el presente, preguntas sobre el pasado reciente (BNM, 2015). Así mismo, existen propuestas didácticas para incluir historia oral en los contenidos escolares como una forma de introducir otras voces, espacios más cotidianos o pasajes locales que enriquezcan la narrativa nacional de los grandes héroes (González; Pagès, 2014; Schwarzstein, 2001).

De esta manera, el conocimiento histórico escolar tiene como base discursos institucionalizados de la historia nacional, pero entreteje también otras memorias como prácticas sociales e identitarias tanto en el diseño curricular, como en los saberes que circulan al interior de las aulas. Factores como género, religión, ideología y etnicidad están implicados en maneras de recordar y usar las narrativas de memoria. Estos otros registros del pasado atraviesan a los sujetos en la

conformación de sus identidades, su forma de ver el mundo, deseos y aspiraciones, por lo que el concepto de memoria aporta elementos importantes para conocer y analizar espacios de disputa y antagonismos subyacentes en la forma como se enseña y se aprende la Historia. No obstante, si se mantiene sólo como complemento del discurso nacionalista hegemónico o se retoman ejemplos de memoria sólo como fuentes dentro de la lógica de la historia ciencia, quedará limitado su alcance para otros ejercicios críticos.

Cultura y conciencia históricas

Esta categoría la desarrolló principalmente el alemán Jörn Rüsen (1994) para referirse, en principio, a la presencia de la historia y la memoria en el espacio público. Se relaciona con los conceptos que hemos revisado antes, pero se distancia en su definición y alcances. La cultura histórica contempla “las diferentes estrategias de la investigación científico-académica, de la creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar y extraescolar, del ocio y de otros procedimientos de memoria histórica pública” (Rüsen, 1994, p. 2). No obstante, el autor no limita la categoría a las representaciones públicas del pasado, sino que se convierte en una forma de explicar cómo los seres humanos damos sentido a la existencia, a la existencia que transcurre en el tiempo, y que, por lo tanto, se significa con referencia permanente al pasado, el presente y el futuro.

De acuerdo con este autor, la apropiación cultural del mundo ocurre a través de la percepción, interpretación, orientación y el establecimiento de una finalidad. Estos elementos en conjunto son fuentes de sentido, en tanto no solamente se limitan a identificar y explorar fenómenos, sino que, al mismo tiempo, indican pautas y normas para la práctica cultural. Es por ello que la cultura histórica puede observarse como el conjunto de cinco dimensiones: cognitiva, estética, política, moral y religiosa (Rüsen, 2017).

La primera tiene que ver con la posibilidad de conocer el pasado a través de un método para la interpretación, la investigación y la producción de conocimientos históricos fiables. La segunda, la estética, se refiere al acto creativo que subyace a las representaciones del pasado, es la que orienta la acción desde el sentido estético, entre lo racional, los sentidos y la imaginación. La dimensión política tiene que ver con la relación entre la experiencia del pasado y la construcción de las identidades: con el ejercicio del poder y el reconocimiento de la autoridad en el presente, así como en la construcción de un sentido que legitime su permanencia. La dimensión moral establece puntos de referencia sobre el bien y el mal en un sistema de valores determinado; y la religiosa se asocia con la búsqueda humana de dar sentido a la finitud y la trascendencia. Estas dimensiones están interconectadas y operan en la realidad social a través de la construcción de significado y se traducen en la praxis vital, como el intelecto, el sentimiento y la voluntad.

Por tanto, la cultura histórica comprende un aspecto cognitivo que abarca el intelecto y la verdad; un estético, del sentimiento y la belleza; un político, de la voluntad y el poder; y podría enriquecerse desde un enfoque complejo que reconozca sus interacciones, contradicciones y traslapes permanentes.

Ahora bien, la cultura histórica es memoria en tanto ejercicio de recordar, pero está mediado por la conciencia histórica que constituye el aspecto cognitivo referido previamente. La conciencia histórica trasciende al mero hecho de recordar porque añade conocimiento al recuerdo y amplía la extensión temporal de la memoria en una continuidad intergeneracional y en una duración del sí mismo personal y colectivo (Rüsen, 2014). Por esta razón, es la conciencia histórica la que puede desarrollarse como parte de la educación formal en la escuela. Esta conciencia es parte fundamental de la cultura histórica que, por un lado, involucra a la memoria porque, al recordar, se puede significar el tiempo y orientarse en él, pero, por otro, requiere de la historia como dimensión cognitiva y método científico y racional. De manera similar, pero desde una visión pragmática y cognitivista, Sam Wineburg (2001) definió al pensamiento histórico como acto no natural. La conciencia vista de esta manera sería resultado de una acción intencionada de interpretación y representación que permite dar sentido y significación al pasado por medio de la interpretación y la representación, que no es intuitiva y que puede mejorarse con una acción deliberada de aprendizaje. Este enfoque ha sido ampliamente utilizado desde la investigación en la enseñanza de la historia en distintos países y ha aportado elementos valiosos para propuestas curriculares y didácticas.

En este aspecto destacan dos grandes diferencias entre este y los otros dos conceptos que hemos revisado. Para empezar, Rüsen (1994) entiende a la conciencia histórica como producto del conocimiento del pasado, es decir, mediado por un aprendizaje previo intencionado y arraigado en el sujeto que ha aprendido, asume una disposición universal para aprenderlo y una forma de construir el conocimiento. El autor destaca que la dimensión cognitiva de la cultura histórica se realiza, en las sociedades modernas, sobre todo a través de las ciencias históricas amparadas por sus operaciones metodológicas, como garantía de validez. Aquí radica la segunda diferencia, puesto que, en esta perspectiva, Rüsen (1994) da un papel importante a los historiadores y descarta otras formas de construir representaciones del pasado y de aprendizaje histórico. Son los primeros quienes efectúan el proceso de racionalización y sistematización de los métodos de investigación y convierten al pasado en un objeto de conocimiento, con valor en sí mismo, que da un nuevo sentido al pasado a través de la interpretación.

Rüsen (1994) considera que para que la conciencia histórica pueda dar herramientas sociales y establecer una finalidad a partir del recuerdo es necesario que las dimensiones cognitiva, estética y política, aunque están interrelacionadas, permanezcan diferenciadas y se ejerzan con autonomía

relativa, porque de otra manera se podrían soslayar aspectos normativos mediante la argumentación empírica, y al revés, los análisis empíricos podrían verse sesgados con pretensiones normativas. Si la conciencia histórica tendría que formarse desde cierta autonomía de las otras dimensiones de la cultura histórica para orientar mejor la praxis, entonces, esta autonomía se convierte en una pretensión normativa de cómo debería operar y, por tanto, la condiciona desde una práctica situada, que es la investigación histórica, lo que en sí misma, le restaría autonomía. Por tanto, esta argumentación puede ser problemática al no considerar que ningún análisis empírico es neutral ni libre de condicionamientos, así como toda pretensión de normar se alinea a un sistema de valores situados. En este sentido, la propuesta de Rüsen (1994) contrasta con la de concebir a la historia desde los usos públicos de la Historia que abiertamente reconocen lo político como constitutivo de toda interacción social y, por lo tanto, de toda forma de conocimiento. En tanto Rüsen (1994) presume la existencia de criterios y valores universales de la vida humana le da a su propia teoría una facultad normativa para establecer cómo debería ejercerse la cultura a través de la conciencia histórica, lo cual le da a esta categoría un uso analítico, pero también deontológico. Visto de América Latina y las teorías decoloniales, esta mirada niega los pluriversos epistemológicos que componen la red de significaciones sobre el pasado en la sociedad.

A partir de esta revisión de conceptos que hemos hecho, revisemos entonces el crisol de saberes históricos que amalgaman criterios científicistas de la disciplina, usos sociales y formativos dentro de la cultura propia de las escuelas.

La escuela y el conocimiento histórico escolar

La definición de lo que es la escuela pasa primero por su dimensión histórica y su historicidad, esta última, en el sentido gadameriano, de ser consciente de la relatividad histórica y cultural de nuestro presente (Gadamer, 2000). Sobre el primer aspecto, Narodowski (2022) y su augurio del fin de la escuela son nítidos en un aspecto: la escuela es, en la historia de la educación, sólo un instante. Desde el primer acto intencionado de enseñar algo en los *sapiens* a la invención de la escuela moderna con Comenio en el siglo XVII, son más de cien mil años. En cambio, de la publicación de *Didáctica magna* al día de hoy, son apenas cuatrocientos años. Incluso, para quienes se dedican a estudiar la escuela y se remontan a la Grecia clásica y la *scholè*, la cuenta no les favorece, lo que implica que, en su carácter histórico de la escuela, un día fue creada y, por tanto, es susceptible de desaparecer de las sociedades humanas en cualquier otro momento.

Este hecho tan obvio se niega en la vida cotidiana escolar, por lo que se le experimenta como ahistórica, es decir, se vive sin conciencia de su propia historicidad. La explicación de lo escolar desde la docencia, la pedagogía, la sociología y la psicología, con sus excepciones internas, tienden a pensar en una dimensión absoluta a la escuela y luchar, desde valores concebidos como esenciales

de aquello que se considera la verdadera escuela. La historia, fiel a su misión disciplinar, es la única que, como disciplina, sigue, una y otra vez, recalcando el carácter histórico de lo escolar. Así, la escuela ha reproducido, reproduce y reproducirá la desigualdad *ad infinitum* o, por el contrario, la escuela humanizó, humaniza y humanizará a las nuevas generaciones (Condorcet, 2001). Ambas, por sobradas razones, son afirmaciones totalizantes y, como tal, falsas. Por eso, el primer elemento con el que pensamos la escuela es que es una invención histórica autopoietica y que, a pesar de resistir, es susceptible de desaparecer como institución social, al mismo tiempo que su dinámica, es decir, lo escolar, nubla la conciencia de su propia historicidad.

Las diversidades históricas, sumadas a la pluralidad cultural, llevan a una conclusión muy importante y discutible a la vez: no existe la escuela, sino que lo que hay son escuelas. Sin embargo, si existe tal diversidad, si no hay elementos comunes que hacen que todos los espacios escolares y las prácticas educativas en su interior se parezcan, ¿cómo pueden llamarse escuelas? ¿Por qué, a pesar de sus variaciones temporales, la organización del aula mantiene un parecido a veces espeluznante con las propuestas de Comenio o las relaciones jerárquicas en su interior, a pesar de haber sido dislocadas, conservan lo esencial (Dussel; Caruso, 2006)? Es como si en realidad el juego de exclusiones a los que estamos acostumbrados, es decir, es o no es, ya no respondiera a las características de esa institución denominada escuela. Ya no se trata de pensar la escuela o las escuelas, sino la escuela y las escuelas. Ambas son históricas y cambiantes, pero existen las dos. Hay, por un lado, elementos comunes y extraordinariamente repetidos en todas las instituciones a las que se les denomina o que se autodenominan escuela y, por otro lado, hay suficiente diversidad para poder hablar en plural. Las escuelas están compuestas, en su núcleo irreductible, de la escuela. Es la escuela como tecnología en sí misma.

Lo anterior puede llevarnos de nuevo al enfrentamiento o, si se prefiere, a la contradicción argumentativa entre el esencialismo y el empirismo. Pero no es el caso, pues en realidad no hay esencialismo alguno y mucho menos empirismo pleno. Exponemos esta idea a partir de dos conceptos que consideramos centrales en como comprendemos la escuela y como esta produce el conocimiento histórico escolar. Para comenzar, está el concepto de cultura escolar acuñado por historiadores de la educación que se entiende como el “conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo”, y naturalizadas por los actores de las instituciones educativas (Viñao, 2006, 59). A modo de paréntesis, vale la pena mencionar que hay otra manera de comprender la cultura escolar desde la gestión institucional y empresarial, pero esa no interesa aquí, pues establece regulaciones de la conducta a partir de un baremo, por lo general con indicadores simplificados, que

impone una mirada gerencial de lo correcto e incorrecto de la vida escolar. Una síntesis de ambas miradas sobre la cultura escolar puede verse en Elías (2015).

Utilizar la noción de cultura escolar para observar y pensar lo escolar permite identificar aquellas regularidades dentro de la escuela como institución, como los ritos y los mecanismos por los que se legitiman ciertos conocimientos escolares y, al mismo tiempo, distinguir las variaciones históricas y culturales que suceden en su interior. Tanto lo común como lo diverso está en las prácticas y en lo simbólico. En síntesis, hay modos de vivir la escuela, perspectivas analíticas y discursivas para dar sentido a esas vivencias dispersas en las que los juicios subjetivos se componen de elementos objetivos que permiten hablar y crear la cultura escolar. Por otro lado, está el concepto de código disciplinar de Raimundo Cuesta (1998) que se refiere a la “tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (Cuesta, 1998, p. 8). El código disciplinar permite observar las bases del memorismo, el enciclopedismo y el nacionalismo en la enseñanza de la Historia y su transformación en la vuelta de los siglos XX y XXI (González, 2019). Aunque es un concepto útil para el análisis de elementos implícitos, esta mirada foucaultiana de la historia dentro de la escuela pierde en muchas ocasiones la dimensión pedagógica de los procesos educativos.

Nosotros preferimos el concepto de conocimiento histórico escolar que recupera los conceptos de historia pública, memoria y cultura histórica, al mismo tiempo que se distancia de ellos. Es decir, el conocimiento histórico escolar es distinto al conocimiento científico y, dada su particularidad institucional, tiene identidad propia como uso público del pasado. Es una mirada sociocultural, histórica y pedagógica, en la que la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela entrelaza historias procedentes de variadas fuentes, incluidas las científicas, pero que son condicionadas por los procesos de significación más amplios dado por la propia escolarización. De esta manera, el conocimiento histórico escolar tiene una epistemología distinta que el conocimiento producido por el saber disciplinar y que el de otros usos públicos de la historia. Las razones de estas diferencias son varias y no pueden reducirse a una mala transposición didáctica. Las dos más diferencias centrales que destacamos aquí son, primero, que la función de la historia dentro de la escuela tiene ante todo intenciones moralizantes, sean en la formación del ciudadano patriótico, democrático o crítico. La segunda, es que debe responder a la lógica curricular, es decir, obedecer a la consecución de las finalidades educativas y a las propias dinámicas de la escuela. Pero la escuela no sólo entendida como institución de encierro y disciplinamiento, sino en su ambivalencia, en su doble potencialidad: dominar y emancipar. Y eso se da en cuanto la enseñanza de la historia y, en general, todo el saber escolar se separa deliberadamente de las otras funciones sociales, incluso la historia profesional. La escuela es dueña de su cultura y es diferente a la comunidad que lo rodea.

En este último sentido, recuperamos como segunda idea de lo escolar el delineado desde la pedagogía por Masschelein y Simons (2014): la escuela como suspensión. En su libro *En defensa de la escuela* (Masschelein; Simons, 2014), sin lugar a dudas uno de los textos pedagógicos más relevantes de la década pasada, se pregunta ¿qué hace a la escuela, escuela? Es decir, ¿qué es aquello irreductible de lo escolar para que pueda ser denominado de esa manera? A ello, los autores belgas responden que es la suspensión del tiempo. Entrar en una escuela implica cruzar un umbral en el que por un tiempo se deja afuera el mundo de la familia, del ocio y del trabajo que permite realizar actividades para enseñar, aprender y sobre todo pensar la realidad exterior de otra manera, de un modo sólo posible gracias a la suspensión de la vorágine cotidiana. Los autores tocan otras ideas, como la relación con el mundo y las formas de saber, la igualdad como punto de partida según la filosofía de Rancière o la responsabilidad pedagógica, pero, la de suspensión, porque es la nuclear y la que ha sido cuestionada. Básicamente, se le critica por ser esencialista y no establecer relaciones empíricas entre el sistema educativo y otros sistemas societales como el económico; por no tomar en cuenta las condiciones contextuales que condicionan las realidades escolares; y desde las pedagogías decoloniales, por dar continuidad a la descontextualización de saberes que ha excluido el conocimiento de los pueblos originarios de lo escolar. Todas estas críticas tienen su parte de razón, todas a su vez pueden caer en reduccionismos.

La suspensión de Masschelein y Simons (2014) no es algo esencial, sino una condición de posibilidad para desarrollar relaciones entre saberes y sujetos y sujetos entre sí, que sólo pueden darse bajo la condición de lo escolar separado de la realidad que lo circunda. Lo escolar, es necesario reconocer, no debe tomarse como el único tipo de suspensión posible para pensar la realidad de la misma manera o, por lo menos similar, a la que definen los pedagogos belgas. Dicha idea teórica tiene su propio condicionamiento histórico y surge, a pesar de que los autores se remontan a la *scholè* de la Grecia antigua, en un presente donde las fronteras de muchos tipos se han difuminado, entre ellas la escolar. Vivimos, en cierta medida, en una sociedad sin umbrales en la que los límites de las palabras, las prácticas y las identidades se han borrado, por lo que no se puede pasar de un lado a otro, de un momento a otro, como si todo fuera un continuo. Habitamos en muchos momentos los no-lugares (Augé, 2008). Es una sociedad cada vez con menos rituales (Han, 2021), en la que la disolución de lo privado y lo público en las redes sociales configura nuevas subjetividades y con un acelerado y permanente proceso de hibridación de múltiples formas culturales y nuevas identidades (Burke, 2020). El paso por el umbral, en cambio, modifica la experiencia, permite transitar hacia nuevas disposiciones anímicas y cognitivas para recibir y actuar sobre lo que está por venir.

La desaparición de la frontera de lo escolar se representa en frases hoy comunes y naturalizadas como “la escuela debe parecerse a la vida real”, o al proceso epistémico más complejo de la

desdiferenciación de los saberes que imponen equivalencias entre el saber escolar y el mundo laboral (Young, 2011), o la cada vez mayor intervención de la familia en la vida escolar. La recuperación de los límites de lo escolar es una propuesta que deliberadamente se opone a quienes pretenden su disolución. A partir de Masschelein y Simons (2014), la suspensión del tiempo en la escuela puede considerarse como una condición de posibilidad para la experiencia de lo escolar, dependiente del umbral.

Si la cultura escolar es un conjunto de prácticas y creencias particulares de la escuela y que dicha cultura se autorreproduce gracias, en parte, a un proceso de suspensión que la separa de la vida cotidiana, entra el tercer aspecto sobre la escuela que impacta en nuestras definiciones sobre el conocimiento histórico escolar. Esta dimensión surge de los propios cuestionamientos a la idea de suspensión recién mencionados, en especial los provenientes de los estudios sociológicos y las investigaciones decoloniales. Desde nuestra mirada, no podemos dejar de pensar la suspensión sin la interrelación con los arbitrarios culturales, la reproducción de las desigualdades, los currículos ocultos y las políticas educativas que diseñan en buena medida al sistema educativo y, obviamente, a las escuelas. Eso no implica concebir la igualdad de arranque, como hacen Masschelein y Simons (2014) con base en Rancière, sino pensar cómo establecer vínculos entre la igualdad de partida de corte pedagógico para evitar la desigualdad de egreso, tan cara a la escuela. Tampoco podemos negar la importancia de la suspensión cuando cada vez más las familias intervienen en lo escolar, violentando en muchos casos el derecho a la educación, como pasó con la educación sexual durante la pandemia en México. Y lo mismo pasa con los saberes. Es necesario pensar las formas de descontextualizar los saberes con base en esta suspensión, pero combatir el largo proceso de exclusión de otros saberes de la escuela. Un proceso de interculturalidad general en el que múltiples saberes se descontextualicen, sin perder jamás la primacía del conocimiento científico. Esto permitiría trabajar con la pluralidad epistemológica que crea redes de sentido en la sociedad y en la escuela. Finalmente, pensar la escuela, en especial los niveles superiores sin relación con el mercado laboral, limita lo escolar y las potencialidades de la escuela para promover, aunque sea un poco, la justicia social y, sobre todo, recuperar al viejo estilo marxista, la pedagogía para el trabajo como parte de la dignificación del individuo y la promoción de la igualdad.

La igualdad de ingreso y egreso, el diálogo entre saberes y el vínculo entre escuela y mundo del trabajo pueden encontrar en el problema del umbral y la idea de suspensión de la vida cotidiana dentro de la escuela una idea que, en vez de oponerse a ello, crea las condiciones de posibilidad para enseñarlo y estudiarlo de tal manera que modifique los supuestos simbólicos de la desigualdad y, al mismo tiempo, ofrezca formas prácticas de pensarlo para desenvolverse en el mundo del trabajo. Comprender y analizar los usos públicos de la historia en la escuela es un camino posible para la deconstrucción de las condiciones simbólicas de desigualdad.

En síntesis, pensar la escuela en su historicidad, con su cultura propia y poseedora de un umbral que separa lo interno de lo externo para poder producir un tiempo de suspensión, pero que ese tiempo también es simultáneamente una realidad sociológica externa e interna que engloba y condiciona a los procesos de enseñanza de la historia, es insoslayable, desde nuestra perspectiva, para entender a la producción del conocimiento histórico escolar como uso público de pasado. Esto es, indagar sobre la escuela y la enseñanza de la historia en los espacios liminales que se crean entre la historia, la pedagogía, la filosofía y la sociología dentro de los procesos de escolarización, dado que es en todos intersticios como se produce conocimiento sobre lo educativo – y la enseñanza de la historia – dentro de lo escolar (Plá, 2022).

La enseñanza de la historia como uso público

Los antecedentes del término “usos públicos del pasado” se remontan a la década de los ochenta, cuando Jürgen Habermas (2007) publicó el artículo *Del uso público de la Historia* para hablar sobre la necesidad de que la sociedad alemana hiciera un análisis autocrítico sobre aquellos elementos y tradiciones que dieron origen al régimen nazi y se alejara de discursos históricos que, tras el velo del conocimiento científico neutral, estaban fabricando imágenes apologéticas del periodo. Con esto, denunciaba la intervención política e ideológica de historiadores conservadores y el emergente revisionismo para legitimar o diluir los efectos de la época nazi en la vida pública alemana.

Ciertamente, esta relación entre historia y política, a la que aludía Habermas (2007) en su artículo, no era algo nuevo o exclusivo de esa época, sino todo lo contrario. Sólo en la época moderna, desde que los nacientes estados nacionales recurrieron a la historia para generar legitimidad y sentido de identidad, sobran los ejemplos de la estrecha relación de los historiadores con los grupos que disputaban el control de recursos, países y regiones. De manera que no se puede decir que Habermas (2007) descubría una situación inédita, pero sí que inauguraba un espacio de análisis e investigación sobre la relación entre los discursos históricos y el poder, además de que, con los movimientos revisionistas en Europa y América Latina, podemos decir que su advertencia tuvo algo de profética.

Para Nicola Gallerano (1995), “al uso público de la historia pertenecen no sólo los medios de comunicación de masas [...] sino también las artes y la literatura; lugares como la escuela, los museos históricos, los monumentos y los espacios urbanos”, así como asociaciones culturales, partidos, grupos religiosos, étnicos y culturales y todo lo que se desarrolla fuera de los lugares destinados a la investigación científica y de los especialistas (Gallerano, 1995, 87).

Como puede verse, el término está relacionado, por un lado, con lo que se revisó antes de la historia pública y la gama de representaciones del pasado con fines recreativos, turísticos, comerciales

o con su resignificación como patrimonio cultural. Por otro lado, tiene que ver con el uso explícito de discursos sobre el pasado, incluyendo los de memoria colectiva, para legitimar o atacar al poder público, a organizaciones e ideologías (Pasamar, 2003). En este caso, el concepto funciona también para poner en revisión la tradicional relación jerárquica entre historia investigada y enseñada pues permite mirar en su complejidad la composición multiforme del discurso histórico escolar (Plá, 2008) y, además, permite señalar las disputas por el control simbólico, político e ideológico de los discursos sobre el pasado como la condición que explica la función social de esta materia en las escuelas y la hace posible.

A lo largo de este ensayo hemos desarrollado la hipótesis teórica de que la enseñanza de la historia ha transitado por distintos momentos, y que el presente es, en cierta medida, un nuevo momento que requiere, tanto para su puesta en práctica en la escuela como para la construcción de categorías analíticas, pensar lo que sucede dentro de la escuela más allá de una mirada nacionalista del pasado, que construye un metarrelato identitario y homogéneo, una propuesta didáctica basada en los principios de escuela activa o escolanovistas que promueve criterios unilaterales de intervención social y la enseñanza de una conciencia y pensamiento histórico *cuasi* universal que impone el conocimiento científico sobre cualquier otro dentro de las aulas. No se trata de eliminarlas, sino de entenderlas como capas históricas que se superponen en las prácticas de enseñanza contemporáneas, pero que excluyen de sus análisis y propuestas didácticas una mirada más amplia de lo que es la historia en los espacios públicos y filosofías contemporáneas sobre la escuela. En especial, nos interesa dejar claro que nuestra hipótesis no rechaza el conocimiento científico profesional de la historia, sino que la resignifica dentro de contextos escolares que configuran redes de significados diversos y plurales. En nuestro caso particular, estas resignificaciones se hacen desde América Latina, es decir, cruzadas históricamente por largas relaciones de colonialidad.

El presente de la enseñanza de la historia en la escuela debe, para nosotros, entenderse como un uso público del pasado. Esto significa que sus intenciones éticas, sus formas narrativas, sus estructuras didácticas secuenciales y su finalidad educativa se asemejan más a los usos políticos, estéticos, religiosos y de entretenimiento que a la historia ciencia. Ciertamente, se une a esta última a partir de un vínculo de derivación, es decir, que retoma infinidad de conocimientos producidos por la historiografía, pero los articula discursivamente de manera muy diferente. Asimismo, en las redes de sentido, la historia en la escuela utiliza, además del saber científico, las múltiples narrativas como la memoria, la cultura histórica y formas de articulaciones temporales que están en el espacio público. Pero esa forma de engranar significaciones sobre el pasado está condicionada por la institución escolar, dueña de prácticas, procesos de legitimación de saberes y creación de momentos de suspensión de tiempo y de sentido de los usos diversos de la historia en la sociedad. Esto le permite crear lo que nombramos como conocimiento histórico escolar.

Somos conscientes que esta hipótesis traerá, de manera inmediata, por lo menos dos oposiciones claras. La primera, desde la historia ciencia; la segunda, desde ciertas interpretaciones de las teorías decoloniales. Una sobre la verdad histórica; otra sobre la descontextualización del saber. Ambas requieren más espacio para el debate del que contamos aquí, además de que la hemos trabajado ya en otros espacios (Plá, 2023).

La primera crítica hace referencia a la verdad. Podría enunciarse de la siguiente manera: la inclusión de voces no autorizadas sobre el pasado, o versiones históricas sin fundamento sólido, favorecerá la intromisión de interpretaciones dogmáticas y falsas. El auge de la manipulación mediática y el revisionismo histórico reaccionario en el Brasil y la Argentina actuales son muestra de ello. El riesgo existe y la objeción es pertinente. En respuesta a esto, podemos decir, brevemente, que el reconocimiento de la existencia de muchas voces del pasado no implica contar una mentira o sostener que todos tienen su verdad y toda opinión vale lo mismo, sino más bien dar la posibilidad dentro del aula de escuchar diversas experiencias históricas que de por sí tienen una presencia social cotidiana y tener las herramientas para discernir entre ellas. Asimismo, la multiplicidad de formas de pensar el pasado permite incluir formas temporales diversas, resignificar el pasado y construir otros relatos que rompen con visiones lineales y monoculturales de experimentar la historia. La pluralidad no es enemiga de la verdad, y pensar las formas socioculturales y escolares en las que el conocimiento histórico circula, se reproduce e incluso se falsifica es central para poder enseñar verdades sobre el pasado. Hoy, hay que recordarlo, la escuela no tiene ya monopolio sobre el saber y tampoco las personas historiadoras tienen el monopolio sobre el saber del pasado.

La descontextualización del saber es un segundo cuestionamiento a nuestra hipótesis, sobre todo, si sostenemos la teoría de la escuela como suspensión y la producción particular del conocimiento histórico escolar. El debate no es nuevo, por lo que aquí nos limitamos a una crítica decolonial: la descontextualización del saber en la escuela ha sido fundamental para la exclusión, la deslegitimación y el consecuente epistemicidio de los saberes otros, no científicos y no occidentales. La construcción de saber, en muchas comunidades indígenas, es contextual, situacional, y romper con eso va en contra de una escuela que repete los pluriversos cognitivos. De nuevo, la objeción es pertinente y merece ser discutida, sobre todo porque, en buena medida, la crítica cultural e histórica a la escuela y la mirada pedagógica tiene mucha evidencia para reconocerla como cierta. Para nosotros, la escuela como suspensión no niega el contexto escolar con las dimensiones culturales y sociológicas que la conforman. Incluso creemos que ese contexto debe ser atraído al interior del aula para ser pensado, discutido, resignificado desde diversas posibilidades epistémicas. Pero esas posibilidades de enseñanza y aprendizaje que facilitan el tiempo y el espacio escolar no pueden darse si el exterior es igual al interior, si no se da lugar en el aula para el pensamiento abstracto, la revisión

teórica y la comparación con saberes distantes o contrarios a lo que se reconoce como cotidiano. En otras palabras, no lo puede hacer si se suprimen los umbrales de la escuela como lo proponen ciertas visiones culturalistas que promueven que la escuela sea igual que la comunidad o que se aboque a formar pragmáticamente para responder a lo inmediato, como otras visiones economicistas que exigen que el conocimiento escolar sea idéntico al mundo del trabajo. Nuestra mirada es la inclusión de múltiples formas de ver la historia al aula, pero verlas a todas ellas dentro de lo que definimos como conocimiento histórico escolar.

Además del debate teórico, nos interesa mencionar aquí la dimensión práctica de esta propuesta. Incluir el uso público de la historia como contenido curricular es central para una nueva enseñanza de la historia. A partir de él, podemos trabajar sus diferentes usos en la vida cotidiana, identificar prejuicios y utilizar herramientas del conocimiento científico para identificar las noticias falsas, los usos alevosos del pasado y reconocer su importancia para la justicia de grupos que han sido excluidos. Puede ser una herramienta para visibilizar la instrumentalización de las memorias y las identidades, las visiones hegemónicas impuestas y, entonces, abrir la posibilidad de disentir o rechazar determinadas tradiciones.

Por otro lado, también nos permite comprender diferentes voces y reconocer las formas culturales de articular el tiempo histórico, de construir narraciones sobre el pasado y de resignificar el presente con base en el pasado. Sobre todo, desarrollar habilidades críticas para comprender los procesos históricos, agentes e intereses que se legitiman desde ciertas posturas y visiones del mundo mientras se invisibilizan otras. Esto, siempre y cuando estemos dispuestos a separar todas esas formas públicas, religiosas, culturales, políticas o de entretenimiento, de sus usos cotidianos, para hacerlos objeto de un escrutinio particular que es, en este caso, la producción del conocimiento histórico escolar.

La enseñanza de la historia en la escuela entendida como uso público es una forma de pensar la historia en el presente, así como pensar la escuela en Latinoamérica, donde las prácticas y los discursos son plurales y están atravesados por las desigualdades y la colonialidad, pero también, reconstruidos por la diversidad y la resistencia.

Referências

ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021. v. 1.

ASSMANN, Aleida; SHORTT, Linda. **Memory and Political Change**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012. v. 1.

ASSMANN, Jan. **Communicative and Cultural Memory**. In: A ERLL Astrid, NÜNNING Ansgar, (Eds.) *A Companion to Cultural Memory Studies*. Berlin/ New York, Walter de Gruyter, 2010.

AUGÉ, Marc. **Los no lugares**. Madrid: Gedisa, 2008. v. 1.

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS (BNM). **Los lugares de memoria como propuesta de enseñanza**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006312.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ALVES, Juliana de Andrade; GABRIEL, Carmen Teresa (Coords.). **Aprendizagem e avaliação da História na escola: questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Mauad X FAPERJ, 2023. v. 1.

BRUNER, Jerome. **Man: A Course of Study**. Cambridge, MA: National Science Foundation, 1965. v. 1.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. Madrid: Ediciones Akal, 2020. v. 1.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo/Argentina, 1991. v. 1.

CONDORCET, Jean Antoine. **Cinco memorias sobre la Instrucción pública y otros escritos**. Madrid: Ediciones Morata, 2001. v. 1.

CUESTA, Raimundo. **Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas**. Madrid: Akal, 1998. v. 1.

DEMANTOWSKY, Marko (Ed.). **What is Public History**. Oldenburg: De Gruyter, 2018. v. 1.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar**. Buenos Aires: Santillana, 2006. v. 1.

ELÍAS, María Esther. **La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo**. **Revista electrónica educare**, v. 19, n. 2, p. 285-301, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017016.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

ERLL, Astrid. **Memoria colectiva y culturas del recuerdo: estudio introductorio**. Colombia: Universidad de los Andes, 2012. v. 1.

FREI, Norbert. **Vergangenheitspolitik: Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit**. Munchen: Beck, 1996. v. 1.

GADAMER, Hans Georg. **El problema de la conciencia histórica**. Madrid: Tecnos, 2000. v. 1.

GALLERANO, Nicola. **Historia y uso público de la historia**. Pasajes: **Revista de pensamiento contemporáneo**, n. 24, p. 87-97, 2007. Disponível em: <https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/8900ba29-858b-47b6-af20-7becbce6b393/content>. Acesso em: 2 maio 2025.

GONZÁLEZ, María Paula; PAGÈS, Joan. **Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas**. **Revista Historia y memoria**, n. 9, p. 275-311, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3251/325132510010.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

GONZÁLEZ, María Paula. **La enseñanza de la Historia en el siglo XXI: Saberes y prácticas**. Los Polvorines: UNGS, 2018. v. 1.

GONZÁLEZ, María Paula. **La historia en la escuela secundaria en Argentina a inicios del siglo XXI: hacia un nuevo código disciplinar**. **Historia y Espacio**, v. 15, n. 53, 2019. Doi.org/

10.25100/hye.v15i53.8658. Disponível em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/128114>. Acesso em: 2 maio 2025.

GROPPO, Bruno. **Las políticas de la memoria y políticas del olvido en Europa central y oriental después del fin de los sistemas políticos comunistas**. Dossier La mundialización de las memorias: sus recorridos en la Europa del Este. **Revista Trabajos y comunicaciones**, n. 49, 2019. doi.org/10.24215/23468971e077. Disponível em: <https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyCe077>. Acesso em: 2 maio 2025.

HABERMAS, Jürgen. **Del uso público de la historia**: la quiebra de la visión oficial de la República Federal de Alemania. Pasajes: **Revista de pensamiento contemporáneo**, n. 24, p. 77-84, 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498218>. Acesso em: 2 maio 2025.

HALBWACHS, Maurice. **La memoria colectiva**. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004. v. 1.

HAN, Byung-Chul. **La desaparición de los rituales**: una topología del Presente. Barcelona: Herder, 2021. v. 1.

JELIN, Elizabeth; LORENZ, Federico. (Eds.). **Educación y memoria**: La escuela elabora el pasado. Madrid: Siglo XXI, 2004. v. 1.

JORDANOVA, Ludmila. **History in practice**. Londres: Bloomsbury Academic, 2019. v. 1.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Defensa de la escuela**: una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014. v. 1.

CIDADE DOS HOMENS. Direção: MEIRELLES, Fernando; LUND, Katia. Brasil: TV Globo (GLOBOPLAY), série 2002-2018, 2002. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/cidade-dos-homens/t/FHBKRzd2Mt/>. Acesso em: 2 maio 2025.

MUDROVICIC, María Inés. **Historia, narración y memoria**: los debates actuales en filosofía de la historia. Madrid: Akal, 2005. v. 1.

NARODOWSKI, Mariano. **Futuros sin escuelas**: Tecnocapitalismo, impotencia reflexiva y Pansophia secuestrada. Colima: Puerta Abierta, 2022. v. 1.

OSBORNE, Ken. **To the Past**: Why We Need to Teach and Study History. In: SANDWELL, Ruth W. (Ed.). **To the Past**: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada. Toronto: University of Toronto Press, 2006, v. 1, p. 103-131.

PARKES, Robert. **Public Historians in the Classroom**. In: DEMANTOWSKY, Marko (Ed.). **What is Public History**. Oldenbourg: De Gruyter, 2018, v. 1, p. 121-136.

PIERRE, Nora. **Les lieux de mémoire**. Ciudad de México: Trilce, 2008. v. 1.

PASAMAR, Gonzalo. **Los historiadores y el ‘uso público de la historia’**: viejo problema y desafío reciente. **Revista de Historia Contemporánea**, Madrid, v. 49, n. 1, p. 221-248, 2003. Disponível em: <https://www.revistasmarcialpons.es/revistaayer/article/view/pasamar-los-historiadores-y-el-uso-publico-de-la-historia>. Acesso em: 2 maio 2025.

PLÁ, Sebastián. **El discurso histórico escolar**. Hacia una categoría analítica intermedia. In: CRUZ PINEDA, Ofelia; ECHAVARRÍA CANTO, Laura (Coords.). **Investigación social**: Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso. Ciudad de México: Juan Pablos-Programa de Análisis de Discurso e Investigación, 2008, v. 1, p. 57-70.

PLÁ, Sebastián. **La enseñanza de la historia como objeto de investigación**. Secuencia. **Revista de historia y ciencias sociales**, n. 84, p. 161-184, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3191/319128360007.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

PLÁ, Sebastián. **Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia**: Los casos de México, Argentina y Uruguay. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2014. v. 1.

PLÁ, Sebastián. **Investigar la educación desde la educación**. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Ediciones Morata, 2022. v. 1.

PLÁ, Sebastián. **Enseñanza de la historia en la escuela ¿para qué?** Ciudad de México: Siglo XXI editores, 2023. v. 1.

PLÁ, Sebastián; BASTOS, Flávio Pereira; BOMFIM, Marcus. **A ilusão científica da didática da história**: provocações teóricas sobre o conhecimento histórico escolar. Juiz de Fora: **Educação Em Foco**, v. 29, n. 1, p. 1-13, 2024. doi.org/10.34019/2447-5246.2024.v29.46792. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/46792>. Acesso em: 2 maio 2025.

RÜSEN, Jörn. **Was ist Geschichtskultur?** Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In: FÜßMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theodor; RÜSEN, Jörn (Eds.). **Historisch Faszination**; Geschichtskultur heute. Böhlau, 1994, v. 1, p. 3-26.

RÜSEN, Jörn. **Tiempo en ruptura**. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2014. v. 1.

RÜSEN, Jörn. **Evidence and meaning**: A theory of Historical Studies. Nueva York: Berhahn Books, 2017. v. 1.

SCHWARZSTEIN, Dora. **Una introducción al uso de la historia oral en el aula**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001. v. 1.

SHEMILT, Dennis. **History 13-16 Evaluation Study**. Edinburgh: Holmes McDougall, 1980. v. 1.

SECTUR. Secretaria de Turismo. México: Programa Pueblos Mágicos. Nota: Programa Turístico (online), 2016. Disponível em: <https://www.gob.mx/sectur/acciones-y-programas/programa-pueblos-magicos>. Acesso em: 2 maio 2025.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2006. v. 1.

VIÑAO, Antonio. **Public History between the Scylla of Academic History and the Charybdis of History as a Show**: A Personal and Institutional Experience. In: HERMAN, F.; BRASTER, S.; DEL POZO, M. M. (Eds.). **Exhibiting the Past**. Public Histories of Education. Oldenbourg: De Gruyter, 2022, v. 1, p. 91-108.

WINEBURG, Sam. **Historical Thinking and Other Unnatural Acts**: Charting the Future of Teaching the Past. Pennsylvania: Temple University Press, 2001. v. 1.

YOUNG, Michael. **Curriculum policies for a knowledge society?** In: YATES, Lyn; GRUMET, Madeleine (Eds.). **Curriculum in today's world**: configuring knowledge, identities, work and politics. Londres: Routledge, 2011, v. 1, p. 125-139.