



Cassasus, J. (2006). *La educación del Ser Emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio/Índigo. 290 págs.*

* Este documento corresponde al texto presentado por Carolina Tohá, Diputada, en la presentación del libro de Juan Casasus. Abril, 2006 (Nota de la Directora)

Este libro es un llamado de atención, antes que nada, acerca de la manera estrecha y empobrecida en que hemos entendido al ser humano en nuestra sociedad. Es un texto doblemente educativo. Primero, nos enseña a conocer el mundo de las emociones, el de cada uno y el de los demás. Segundo, nos habla de cómo las emociones son determinadas en los procesos educativos. Yo, como muchos, crecí pensando que las emociones eran importantes, sí, pero importantes porque alguien las sentía y había que ser solidario con la sensibilidad ajena. También crecí pensando que mis propias emociones eran importantes porque era mi particular y personal modo de reaccionar a las cosas que pasaban. Pero este libro nos dice otra cosa. Las emociones no sólo son reacciones a cosas que pasan, ellas son parte de las cosas que pasan y hacen pasar otras cosas más. Las emociones mueven energías que la razón no puede, aunque sea correcta y justa, y nos vinculan con el entorno y con los demás de una forma que es inalcanzable desde la pura racionalidad. El capítulo final está dedicado a la educación. Pienso que la educación es la temática más controversial de nuestro país. Más controversial que la política tributaria, que la salud, que las materias constitucionales y que la legislación de la familia. Sólo la política medioambiental puede compararse. A su vez, es el área en que existe más desconcierto y desorientación, no sólo en Chile, en este caso, sino en el mundo entero. Reforma sobre reforma, millones sobre millones, la educación parece no responder a las expectativas que la sociedad pone sobre ella, en Chile y en el mundo.

En este entorno, Juan Casassus nos entrega su trabajo. Nos parte diciendo que la educación modela fuertemente como debemos sentir y vivir nuestras emociones y con frecuencia lo hace negándolas, reprimiéndolas y desacreditándolas. Nos habla de la tradición emocional de la escuela. Pero, tal como decíamos más arriba, es una escuela que niega las emociones, provoca y usa muchas emociones. El premio y el castigo, los juicios, las humillaciones, las culpas, generan una emoción escolar bien sufrida. Afortunadamente, las características de los niños de hoy han hecho cada vez menos posible seguir con este modelo. Los niños son menos dóciles, más provocadores, más independientes, y tratarlos como receptáculos pasivos del conocimiento resulta impracticable. Quizás por eso, en los últimos años se está entendiendo cada vez más que el proceso de aprendizaje es también un proceso emocional, y que la escuela debe entenderse a sí misma como un sistema de relaciones emocionales orientadas al aprendizaje.

También este libro nos enseña que el hecho de tener nuestra emocionalidad postergada a un lugar secundario no detiene ni debilita el mundo de las emociones, sino simplemente lo hace incomprendible para nosotros y lo desvincula de nuestra razón. Vivimos pensando cosas que no sentimos y sintiendo cosas que no entendemos. Vivimos enojados con nuestras emociones porque no nos dejan pensar y actuar como queremos. Personalmente, vivo en un mundo, el de la política, donde todos los días se toman decisiones que dicen estar fundadas en razones y valores generalmente "superiores". Pero en la política también hay emociones de las cuales no se habla mucho, y condicionan nuestras decisiones y nuestro "discurso racional" mucho más que los antecedentes objetivos que sometemos a nuestra consideración. Pensaba, mientras leía, lo bueno que sería dedicarle una sesión de nuestra sala al capítulo llamado "La empatía en la comunicación". Nosotros, que vivimos queriendo representar a los demás y lidiando con otros para buscar acuerdos, nos haría tan bien ver más allá de las apariencias y reaccionar a los demás (tanto ciudadanos como colegas de trabajo) con mayor empatía, con mayor capacidad de acoger sus necesidades. Nosotros que vivimos creando categorías e interpretaciones, juicios sobre la realidad, que rotulamos día a día las actitudes de los otros, no siempre tenemos conciencia de cuán bien o mal hacemos eso. La política está marcada, por infinitas razones, de la necesidad de diferenciar lo bueno de lo malo, lo correcto de lo equivocado, lo bien intencionado de lo que tiene malas intenciones. Quizás sería más fácil construir acuerdos si fuéramos más capaces de ponernos en el lugar del otro, de escucharlo de verdad antes de juzgar. Hace poco vi una película que viene con el poco glamoroso mérito de haber ganado el Oscar este año. Se llama CRASH y pretende ser sobre el racismo, pero en realidad es sobre la falta de empatía, la incapacidad de acoger y aceptar a los que son distintos. La película es una inteligente ilustración de cómo las circunstancias y las emociones propias y de los demás hacen de una misma persona distintas personas en cada momento, no sólo anímicamente sino también moralmente. Lo que vemos de cada uno en cada momento no sólo es el resultado de cómo es y cómo cambia, sino de cómo nosotros le hacemos salir una u otra faceta. Y eso no depende tan solo de cómo actuemos con él o ella, de cómo lo tratemos, sino de qué pensemos de él interiormente, aunque no lo digamos.

Nuestra predisposición nos condiciona a nosotros y también condiciona al otro. Claudio Naranjo, en su prefacio, nos habla de que somos seres completos, con tres grandes dimensiones: el pensar, el sentir y el querer (o desear). Normalmente, tenemos cierta conciencia y control de lo que pensamos, pero nos detenemos poco para entender lo que realmente sentimos y nos dejamos llevar por lo que creemos querer sin preguntarnos lo que queremos realmente.

En la política, a medida que nos volvemos más competentes en nuestro quehacer, pensamos mejor, sentimos menos y somos más efectivos para lograr lo que pensamos querer. Por eso, la buena política es una lucha cotidiana por alinear lo que se dice querer con lo que se quiere realmente, por seguir sintiendo y no ser como esos médicos que se preocupan de la salud, pero no ven a los pacientes. Y para que el pensamiento, la razón, que tanto se desarrolla en esta actividad, no se transforme en un arma para darle argumentos a cualquier cosa, sino sólo a las cosas que creemos realmente. La primera parte es un viaje guiado que nos muestra las emociones humanas, qué es, como ha sido entendida en el tiempo, en diversas culturas, y por distintos autores. Para ello, revisa y aclara conceptos como racionalidad y emocionalidad, mente y conciencia. Luego, se adentra en el mundo de las emociones, desde explicar qué es lo que son hasta analizar el desarrollo emocional y la comunicación. Juan Casassus nos enseña a ver un ser humano más amplio, con más dimensiones que ese puro ser racional con el que estamos acostumbrados a convivir. Un ser humano con cuerpo y emociones, que es humano no sólo por su mayor capacidad racional, sino también por su mayor complejidad emocional. Nos enseña también a conocer nuestras emociones y las ajenas, para que sean nuevos datos en la comunicación con los demás y no se transformen en un factor de debilidad que limita y obstaculiza nuestra razón, como hemos entendido tradicionalmente.

El libro recuerda un estudio internacional del 94, dirigido por el mismo Juan Casassus, que mostró que los logros de aprendizaje están determinados, en primer lugar, por el plano emocional, por las relaciones con la escuela y en el aula y por el clima emocional de la escuela. Otro estudio, más reciente, que me entregó Juan y que se realizó en nuestro país, muestra que el principal factor que influye en los resultados académicos son las interacciones negativas o positivas entre profesor y alumnos, y esto es especialmente marcado en las escuelas municipales. El mismo estudio demostró, además, que la intervención en el plano emocional en un conjunto de escuelas tiene un efecto positivo en el aprendizaje cognitivo. Lamentablemente, nada de esto ha estado muy presente en nuestro proceso de Reforma Educacional, esa reforma sobre la cual se debate mucho pero se acuerda poco.

El libro que hoy presentamos nos dice mucho sobre qué podemos hacer para que la educación funcione mejor. Hace algún tiempo, en Chile, hemos visto que los insuficientes resultados académicos y las desigualdades no ceden ante las políticas millonarias que se han implementado, se ha comenzado a pensar que hay que mirar lo que está sucediendo en el aula. Pero todo el mundo piensa, cuando dice eso, que tenemos que mirar las metodologías de los profesores, los sistemas de evaluación, la preparación de las clases, el reforzamiento de los niños con más dificultades. Parece que también hay que mirar otras cosas: las relaciones profesor - alumno y entre alumnos, el clima del aula, la cadena de emociones que

acompaña la vida escolar y se conecta después con el hogar y con el barrio. Por cierto, es más difícil y raro aprobar una ley sobre las emociones en la escuela, que hacerlo sobre la jornada escolar completa. Yo, personalmente, no sé mucho por donde empezar. Tenemos que mirar la formación de los profesores. Cuánto se dedica a desarrollar competencias emocionales, a aprender a identificar y acoger la emocionalidad de los alumnos, a usar las emociones como vías para el aprendizaje. Tenemos que evaluar la situación de nuestras escuelas desde esta óptica, y apoyar a las que tienen más problemas. Tenemos que reforzar la labor de los profesores con psicólogos y psicopedagogos, no sólo para que apoyen con terapia a los niños con más problemas, sino para que ayuden al profesor a preparar la clase, a manejar las situaciones de conflicto, a integrar en el aula a todos los niños con sus distintas peculiaridades, caracteres y sensibilidades. Tenemos, también que cambiar nuestro lenguaje para hablar y evaluar lo que sucede en la escuela. La educación no solo debe ser algo "importante" para la sociedad. También debe ser algo respetado, apreciado, valorado, mucho más que hasta hoy. Y, por supuesto, si vamos a empezar a tomar más en serio las emociones, que no sea sólo porque son determinantes para los aprendizajes cognitivos, sino también porque son importantes en sí mismas, son importantes para una educación que se asuma como formación de personas y no sólo como traspaso de conocimientos. Pero mientras aclaramos qué hacer y cómo, el sólo hecho de comenzar a hacernos estas preguntas es importante. Así como nuestra predisposición hacia los demás condiciona su comportamiento, creo que el sólo hecho de que comencemos a pensar cómo las emociones influyen en la educación, a hablar de esto, a hacernos preguntas, tendrá un efecto en que las escuelas y el mundo de la educación asuman sus tareas.

Diputada Carolina Tohá

Santiago de Chile, 20 de abril 2006

Cassasus, J. (2006). *La educación del Ser Emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio/Índigo. 290 págs.

El debate contemporáneo sobre el concepto de *calidad* en educación incorpora, recurrentemente, la relevancia del *ser emocional* de las personas que aprenden, del *clima emocional* que ha de existir en la relación del enseñar con el aprender, de las diversas inteligencias –entre las cuales, la *inteligencia emocional* es una de las más nombradas– que nos caracterizan a las personas, entre otros elementos constitutivos de este concepto.

En este debate, el nombre de Juan Casasus personifica la lenta evolución que hemos tenido diversos educadores en relación a este tema. En efecto, tal como él lo señala en la Introducción del libro que reseñamos, “*este libro se ha formado alrededor de las experiencias y conversaciones de 25 años de investigación en el campo de las interacciones y de la educación*”. La lenta instalación de esta comprensión diferente del *ser que somos* habla no sólo de nuestras resistencias sino, además, de la complejidad de esta nueva mirada. Se trata, ni más ni menos, que de un giro copernicano en la comprensión del fenómeno educativo ya que “*el proceso de enseñanza y aprendizaje es más un proceso emocional que cognitivo y que el dominio cognitivo depende primeramente de lo que ocurre al nivel emocional*” (p. 28).

Esta tesis fuerte tiene su origen tanto en los estudios propios de la realidad educativa que este autor, y otros, han ido realizando, como en los avances de otras disciplinas. La psicología, las neurociencias, la filosofía, la antropología, entre otras, han avanzado en comprensión y en densidad sus estudios sobre el ser humano y la sociedad. Con fundamentaciones diferentes, aunque complementarias, diversos autores convergen en resituar a las *emociones* en el olvidado mundo conceptual racionalista y positivista. Seguir el hilo conceptual de estos cruces disciplinarios es una ardua tarea propia de un especialista en Historia de las Ideas. Casasus lo intenta y, a mi juicio, a pesar de avanzar un buen tramo, no logra finalmente más que abrir la ruta a los que inician el recorrido que él tan fecundamente ha hecho.

Sin embargo, más allá de lo anterior, la invitación del autor es clara y explícita: “*para ser competentes en el dominio emocional, es necesario primero desarrollar la conciencia emocional y ser competente de lo que le ocurre a uno antes de aventurarse a darse cuenta de lo que le ocurre a otro*” (p.27). En otras palabras, el autor nos comparte no solamente un debate teórico-conceptual, sino que, principalmente, nos hace una apelación a la *transformación de nuestro ser*, y desde allí, a la *transformación de la sociedad en que vivimos*. Y ahí radica la fuerza de este libro, ya que entronca con la sabia y sana tradición humana que se expresa, en palabras del autor, “*en la idea de que siempre hay más, y de que una vez que se ha logrado ese más, ocurre que hay otro más y que siempre hay otro más.*” (p.79).

Nosotros los educadores, no estamos ni podemos ser indiferentes frente a estas nuevas visiones de nuestro campo disciplinario y de acción. El autor

nos convence de su propia convicción y nos instala en este nuevo escenario educativo con la fuerza de esa convicción. Entrar en el terreno del conocimiento de las emociones y asumir la educación *del ser emocional que somos* significa un “trabajo que se realiza en primera persona” (p. 153). Este aprendizaje *es en la acción*, sea cual sea ésta; en tanto educadores, es por cierto, en nuestra acción educativa. Dado que esta última se realiza en el espacio escolar, el autor dicotomiza entre *escuelas emocionales y escuelas antiemocionales*. Con esta distinción –un tanto frágil a mi juicio– nos señala el autor el grado de apropiación que el Proyecto Educativo Institucional tiene sobre la relevancia de *educar el ser emocional* de su comunidad educativa.

En definitiva, la lectura de este libro genera genuinas preguntas que no sólo no podemos ignorar, sino que provocan nuevos alicientes para nuestra creatividad y nuestro compromiso por elevar la calidad de la educación. Si estas preguntas entran en nuestro repertorio de inquietudes como educadores es ya una tarea nuestra y no del autor que las visibiliza.

Patricio Donoso
Santiago de Chile

Goic Goic, A. (2004). *Grandes médicos humanistas*.
Santiago de Chile: Universitaria, 199 págs.

Hipócrates, Lucas el Evangelista, Maimónides, Pinel, Schweitzer, Peabody, Frankl y Laín Entralgo: esta es la relación de galenos a los cuales Alejandro Goic Goic, Profesor Titular de la Universidad de Chile, exdecano de la Facultad de Medicina y Editor emérito de la Revista Médica de Chile, dedica sendos ensayos.

El libro, en cuidada edición, destaca la preocupación de estas figuras de la medicina por el ser humano: “Cualquiera sea el significado que se dé al término humanismo, lo que parece estar en el corazón de este concepto es el antropocentrismo o centralidad humana, es decir, un sistema de ideas cuya preocupación sustantiva es el ser humano” (pg. 13).

Cada una de estas personalidades es tratada en detalle por Goic. La información biográfica con la cual se inicia cada ensayo es complementada por una valoración crítica de los aportes de cada uno.

Es así que de Pinel señala que su grandeza “está en que sus acciones fueron dirigidas a dignificar a los insanos, los más problemáticos y desvalidos de los enfermos, y a considerar que, pese a su locura, conservaban trazas de razón y eran seres humanos a quienes se debía respetar” (pg. 85), mientras que en “El buen samaritano”, el ensayo dedicado a Schweitzer, dedica un amplio acápite a desarrollar sus ideas de la ética de la reverencia por la vida (pp. 101-103).

Por último, de Laín Entralgo destaca que “cinco líneas principales se pueden identificar en su extensa obra: la antropología general, la antropología médica, la historia de la medicina, ensayos sobre España y el ensayismo en general” (pg. 159).

Escrito de modo tal que no sólo los médicos sino también el público culto pueda disfrutar de su lectura, el libro de Goic es un trabajo valioso.

Ramón León

Lima, Perú

Schroeder Q., J. E. (2006). *La educación en la historia*. (Fragmentos articulados). Santiago de Chile: Universidad de las Américas, Facultad de Humanidades, Ciencias Jurídicas y Sociales, Escuela de Educación, 194 pgs.

Cuatro capítulos constituyen el núcleo de esta interesante obra. Cada uno de ellos puede ser leído de modo independiente. La lectura de todo el libro, de *incipit* a *explicit*, será sin embargo una empresa intelectual que dará réditos a quien la lleve a cabo.

La educación en la historia, con el subtítulo de *Fragmentos articulados*, es un conjunto de ensayos acerca del origen y el devenir histórico de la educación en Occidente. Con sólido conocimiento y pluma ejercitada en el oficio de presentar ideas por escrito, Schroeder dedica el primer capítulo a “El fenómeno de los maestros y discípulos en la Grecia clásica” (pp. 43-81). En este ensayo destaca, al menos al criterio de los autores de este breve comentario, la revaloración que se hace de los sofistas –“injustamente vapuleados por Sócrates quien no miraba de buena forma el que se cobrase por la labor pedagógica ni el que la palabra fuera usada arbitrariamente y desligada de la razón”– pg. 69), señalando que “fueron auténticos maestros, poniendo los fundamentos esenciales de la pedagogía como futura ciencia” (pg. 69).

Pero también Sócrates recibe términos apropiados: “Sócrates consideró que precisamente lo que le hacía sabio era la conciencia que tenía de su propia ignorancia” (pg. 75). Es interesante observar la concordancia entre el autor chileno y George Steiner, que en su libro *Lecciones de los maestros* escribe: “Lo más raro de todo son los métodos pedagógicos de Sócrates, sobre los cuales nos informa Platón. Han sido objeto de asombro o de escarnio, de especulación filosófica y política desde Aristófanes. La técnica de preguntas y respuestas, basada en la refutación, no transmite conocimiento en su sentido ordinario, didáctico. Pretende provocar en el que responde un proceso de incertidumbre, una indagación que ahonda hasta convertirse en indagación” (Steiner 2004; pg. 35).

Los capítulos siguientes, “Las bibliotecas, una consecuencia del atesoramiento y el cosmopolitismo romano”, “El corporativismo medieval y el nacimiento de la universidad” y “El Renacimiento: la mayor contradicción educacional”, analizan el fenómeno de la educación en el contexto romano, medieval y en el del Renacimiento.

Escrito con conocimiento, *La educación en la historia* es una historia de la educación tomando cuatro capítulos de las vicisitudes de ella a lo largo del tiempo. Como toda historia de un fenómeno social, el libro de Schroeder incursiona también en otros temas: así, por ejemplo, nos habla en algunos párrafos del derecho romano. La sección dedicada a la educación romana (pp. 101-108) se leerá muy bien y con provecho a pesar de su brevedad.

Alfredo Zambrano Mora y Ramón León

Santiago de Chile, Lima

Carretero, Mario; Rosa Alberto y González, María Fernanda [compiladores] (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós. 366 págs.

Noam Chomsky en su última conferencia en Temuco (2006) dijo asertivamente que era imposible que la historia hubiese muerto, tal como lo manifestó tajantemente Fukuyama, pues mientras estuviese el ser humano sobre la faz de la tierra la trama seguiría construyéndose y reelaborándose. La globalización con todos sus fenómenos anejos, impone entonces otros retos a la Historia y a su transposición didáctica en las escuelas. La complejidad de los conocimientos demanda, como lo anunció Edgar Morin, la caída de los muros disciplinarios y el requerimiento de aprender a mirar el tejido en sus enlaces conjuntos. Algo similar quiso emprender la Red Alfa (2004), proyecto de cooperación internacional entre la Unión Europea y países de América Latina, que permitió congregarse a 19 científicos sociales para reflexionar e investigar en torno a la enseñanza de la Historia y a las problemáticas vinculadas con la configuración de las memorias colectivas. A priori, el texto podría generar cierta resistencia, pues si bien manifiesta una postura dialógica entre expertos/as, la mayoría se posiciona desde un locus epistemológico y metodológico peculiar: la psicología cognitiva. Los trabajos de curriculistas y didactas de la Historia y Ciencias Sociales son los menos, lo que anuncia una tarea pendiente entre quienes nos dedicamos a estos nichos del saber. Igualmente habría sido interesante, y a su vez polémico, invitar a algunos historiadores —muchos de los cuales han intervenido en el mundo escolar a través de la elaboración de manuales u otros dispositivos culturales— para que dieran sus propias versiones sobre los tópicos anunciados. No obstante lo anterior, cada uno de los artículos demuestra rigurosidad académica, dejando en pie numerosas interrogantes que podrían animar futuras indagaciones.

La introducción, titulada “Enseñar Historia en tiempos de la memoria”, con autoría de Carretero, Rosa y González, además de dar cuenta de la estructura formal del libro y de las bases que levantaron al mentado proyecto, se centra en las demandas actuales en el tratamiento y estudio del pasado, las vinculaciones entre memoria, historiografía y construcción identitaria, asumiendo la dialéctica entre identidades nuevas y viejas. El lente se focaliza en la escuela, escenario de emergencias y luchas culturales poco atendido, especialmente en las investigaciones sobre memoria colectiva. De ahí Carretero, Rosa y González se adentran en las disputas acacidas bajo las lógicas de la racionalidad ilustrada y el romanticismo idealista, cuyas pautas han vertebrado gran parte de la historia que se enseña y vive en los centros escolares. Se releva el registro de la historia escolar en su particularidad, el cual se distingue del propiamente académico porque —a contrario sensu de lo que plantea en su clásico texto Chevillard (1991), respecto al paso del saber docto al enseñado— la historia escolar se escapa de su referentes propiamente historiográficos y se permea con la mera opinión (saberes informales y cotidianos), junto a otros elementos transfiguradores de su discurso, como las finalidades que le suelen adjudicar: entre ellas la constitución identitaria nacional. Luego los autores arremeten en pos de la memoria, reco-

mendando el imperativo no menor de gestionar el orden de ésta en las escuelas. En otras palabras, administrar los recuerdos –faustos e infaustos como diría Rolando Mellafe; aquello que se dice y se calla, en tanto olvidos intencionales y/o inconscientes–, entregando herramientas para una interpretación crítica de ese pasado y ampliando la mirada hacia los futuros posibles.

El resto del libro que reseñamos se organiza en tres secciones claramente definidas. La primera titulada “Memoria e Historia”. ¿Qué historia enseñamos?, brinda a los lectores una mirada teórica acerca de los problemas en cuestión. Alberto Rosa, con su artículo “Recordar, describir y explicar el pasado”, penetra en el campo de la Historia, como una forma de memoria (no “la memoria”), considerándola una práctica epistémica disciplinada y contemplativa. Le interesa subrayar, por sobre los planteamientos narrativistas y descriptivos, una historia crítica y cuestionadora, acorde con las emergencias identitarias del contexto; una Historia que al llegar a las aulas entregue las competencias que se requieren para la emancipación individual y social. Jesús Izquierdo, por otro lado, en su artículo “Disciplina y contingencia: historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado”, hace referencia al desfase entre una Historia replegada en sí misma (aserto bastante controversial y extemporáneo, pues se parece a lo que Fernand Braudel planteaba hace más de medio siglo y que, en alguna medida, algo ya se ha resuelto) y que en su monolingüismo sería incapaz de conversar con la pluralidad de colectivos (lo que olvida a su vez el trabajo de la Nueva Historia Social, que poco ya tiene de novel). En plena tierra de Babel, este repliegue se justificaría por la democratización de referentes pseudo-historiográficos, frente a los cuales la Historia se estaría defendiendo. Izquierdo, que en este sentido complementaría al texto de Rosa, promueve un cambio radical que saque a la Historia de su autorreferencialidad: ello le permitiría abrirse a las múltiples perspectivas identitarias, que no son otra cosa que la complejización de nuestro presente. Dado este orden, los docentes dedicados a la enseñanza en las aulas universitarias, deberían redefinir su rol hacia un “orquestador epistemológico”, capaz de situar a los aprendientes frente a la pluralidad, entregando las bases para que se entienda que el conocimiento del pasado siempre se construye. Por último, José Antonio Castorina, en su artículo “Un encuentro de disciplinas...”, analiza a través de un método genealógico, la génesis y uso de las acepciones de “mentalidad” y “representaciones sociales”. El trabajo destaca las potencialidades dialógicas entre disciplinas y se enmarca dentro de una tesis mayor que gira en torno a demostrar cómo los saberes de los alumnos/as dependen de los procesos mentales y representacionales fundados sociohistóricamente.

La segunda parte del texto está dedicada a los Artefactos Culturales y Comprensión del Pasado y cuenta a través de seis investigaciones que intentan explicar la incidencia de determinados dispositivos en el conocimiento comprensivo del pasado y, en consecuencia, del presente. Anna Emilia Berti y Nadia Bortoli, en “La comprensión de instituciones del pasado en niños de 8 y 10 años”, utilizan un texto sobre las ordalías medievales, en tres formatos diferentes, como instrumento para evaluar la comprensión histórica infantil, concluyendo que existe una relación directamente proporcional entre la estructura narrativa y los niveles de comprensión. Como no existen citas ni se presentan los “dispositivos”, quedan algunas lagunas respecto a la adaptación efectiva de

la fuente original, los cambios de vocabulario y su influencia en la apropiación conceptual de los chicos. Le sigue luego la investigación de Mario Carretero y María Fernanda González, "Representaciones y valorización del 'Descubrimiento' en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España", en donde se pretende demostrar empíricamente la vinculación entre la elaboración de representaciones del pasado en la interpretación de los discursos iconográficos y las construcciones identitarias de un "nosotros" y de los "otros". Por otro lado, Olga Hoyos y Cristina del Barrio, analizan en su artículo "El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles", la valorización simbólica de la bandera y cómo van variando las lecturas, apropiaciones y resignificaciones de los chicos según la edad y las prácticas de socialización, determinando la comprensión de las nociones de nacionalidad e identidad. A continuación, Mario Carretero y Miriam Kriger en "La usina de la patria y la mente de los alumnos", se adentran en las "efemérides nacionales", analizando los discursos y acciones que las ensalzan en las aulas y actos cívicos. Tal praxis, concluyen los autores, impacta en las representaciones históricas de los estudiantes y en su formación identitaria. Alberto Rosa e Ignacio Brescó de Luna, en el capítulo dedicado a los "Efectos del contenido y de la forma en el recuerdo repetido de historias nacionales", emprenden el ejercicio de oponer dos versiones encontradas sobre el proceso de independencia irlandés, demostrando cómo la forma de los relatos afecta el recuerdo y las lecturas que de él se hagan. Sus conclusiones nos lleva a recordar el libro de Marc Ferró, "Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero". La segunda parte finaliza con "La trama regeneracionista: sobre el valor civilizatorio y otros cuentos", de Jorge Castro y Florentino Blanco, quienes analizan dos textos escolares (uno del XIX y otro del XX) que impusieron un modelo de identidad nacional durante el regeneracionismo español y la época franquista respectivamente.

La tercera y última sección, "Memorias del Pasado Reciente y Enseñanza de la Historia", podemos hallar artículos que se hermanan, como los trabajos de Inés Dussel y Ana Pereyra "Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina", Federico Lorenz "El pasado reciente de la Argentina. Las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria" y Jorge Manzi "La memoria colectiva del Golpe de Estado en Chile", pues en todos los casos se reflexiona en torno a los problemas de la enseñanza y las formas de transmisión de los procesos históricos contemporáneos, imbricado con la instalación de memorias en conflicto. Gran parte de los autores enfatizan el requerimiento democrático de atender las pluralidades en el discurso sociohistórico, siempre y cuando medie la reflexión, ya sea para entender los fenómenos actuales (Dussel, Pereyra; Lorenz), como para aprender de las lecciones que nos lega ese ayer que no quiere ser olvidado (Manzi). Por otro lado, Luis Osandón argumenta en su artículo "La enseñanza de la Historia en la sociedad del conocimiento", los desafíos implícitos en la relación –no siempre simbiótica– entre los avances disciplinarios y los saberes históricos incorporados al currículo escolar. La sociedad del conocimiento, como marco de acción, supone replantear los sentidos de la disciplina, las finalidades curriculares y, por supuesto, el rol de los/as profesores/as, quienes median el conocimiento a través de sus propias significaciones y experticias. Bajo este alero, la enseñanza disciplinaria debiera enmarcarse desde y para la comprensión. Para finalizar la sección y el libro en

cuestión, la académica Nicole Tutiaux-Guillon expone en detalle un tópico que cruzó casi todos los artículos reseñados: se trata de la inclusión de la alteridad como un elemento constitutivo de nuestra historia, el cual no debiera prescindirse ni silenciarse. El artículo “La enseñanza de la Historia y la otredad en Francia”, resulta sugerente en este sentido, pues subraya la complejidad aneja a un tratamiento integral, que incorpore la diversidad cultural y sus particulares registros, tanto en los manuales escolares como en el aula.

Tal cúmulo de temas, perspectivas y cuestionamientos, hacen de este libro, un texto esencial para la Formación Inicial Docente en Ciencias Sociales y para aquellos interesados en los campos de la memoria, la identidad y la Historia. Desde luego, también propone nuevos derroteros investigativos y nichos por explorar que no pueden desestimarse: ¡recojamos entonces el guante!

Estela Ayala Villegas

Santiago de Chile

Referencias

Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid – México D. F.: Siruela – Fondo de Cultura Económica.