

La nación como obsesión. Reflexiones acerca de la nación en mis clases de Historia

por *Marina Devoto*

Instituto Universitario CLAEH, Montevideo, Uruguay.

marinadevoto6@gmail.com

Recibido: 06|04|2015 · Aceptado: 15|05|2015

Resumen

Este artículo desarrolla algunas líneas de investigación que estoy llevando a cabo en mi tesis de Maestría, acerca de la nación y lo nacional en mis clases de Historia. A lo largo de mi carrera como profesora de Historia trabajar con el concepto de nación y la historia nacional me ha resultado muy difícil. Por tanto, esta temática se convirtió en el centro de mis reflexiones y en una obsesión. En este trabajo presento tres líneas de investigación que intentan explicar por qué es un tema que me resulta difícil de enseñar. La primera línea se centra en la complejidad del concepto. La segunda línea explora la relación, no siempre clara, entre enseñanza de la Historia, memoria colectiva y nación. Y la tercera, centra el análisis en mi historia personal. Es un tema que me plantea una cuestión profundamente ética: la nación es paradójicamente inclusora y discriminadora.

Palabras clave

Historia, enseñanza de la historia, nación



The nation as obsession. Reflections on the nation in my History classes

Abstract

This paper develops some lines of research about the nation and the national in my History lessons. This is being carried out in my Master thesis. Throughout my career as a History teacher, working with the concept of nation and national History has turned out to be extremely hard for me. That is why this topic has become the center of my reflections and a sort of obsession. In this work, I present three lines of research that try to explain why this is a difficult topic to teach for me. The first line focuses on the complexity of the concept. The second line explores the relationship, not always so clear, between the teaching of History, the collective memory and nation. And the third one, focuses its analysis on my personal

history. This brings a deep ethical issue when it comes to nation because it can be inclusive and discriminative at the same time.

Keywords

History, history teaching, nation



1. Un diálogo inolvidable en clase

«Entonces, profe, ¿cuál es la definición verdadera de nación?»

Hay diálogos en una clase de Historia que los profesores no olvidamos. Puede ser por su ocurrencia, por su humor, porque las cosas ‘salieron bien’ o ‘salieron muy mal’ y nos dejan pensando en ello. Este diálogo en particular no está dentro de esta clasificación, pero forma parte de aquello que no puedo olvidar. A partir de ese momento, la nación y lo nacional se convirtieron en mis temas de análisis e investigación. En mi obsesión. En este artículo voy a presentar algunas líneas de esta investigación que me ha llevado años y que aún no culmino. El acápite de esta introducción fue la última frase cansina de una alumna cuando trabajábamos con el concepto de nación. Fue en un año que decidí integrar el nacionalismo como una de las ideologías del siglo XIX a mi planificación, en 3º año en el liceo de la localidad de Sauce, Canelones, Uruguay. La presentación de la definición del nacionalismo trajo aparejada la del concepto de nación y algunos alumnos la comentaron en clase. La parte que me gustaría analizar del diálogo empieza cuando les pregunto qué es una nación. Consciente que en el manual al que la mayoría de los alumnos podían acceder¹ no tiene una definición explícita de nación,² ésta apareció en las intervenciones de los alumnos y que cito más o menos textualmente: «Conjunto de personas de un mismo origen étnico que comparten vínculos históricos, culturales, religiosos, etc., tienen conciencia de pertenecer a un mismo pueblo o comunidad, y generalmente hablan el mismo idioma y comparten un territorio».

Esta es la definición que, palabras más o algunas menos, mis alumnos presentaron en clase. Cuando les pregunté de dónde las habían sacado, porque no era del manual, algunos me dijeron de diccionarios enciclopédicos que tenían en sus casas o de internet porque «en el manual no estaba». Si uno hace una búsqueda rápida por la red es la primera definición que aparece con el buscador *Google*. Frente a estas intervenciones, y al igual que en el famoso discurso de Renan del año 1882, decidí que debía analizar —y relativizar— junto a los alumnos cada uno de los elementos de sus aportes. El primer elemento que fue fácilmente descartado por el análisis realizado en clase y entendido por mis alumnos, fue la religión. En los casos de Uruguay y países más cercanos, entendieron que no era un elemento que los definiera. El segundo elemento, fue el origen étnico: en el caso de los países latinoamericanos el origen étnico podía ser considerado múltiple. Sin embargo, mi argumento no fue fácilmente aceptado

por los alumnos. Para algunos de ellos, el origen étnico podía diferenciarnos de otros como los árabes, los chinos o los africanos. Frente a esta postura les dije que los uruguayos no presentaban diferencias étnicas con argentinos, chilenos o brasileños. Con esta aclaración compartieron mi idea de que no podía ser un elemento definitorio en estos casos. Pero mi intento por relativizar los aspectos culturales y los vínculos históricos no fue sencillamente comprendido por los alumnos. En nuestro intercambio de los aspectos culturales apareció el tango, el asado, las tortas fritas, el mate y el candombe. Los primeros elementos los relacioné con una cultura rioplatense, lo que significaba que también son elementos que definen a los bonaerenses, y el candombe provenía de África, así que no era originario de *esta* nación en particular. A esta altura de la clase, mis alumnos buscaban con más fervor elementos que diferenciaron a los uruguayos de los argentinos, la nación con la cual teníamos más cosas en común. Uno de mis alumnos manifestó: «lo que nos diferencia de los argentinos es la Historia». Esta frase me hizo pensar en muchas cosas que analizaré más adelante para no interrumpir el relato del diálogo con mis alumnos. Mi respuesta fue que el relato histórico posterior a la independencia podía ser claramente diferenciado —aunque no les aclaré la intencionalidad que hay detrás de la historiografía nacional— pero que anterior a ella era difícilmente separable de la región que *hoy* integra también Argentina: Virreinato del Río de la Plata, revolución rioplatense, la relación del Artigas con la Junta de Buenos Aires, etc. Las reacciones de mis alumnos fue de poco —o ningún— convencimiento, pero mi rol de profesora de historia —como poseedora del conocimiento— dentro de la clase hizo que esta postura no fuera discutida.

Fue en este momento que la alumna dijo la frase que está en el acápite de esta parte del trabajo. Fue una expresión de cansancio y frustración. Entonces, a partir de ahí decidí que debía trabajar las posturas de Hobsbawm y de Anderson, junto a la de Renan, sobre la nación como una construcción de la modernidad. A la clase siguiente decidí analizar con mis alumnos frases de los autores anteriormente nombrados que transcribo. Aspectos que definen la nación:

Renan, E. (1882). ¿Qué es una nación? Conferencia dictada en la Sorbona, París: «Una es la posesión en común de un rico legado de recuerdos; la otra es el consentimiento actual, el deseo de vivir juntos» (p. 83).

Anderson, B. (1993). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo, México, FCE: «[La nación es] (...) una comunidad políticamente imaginada como inherentemente limitada y soberana» (p. 23).

Hobsbawm, E. (1991). Naciones y nacionalismo desde 1780, Barcelona, Crítica: «La característica básica de la nación moderna y de todo lo relacionado con ella es su modernidad» (p. 23); «los criterios que se usan con este propósito —la lengua, la etnicidad o lo que sea— son también borrosos, cambiantes y ambiguos y tan inútiles para que el viajero se oriente como las formas de las nubes son inútiles comparadas con las accidentadas del terreno» (p. 14).

Mi intención con esta pequeña compilación de frases (que formaba un *repartido* entregado a todos) era trabajar el concepto de nación como moderno e históricamente construido a partir de la necesidad de la era del capitalismo, como estos autores destacan. Esta postura contradice en varios aspectos a la vulgata del nacionalismo —y que mis alumnos defendían— de que la nación es un concepto esencialista y su origen es remoto en el tiempo. Según Quijada, esta característica de la nación le brinda «espesor temporal» (2000:33).

Lo que obtuve del trabajo con estas frases fue mucha confusión y hasta rechazo por parte de mis alumnos. No podían aceptar que la nación fuera un «invento» —en el sentido de farsa debido a que la palabra imaginación de Anderson, significaba eso para ellos— reciente en la historia. Volvían a insistir que el Uruguay como nación tenía algo que no era un «invento» y que los diferenciaba de los demás países. En el análisis de estas frases un alumno llegó a decir en voz muy alta: «no podemos ser lo mismo que los argentinos». Esta reacción ejemplifica lo visceral de su rechazo, mientras me dolía en lo más profundo por las razones que expondré más adelante. En las evaluaciones escritas sobre el tema de mis alumnos, la idea de que la nación era una construcción aparecía poco. La postura de que es una comunidad con aspectos históricos, lingüísticos, culturales y étnicos predominaba en sus relatos escritos. ¿Por qué mis alumnos no podían entender la posición de los historiadores que le presentaba? ¿Por qué lo rechazaban? Por cierto, las posturas de Hobsbawm y Anderson eran con las que me identificaba en ese momento. Es decir, para mí la nación era en ese momento una construcción que respondía a la modernidad occidental. Hablo en pasado porque actualmente con la lectura de autores pertenecientes al del grupo de los Estudios Subalternos ha cambiado en algunos aspectos mi forma de *ver* la nación. Lo voy a explicar con más detalle más adelante.

Hasta aquí, la presentación del diálogo que me parece importante analizar en este artículo. A lo largo de mis prácticas de la enseñanza de la Historia, la nación no fue el único concepto que generó reacciones de confusión o que mis alumnos dicen no entender. La crisis bursátil de 1929 en Estados Unidos es otro tema confuso y difícil de entender para mis alumnos, para poner solo un ejemplo. Sin embargo, este trabajo trata sobre el concepto de nación y la historia nacional porque es un tema que finalmente me *obsesiona*. A lo largo de este artículo presentaré algunas líneas que tratarán de responder a la pregunta: ¿por qué este tema y no otro? Le pido al lector que tenga la paciencia suficiente para encontrar la/s respuesta/s a lo largo de este trabajo. Pero la interrogante la planteo desde el principio.

Para analizar este diálogo con mis alumnos quiero presentar brevemente tres líneas de trabajo. La primera línea, consiste en analizar la complejidad del concepto de nación. Tanto en el relato de mi práctica como en la historiografía este concepto es muy discutido por diferentes autores que no son solamente historiadores, por lo que hay que incluir las posturas de intelectuales en general como filósofos pero también políticos que no acuerdan sobre el término. Es decir, debido a que las posturas frente a la nación son diferentes, las distintas visiones de la nación que aparecen en mi clase interactúan y se contradicen. En esta parte voy a presentar a los diferentes autores con sus posturas frente al tema que tengan relación en el relato de mi clase. También voy a mostrar que mi lectura de algunos autores pertenecientes al Grupo de Estudios de la Subalternidad han cambiado —o no tanto— mi idea de lo que es una nación. En el segundo punto quiero centrar mi análisis en la memoria colectiva y su estrecha relación con la nación y lo nacional. Este es un elemento que para mí, puede explicar el rechazo de mis alumnos frente a la idea de que una nación es *una invención*. Creo que cuando uno de mis alumnos se refería a que «la historia nos diferenciaba» de las demás naciones, no estaba apelando a la historia como disciplina científica sino a la «posesión en

común de un rico legado de recuerdos» como dice Renan en su famoso discurso de 1882. En este punto presentaré la postura de algunos autores sobre la relación entre historia y memoria. Esta segunda línea de trabajo que intenta analizar el rechazo de mis alumnos frente a la idea de la nación como construcción, me obliga a desarrollar otro aspecto estrechamente relacionado con la nación y la memoria colectiva que es la enseñanza de la Historia. Como veremos, en el nacimiento de la Historia como disciplina curricular en la educación de los ciudadanos está la idea de la formación de ciudadanía y de conciencia nacional. Mi intención es reflexionar si en la actualidad esta función *primigenia* de la enseñanza de la historia no sigue siendo considerada por los diferentes actores educativos: alumnos, padres, directores, inspectores, planes, docentes de otras asignaturas, etc. Para terminar, presentaré un tercer punto que analizará lo que significa para mí este tema. Aquí abordaré algunas ideas que expliquen por qué este tema *me complica* y por qué, como lo especificué en el relato, hay frases que me duelen. En este apartado mi historia personal va a ser el centro del análisis pero también aparecerán aspectos que tienen que ver con un debate ético que se me plantea sobre la *exclusión* en el concepto de nación. Este debate es compartido por algunos autores de los autores que citaré sobre los que apoyaré mi reflexión.

2. Primera línea de trabajo. Enseñar la nación como un concepto complejo: «¿por qué no cambian la palabra si se refieren a cosas distintas?»

El relato del diálogo con mis alumnos que encabeza este artículo tiene como tema central de la discusión en el aula del concepto de nación. Por tanto, este primer punto trata de distintas posturas sobre este concepto. La práctica de la enseñanza de la Historia, en este caso mi práctica, está compuesta por creencias, valores —como cualquier práctica (Barbier, 2000)— y posturas historiográficas. Los profesores de historia no podemos no trabajar con la voz de los historiadores. A veces, explicitamos estos aspectos: ¿cuántas veces los profesores comenzamos una frase diciendo «yo creo»? Muchas veces no lo hacemos, como es el caso de los valores que difícilmente aparezcan discursivamente identificados en nuestras clases. Con las posturas historiográficas pasa lo mismo, a veces las explicitamos y, a veces no, pero siempre están presentes en nuestra práctica de la enseñanza de la historia. En el caso del diálogo que quiero analizar, la postura está presentada en el compilado de frases que trabajé con los alumnos para entender qué es la nación. Se basa en las ideas fundamentales de dos historiadores ingleses de filiación marxista: Eric Hobsbawm y Benedict Anderson. También incluí una pequeña frase del filósofo francés Ernest Renan, ya que se su postura se asemeja a la de los historiadores. Este filósofo francés se opuso, en el siglo XIX, a las ideas fundamentales de la vulgata nacionalista.

La enorme repercusión de las ideas de estos dos historiadores sobre la nación es innegable. Sin embargo, sus ideas, que son tan citadas por numerosos intelectuales, no parecían ser recibidas con naturalidad por mis alumnos. Con la selección de frases del repartido sobre el concepto de nación decidí destacar ciertas partes de la tesis fundamental de estos historiadores. Un aspecto que me pareció importante trabajar es la *novedad* del concepto. Hobsbawm deja clara su postura en la primera página del primer capítulo que se titula precisamente: «La

nación como novedad: de la revolución al liberalismo» (1991:23–24). La primera oración de este capítulo es justamente la que seleccioné para trabajar con mis alumnos y responde a mi clara intención de contraponerlo a la idea tan generalizada de que las naciones son muy remotas en el tiempo. En la misma línea, Anderson lo presenta como una de las tres paradojas de la nación: «1) La modernidad objetiva de las naciones a la vista del historiador, frente a su antigüedad subjetiva a la vista de los nacionalistas» (1993:22).

Debo aclarar al lector que la idea de trabajar con el nacionalismo y, por tanto, con el concepto de nación apareció después de un año en el que tuve dificultades con el tema de la formación del Estado uruguayo o más conocido como el proceso de independencia. Dentro de las leyes del 25 de agosto de 1825, la lectura y análisis de la Ley de Unión³ provocó en mis alumnos del año anterior una especie de consenso de que la independencia era una farsa. Para ellos, no podía ser que los conocidos como los «Treinta y tres orientales» decidieran hubieran decidido unirse a lo que hoy es Argentina. Esta reacción me llevó a tratar de aclararles a que la conciencia nacional uruguaya se formó muy posteriormente (Demasi, 2004; Rilla, 2008). Para trabajar más con esta idea ese año decidí que, en el tema de la Modernización, iba a destacar el papel de la escuela como promotora de ciertos valores de la sociedad disciplinada siguiendo a Barrán (1993), como el de trabajo, esfuerzo, orden, salud, higiene y también lealtad a la nación. Las reacciones de mis alumnos frente a esta mirada de la reforma vareliana se merece un análisis que irá más adelante para no perder el hilo conductor del relato. Además de destacar el papel de la escuela en la construcción de la nacionalidad, decidí que el año siguiente incluiría también el tema del nacionalismo como unidad temática a trabajar, destacando la paradoja que se presentaba en mi clase: *subjetivamente* mis alumnos veían la conciencia nacional uruguaya en 1825 —inclusive más atrás en el tiempo con el artiguismo— pero *objetivamente* es posterior. Por esta razón, es que elegí la frase de Hobsbawm sobre la modernidad del concepto.

La segunda frase de este historiador la elegí para trabajar con los criterios que definen una nación. Cuando planifiqué el repartido no había empezado con el tema, por tanto no sabía que los criterios como la lengua o la etnicidad serían usados por mis alumnos. Sin embargo, es evidente que la visión más romántica y esencialista de la nación sigue teniendo éxito en el imaginario colectivo. Esperando algo de esa visión del tema, elegí la frase de Renan. Los tres intelectuales citados en el repartido intentan relativizar esta idea de la nación.

Tanto mis alumnos como cualquier persona que no se especialice en Historia —y algunos que si se especializan también— identifica a la nación con la etnicidad, las costumbres, tradiciones y la lengua, y su origen se remonta en tiempos inmemoriales. Este tipo de razonamiento implica también que cuando se habla de nación en el siglo XVIII, XIX y XX referen al mismo significado. El libro de Hobsbawm sobre las naciones y el nacionalismo tiene en varios capítulos algunas líneas de historia conceptual, entendida como «método especializado para las críticas de las fuentes, que atiende al uso de los términos relevantes social o políticamente y que analiza especialmente las expresiones centrales que tienen un contenido social o político» (Koselleck, 1993:113). Es decir, propone entender que el significado de los términos políticos y sociales cambia a lo largo de la historia. No es una idea fácil de asimilar por parte de mis alumnos.

Cuando analizábamos el capítulo 1 y parte del capítulo 4 del libro de Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, en un grupo del último curso de la educación Secundaria, Bettina expresó con frustración: «¿por qué no cambian la palabra si se refieren a cosas distintas?» Mi intención con el análisis de estos capítulos era destacar la tesis del historiador de que el concepto de nación tuvo dos etapas distintas en su significado. El primer significado que maneja el autor se refiere a la elección de ser ciudadano de una nación cuando el amor a la misma se demostraba por medio de la reforma o la revolución; es una idea relacionada al pueblo soberano. El segundo significado aparece en las postrimerías del siglo XIX en que se dio la democratización de la política, esto llevó a la inclusión de más personas en la misma y, por tanto, había que crear un sentimiento de pertenencia apareciendo la nación como un concepto ideológico («hacer italianos», por ejemplo). Pero también, según Hobsbawm fue el momento en que los sentimientos de xenofobia estimulados por el racismo pseudocientífico de la época eran sentimientos populares y, por tanto, políticamente «rentables». Este concepto de nación la convierte en una categoría «preexistente y natural»; idea que los medios masivos de comunicación de los estados modernos, incluyendo la educación, inculcaban. A partir de ese momento la nación «necesitó» de características que «preexistieran» como la lengua, la religión o la etnicidad. Los filósofos alemanes Fichte y Herder son los autores más influyentes de esta visión romántica y esencialista de la nación. Fichte dice al respecto: «Pueblo y patria en este sentido, como portadores y garantía de la eternidad terrena y *como aquello que puede ser eterno aquí en la tierra*, son algo que está por encima del Estado en el sentido habitual de la palabra; están por encima del orden» (1977:162, negritas mías). La cita muestra claramente el sentido de la nación como una esencia que es eterna. Además habla de que está por encima de cualquier diferencia, un aspecto que tiene que ver con la homogeneización de la nación (Quijada, 2000; Hobsbawm, 1991:30). A mi modo de ver éste significado era el que mantenían mis alumnos en el diálogo que presenté. Y es este significado que, como Hobsbawm y Renan, trataba de relativizar en clase.

La estructura del diálogo con mis alumnos en clase tiene aspectos muy similares a las propuestas de Renan y Hobsbawm. Es este uno de los momentos en el que la historiografía está presente en el aula pero no está incluida dentro del discurso de la clase. La «operación historiográfica», como de Certeau (1993) manifiesta, consta de una escritura que es «una organización de significantes» que hace el historiador. En una clase también hay un «texto» no escrito pero, que «organiza significantes» donde el protagonista, la mayoría de la veces, es el profesor. En el análisis del diálogo de clase esta forma de «organización de los significantes» responde a la de los autores antes citados. Estos autores realizan una lista con argumentos rechazando o matizando los elementos más comunes relacionados con la nación. Yo hice lo mismo en mi clase. Cada uno de los elementos que mis alumnos presentaron para definir una nación coincide con lo que historiadores intentan rebatir con poderosos argumentos. La «raza» o la etnicidad, que Fichte destaca para definir al alemán, «(...) es ante todo una estirpe de los germanos» (1977:95), es prácticamente desechado por Renan (1882:6), Hobsbawm (1991:72) y Quijada (2000:6-7). Lo mismo sucede con la religión (Renan, 1882:9; Hobsbawm 1991:76).

La defensa o rechazo de la lengua como elemento que define a una nación parece ambigua en estos autores porque por un lado, parecen desechar este elemento pero, por otro, argumentan sobre la importancia de la difusión de una lengua impresa —al decir de Anderson— como elemento de homogeneización —al decir de Quijada—. La idea de que existe una fuerte relación entre este elemento y la nación es difundida por los filósofos alemanes, Herder y Fichte. Al igual que otros elementos definitorios del concepto, tanto Renan (1882:8) como Hobsbawm (1991:62) rechazan a la lengua como elemento fundamental de una nación. Sin embargo, a pesar de este rechazo, Hobsbawm y sobre todo Anderson, además de Quijada, destacan la centralidad de este elemento en la construcción de una identidad nacional. En el caso del Anderson, afirma que las lenguas impresas (situado en una etapa de capitalismo impreso) «echaron las bases de la conciencia nacional en tres formas distintas». Primero, crearon campos unificados de intercambio y comunicación. Segundo, el capitalismo impreso dio una nueva fijeza al lenguaje, lo que a largo plazo ayudó a forjar esa imagen de antigüedad de la idea subjetiva de nación. Y, tercero, creó lenguajes de poder de una clase diferente a la de las antiguas lenguas vernáculas (1993:73). Pero, como buen historiador, aclara que no es el único motivo de formación de los Estados nacionales (1993:76). Además destaca la importancia de la imprenta y de la educación (1991:70). En este aspecto, este historiador al igual que Quijada, desarrolla la idea de que la difusión de una lengua nacional a través de la imprenta y la educación implica un proceso de homogeneización (2000:15). Es decir, los autores consideran al lenguaje y su difusión, a través de la imprenta y la educación, como un elemento de construcción de las identidades nacionales. Entonces ¿es una contradicción con el rechazo que hacen de este elemento como definitorio de la nación? Parecería que sí, pero no lo es. Tiene que ver con una cuestión de orden de los factores. La visión romántica de la nación de Fichte y Herder colocan a la lengua primero y moldeando a la nación. La postura de Anderson, Hobsbawm y Quijada invierte esta ecuación: es el Estado que quiere constituirse en nación, el que moldea la lengua a través de la imprenta y la educación. Y en este proceso hace desaparecer ciertos elementos heterogéneos como otras lenguas, idea que retomaré más adelante con los algunos escritos del Grupo de Estudios de la Subalternidad.

Lo último para analizar de este repartido es la frase de Renan. La misma se refiere al último elemento que define este concepto, y que mis alumnos no comentaron: la voluntad de pertenecer. Los historiadores ingleses destacan este elemento pero invierten los términos del filósofo francés. Este dice que la voluntad de pertenecer define a la nación, los historiadores ingleses destacan que el Estado–nación genera la voluntad de pertenecer a través de la lengua, la educación, la bandera y las «tradiciones inventadas». «Ambos se exponen a la objeción de que definir una nación por la conciencia de pertenecer a ella que tienen sus miembros es tautológico y proporciona solamente una solución a posteriori de lo que es una nación» dice Hobsbawm (1991:16). No era la voluntad de pertenecer de todos los integrantes sino de una parte de ello. La idea fundamental de estos autores, con la cual yo coincidía y quería que mis alumnos entendieran, es que la ‘conciencia nacional’ o la capacidad de imaginar la comunidad es una construcción que depende de determinado contexto histórico (Anderson, 1993:23). En defi-

nitiva, ambos historiadores presentan este concepto como una construcción histórica moderna de determinada clase social. Idea contraria a la vulgata nacionalista que entiende a la nación como algo *natural*. Esta era la idea que quería que mis alumnos entendieran con este repartido pero que, teniendo en cuenta las reacciones de ellos, no pareció prosperar.

Este diálogo ha sido en buena medida el fundador de mi *obsesión*. Año tras año lo esencial del mismo aparecía en diferentes grupos y liceos. Por tanto, se ha convertido en el eje de mi investigación. La profundización en el tema me ha llevado a tomar contacto con las ideas del grupo de intelectuales identificados con los Estudios Subalternos. Este grupo comenzó su difusión a partir de 1982, año en que se publica el primer tomo de los Estudios de la Subalternidad dirigido por Ranajit Guha en el marco de la historiografía surasiática. Critican a las interpretaciones colonialistas, nacionalistas y marxistas sobre los movimientos de descolonización y la construcción de la nación-Estado, por expropiar a la gente común su iniciativa histórica. Pretenden recuperar desde la interpretación de los textos a los «subalternos» (Prakash, 2002). La lectura de sus ideas ha cambiado, en parte, mi mirada sobre el concepto de nación como una construcción históricamente moderna. Varios integrantes de este grupo hacen una fuerte crítica a las ideas de Benedict Anderson. Chatterjee es el autor que con mayor énfasis desarrolla esta crítica. El autor cuestiona una de las principales tesis de Anderson. Si la nación es una comunidad imaginada, el «resto del mundo» tuvo que escoger su modelo de Europa y América «entonces, ¿qué se le dejaba a su imaginación?» Sacando la conclusión de que «incluso nuestras imaginaciones deben permanecer colonizadas para siempre» (2008:98). Continúa su argumento con la idea de que la *imaginación* de la comunidad se da en el campo de lo espiritual, no en el político como lo desarrolla Anderson. Las historias convencionales como la del inglés comienzan con la lucha por el poder político. En este dominio la nación puede ser soberana aun cuando el Estado esté en manos del poder colonial. Otro de los puntos importantes de su crítica es lo que describe como «la utopía del tiempo homogéneo» en el que aparece la nación. El autor analiza que Anderson sitúa a la nación en el tiempo del capitalismo y como progreso histórico donde el pasado se conecta linealmente con el presente y el futuro (105, 116).

Obviamente se puede objetar que la nación es de hecho una abstracción, o, para usar la expresión de Benedict Anderson hizo famosa, apenas una «comunidad imaginada», y que, por lo tanto, esa construcción ideal y vacía, oscilando como estaba en el tiempo heterogéneo, *podía recibir contenidos diversos por parte de diversos grupos de personas*, los cuales, a pesar de mantener en su aldea su carácter específico, podían de todas maneras integrar la serie abierta de ciudadanos nacionales (2008:69, negritas mías). Creo que la cita demuestra claramente la crítica y la propuesta del autor indio: una nación puede ser entendida de diferentes maneras —aquí está presente la heterogeneidad del concepto— por diferentes grupos. En la misma línea de pensamiento se sitúa otro historiador indio que pertenece a este grupo, Prasenjit Duara. Este autor presenta sus ideas estudiando la identidad nacional en la historia de China. Al igual que Chatterjee estudian ejemplos del Tercer Mundo, para los que reclaman categorías distintas a las europeas, o parafraseándolo «descolonizando las imaginaciones». Duara critica de la postura de los historiadores ingleses la idea de que la nación sea una novedad de la modernidad. Para

él la identidad nacional existió en los tiempos premodernos y sostiene que el nuevo vocabulario político selecciona, adapta, reorganiza y, a veces, recrea identidades más antiguas. Enfatiza, que la sociedad moderna no es la única capaz de crear autoconciencia de comunidades políticas, y, al igual que Chatterjee, propone que, en la nación *«we find a polyphony of voices, overlapping and criss-crossing contradictory and ambiguous; opposing, affirming, and negotiating their views of the nation»* (Duara, 1996:162).

El contacto con las ideas de estos autores me ha *movilizado*. En la última línea de trabajo de este análisis hablaré de lo que significa este tema para mí, con mi historia de vida. Me siento identificada con la idea de que la nación es una construcción no esencialista —es decir, que puede cambiarse— y es compatible con mi historia personal, alejando mis fantasmas de la discriminación por ser el «otro» de la identidad nacional. La idea de este grupo de autores de que esta identidad no se forma en el tiempo de la modernidad sino en un tiempo heterogéneo como el resultado de una negociación de distintas identidades y, por tanto, es entendida de diferente manera, me genera sentimientos encontrados. Por un lado, reafirma mi idea de que el relato de la formación identidad nacional tiene que incluir la «diferencia» (la heterogeneidad en el tiempo y en el concepto), y, como representante de la diferencia, me siento incluida en el relato. Por otro, la idea de que no sea una construcción histórica moderna y que es el resultado de una negociación, me permite pensar que el sentimiento nacional tiene mayor legitimidad de lo que *quiero creer*. Reitero, que estas ideas serán mejor desarrolladas en el punto tres, pero quise adelantar estas notas para que el lector entienda por qué dedico tanto espacio a la postura de los «subalternos» a pesar de que no aparecen —ni implícita ni explícitamente— en el diálogo con mis alumnos que analizo.

Mis cavilaciones sobre estos autores influyen en mi práctica de la enseñanza de la historia. Trabajando con las ideas del grupo de los Estudios de la Subalternidad y su concepto de nación en la asignatura Filosofía de la Historia que pertenece al último año de formación docente, Micaela me preguntó cómo trabajaba con esta postura con mis alumnos de Secundaria. Le dije, que no las analizaba, simplemente las nombraba «como al pasar» pero centraba la clase en Anderson y Hobsbawm. Mi primera reacción frente al cuestionamiento de Micaela fue pensar que eran una propuesta difícil de entender para mis alumnos. Pero, haciendo una reflexión más profunda y teniendo en cuenta lo anterior, puedo explicar que es la postura de Hobsbawm, sobre todo, con la que me siento más cómoda y afín.

Parecerá extraño al lector que un análisis sobre la enseñanza del concepto nación en una clase de historia contenga palabras como «creer», «sentir» y «comodidad», con respecto a las posturas historiográficas. El lector académico lo reprobaría por ser un análisis sumamente subjetivo. La mayoría de los docentes tienen demasiada propensión a analizar en público sus prácticas de la enseñanza sin estos términos por miedo a no ser considerados «serio». Pero es sincero e innegable que los docentes tomamos decisiones de nuestra práctica considerando nuestras creencias, experiencias, odios y pasiones.

En este apartado, desarrollé las dificultades que se encuentran, desde la historiografía y la filosofía de la Historia, al definir a la nación. Partí del análisis de mi práctica de la enseñanza donde encontré problemas para definir este término y mostré cómo las mismas se pueden

encontrar en el discurso historiográfico. La historiografía forma parte de nuestras prácticas de la enseñanza de la historia, a veces se explicitan y a veces no. En estos párrafos abrí el «abanico» de posturas que están presentes en mis clases sobre el concepto de nación. Pero, la disparidad de los discursos de los historiadores no explica —o por lo menos, no me conformó a mí— el fracaso de mi propuesta frente al tema. Hay que tomar en cuenta otros elementos para hacer un análisis más profundo. La construcción moderna o no, de la nación tiene que ver con el sentimiento de pertenencia a un mismo grupo. Y este sentimiento se afirma en la medida que el grupo puede apelar a «recuerdos en común», como dice Renan. Un pasado en común reafirma la idea de pertenencia de la comunidad. Así que, además de la problemática del concepto, hay que tomar en cuenta otro factor: la memoria colectiva. En el siguiente punto desarrollaré la estrecha relación que existe entre ésta, la nación y la enseñanza de la Historia.

3. Segunda línea de trabajo. La nación, la memoria colectiva y la enseñanza de la Historia: «la historia nos separa de los argentinos»

Esta tríada es ineludible cuando se hace un análisis sobre el concepto de nación en la enseñanza de la Historia. A través de la reflexión sobre esta ecuación pretendo explicar la reacción de rechazo de mis alumnos frente a la idea de que la nación no es algo «natural» sino un constructo moderno nacido de la necesidad de la era del capitalismo. Uno de las posibles líneas de análisis es entender la estrecha y larga relación que existe entre la memoria nacional y la enseñanza de la Historia.

La relación entre la memoria de una nación y la enseñanza de la Historia fue desde un principio muy estrecha. La educación como medio para promover el sentimiento de pertenencia a la nación es una idea reiterada en Hobsbawm y Anderson. Estos historiadores lo destacan por su difusión de la lengua pero poco —o nada— destacan de la enseñanza de la Historia. Sin embargo, otros autores analizan el pacto originario que implicó que la entrada en la educación de la Historia se debe a esta ‘necesidad’ de generar un sentimiento de pertenencia a la nación (Correa López, 2002:68; para el caso de Uruguay, Rilla, 2008:223–225). Este pacto se encontraba también entre la memoria nacional con la Historia–disciplina.

Rilla destacó que la Historia sirvió y sirve para abastecer los conceptos de nación y revolución, y que a su vez justifican una guerra, refundan una política exterior o afirman su liderazgo político. ¿Por qué la enseñanza de la Historia se utilizó/utiliza para generar un sentimiento de pertenencia al colectivo nacional? El pasado es utilizado en la escuela como elemento legitimador de la nación, como también los usó la Iglesia, las monarquías dinásticas y otras entidades en su momento (Rilla, 2008:56; Nora, 2008:95). La manera de legitimar a la nación es proporcionando «recuerdos en común» a la memoria colectiva. La nación es una identidad colectiva (Álvarez Junco, 2003) y necesita de una memoria que la cohesione. En la frase de mi alumno de que «la historia nos separa de los argentinos», aparece esta idea de la memoria de la nación. No es la Historia como disciplina a la que apela, es la memoria colectiva. Nada más ver la reacción visceral de muchos uruguayos cuando en junio de 2013 la presidenta argentina de entonces, Cristina Fernández dijo: «Artigas quiso ser argentino y

no lo dejamos, carajo.» Si bien la frase no es correcta desde el punto de vista de la disciplina histórica, el punto central de rechazo de mis alumnos, mis compañeros de trabajo y otros adultos no era este motivo. Su rechazo era porque Argentina quería «apoderarse» de «nuestro héroe». Este es la supuesta *historia* que reivindica mi alumno como elemento que define esta nación y la *separa* de las demás.

Qué es memoria colectiva y qué es Historia no parece estar tan claro cuando se refiere a la «historia nacional». Por tanto, urge analizar la relación que existe entre ellas. No siempre estos dos conceptos estuvieron separados. Para Nora «Historia, memoria y nación mantuvieron entre sí más que una circulación natural: una circulación complementaria, una simbiosis en todos los niveles, científica, pedagógica, teórica y práctica» en el siglo XIX (2008:23). Es decir, la historia era memoria nacional. Este autor analiza los factores que deshicieron esta conjunción en Francia a partir de la década del 30: el reemplazo del par Estado–nación por Estado sociedad y el movimiento historiográfico que significó un retorno de la historia sobre sí misma (24). Traverso (2011) amplía la mirada y destaca que el siglo XX con sus procesos traumáticos, sus víctimas, victimarios y testigos, es la que lleva a reflexionar sobre la historia y la memoria.

Muchos autores han escrito sobre esta relación, Halbwachs es el precursor de la idea de la memoria colectiva. Sus reflexiones sobre la misma aluden a la historia como disciplina y realiza un intento por separarlas, pero su análisis de la relación entre ambas resulta un poco ambiguo. Por un lado, afirma la separación tajante entre Historia y memoria colectiva. Pero, por otro lado, esta distinción no parece tan clara: «cuando la memoria de una serie de hechos ya no tiene como soporte un grupo (...), entonces el único medio de salvar tales recuerdos es fijarlo por escrito en una narración ordenada ya que, si las palabras y los pensamientos mueren, los escritos permanecen» (Halbwachs, 1968:213). Es decir, hay una línea de continuidad entre la memoria colectiva y la historia, la diferencia es el «soporte». Las ideas de Nora siguen esta línea de intento de separación entre la Historia y la memoria. Destaca a la historia como una reconstrucción problemática e incompleta, que requiere análisis y discurso crítico. Pero la memoria es afectiva, mágica, actual, «instala el recuerdo en lo sagrado» (Nora, 2008:96–97).

Para entender esta diferenciación voy a poner un ejemplo de mi clase. Como anuncié anteriormente, estaba trabajando en una clase de 3º año del ciclo de enseñanza Secundaria, con la «Reforma educativa» de José Pedro Varela. La memoria popular reza que Varela fue el «creador de la escuela laica, gratuita y obligatoria». En los contenidos de enseñanza de la educación primaria se le da mucha importancia, al punto de que está dentro de las figuras heroicas del Uruguay. Pero en mi clase comentaba como la investigación histórica sitúa a la «reforma vareliana» dentro de la «modernización» de América Latina. Es decir, destacaba que no fue un proceso «único» debido a que se podía relacionar con el movimiento de otros países como la reforma de Sarmiento y que respondía a intereses políticos. Además de que Varela se relaciona con la «dictadura» de Lorenzo Latorre y fue duramente criticado por sus contemporáneos. Rilla dice: «El mito vareliano fue una construcción al servicio del nacionalismo y para convertirlo en 'zona de concordia' debieron limarse sus líneas más ásperas y ocultarse sus flancos más polémicos» (2008:137). Esta presentación de la postura de las investigaciones historiográficas no fue muy bien recibidas por mis alumnos. Uno de ellos me dijo «al final, los profesores

de Historia nos tiran todo abajo». Esta frase muestra la *instalación del recuerdo sagrado* sobre Varela y la afectividad que hay en ese «recuerdo». Ahora, ¿cómo se instaló?, evidentemente, el alumno no tiene un recuerdo vivido de José Pedro Varela, se construyó en la escuela fundamentalmente. Pero también, en el imaginario colectivo en general. Esta reacción, muestra que la visión que tenían mis alumnos sobre Varela—héroe coincide más con las características de lo que Nora describe como memoria que de la Historia. Estos «recuerdos—héroes», como el ejemplo de Artigas lo demuestra, son «elementos centrales de la configuración de los relatos nacionales» (Demasi y Piazza, 2006:6). Mi presentación cuestionando aspectos fundamentales del «mito vareliano», al decir de Rilla, tuvo como intención mostrar «la reconstrucción problemática e incompleta» que es la Historia.

La distinción entre Historia y memoria no parece tan clara para otros autores. Ricoeur en «La memoria, la historia, el olvido» matiza esta separación: «cuanto mi libro es un alegato en favor de la memoria como matriz de la historia, en la medida que sigue siendo el guardián de la problemática de la relación representativa del presente con el pasado» (2000:118). Sin embargo, el autor reivindica a su vez el papel de la historia como ejercicio crítico: «En efecto, es un privilegio que no se puede negar a la historia; no sólo el de extender la memoria colectiva más allá de cualquier recuerdo efectivo, sino también el de corregir, criticar e incluso desmentir la memoria de una comunidad determinada» (640). Lo que aparece en el relato anterior, es un típico ejemplo de relación entre la memoria colectiva —que mis alumnos consideran como la historia enseñada en la escuela— y la historia como disciplina.

A pesar de todas estas reflexiones de diversos autores, la función social normalmente atribuida a la Historia y su enseñanza sigue siendo la formación de una memoria colectiva (Correa López 2002:679). Y parece que mis alumnos la reclaman: «es la historia lo que nos diferencia». Provoca rechazo cuando en clase aparece un discurso de crítica respecto a esta «memoria colectiva», ya que «se incorpora tan profundamente, al nivel de los esquemas intelectuales, (...), que regulan la acción de los individuos, (...), a comprender el mundo, a analizarlo y situarse ante él y actuar en él» (Correa López, 2002:691).⁴

En este línea de trabajo, analicé la fuerte relación que existió/existe entre la nación, la historia y su enseñanza y la memoria colectiva. La idea 'originaria' de que la historia y su enseñanza legitimaron a la nación y, que la historia y la memoria colectiva, como la nacional, tienen una estrecha relación, pueden ser tomadas en cuenta para explicar el rechazo de mis alumnos de entender las posturas historiográficas que lo cuestionan. La memoria colectiva implica aspectos de la identidad y, por tanto, la afectividad aparece. Cuando en clase trabajo a la nación como algo «no natural» sino como una construcción, las reacciones de mis alumnos parecen mostrar que lo que está en juego es su identidad. Teniendo esto en cuenta, se puede explicar sus reacciones. Pero en la práctica de enseñanza siempre hay, por lo menos, dos partes: los alumnos y el profesor. En este punto, desarrollé algunas posibles explicaciones sobre las reacciones de mis alumnos. En el siguiente, la línea de trabajo pasa por el profesor, es decir, mi relación con el tema.

4. Tercera línea de trabajo. Un tema complicado para mí:

«No podemos ser igual que los argentinos»

En el punto anterior, centré el análisis en la reacción de mis alumnos, pero yo también estoy implicada en el diálogo que analizo. A lo largo de este trabajo aparece en reiteradas ocasiones la frase «mi intención», las acciones que conforman mi práctica de la enseñanza de la Historia tienen intención. Para ser más precisa, toda acción tiene intención. El análisis de estas, tomado de la semántica de la acción de Ricoeur (1977), puede ser una poderosa herramienta de análisis de la práctica de la enseñanza. Esta herramienta destaca el sentido de la acción en donde están inscriptos las intenciones, los fines, la razón de actuar, los deseos, las preferencias, los agentes, las responsabilidades, etc. Significa poder ajustar la mirada sobre nuestra práctica y donde este sentido de la acción pone en primer plano al agente que lo realiza, en este caso, yo.

El tema de la nación se convirtió en mi *obsesión* y, por tanto, en mi investigación. A lo largo de mi práctica de la enseñanza de la historia muchos son los temas que me resultaron difíciles pero no se han convertido en investigaciones. Los apartados anteriores analizaron posibles líneas de análisis para *dar luz* a la complejidad del tema. Aquí va otra línea de análisis, la relación con mi historia personal. Nací en Buenos Aires, hija de padres uruguayos. A los 10 años, mi familia volvió a Montevideo, pero, para mis hermanos y para mí, no era *volver* sino vivir en un lugar nuevo. Hice los últimos años de educación primaria en Montevideo donde me sentí «discriminada» por ser «la porteña». No sólo por parte de mis compañeros sino también por el relato histórico de la escuela que intentaba «diferenciarse» de Argentina. Este aspecto de mi vida explica por qué la frase de mi alumno, «no podemos ser igual que los argentinos», me dolió en lo más profundo. Me retrotraía a la discriminación que sufrí en la escuela por ser «la diferente». Este aspecto de mi vida puede explicar mi adhesión por la postura de Anderson y Hobsbawm sobre la nación. Si la nación es una construcción de la modernidad, algo «no natural», como dicen estos autores, mi *exclusión* dentro del colectivo nacional también es una construcción, es algo «no natural». También este sentimiento de discriminación puede explicar mi necesidad de matizar en la clase los aspectos que demuestren algún límite «naturalizado» de la nación: la etnia, la religión, las costumbres.

Mi identidad como profesional está marcada, entre otras cosas, por mi historia de vida. Es por eso que para mí, este tema en particular tiene una dimensión profundamente ética. Creo que la visión nacionalista de la Historia es discriminadora, como lo sentí en mi etapa de educación primaria. Pero en este planteo ético profesional no estoy sola. La exclusión del concepto de nación es un aspecto que los autores también han analizado en diferente grado de profundidad. Anderson es el autor que insiste en la separación entre racismo y nacionalismo: «El hecho es que el nacionalismo piensa en términos de los destinos históricos, mientras que el racismo sueña en contaminaciones eternas, transmitidas desde el principio de los tiempos mediante una sucesión interminable de cópulas asquerosas: fuera de la historia» (1993:210). El autor parece legitimar al nacionalismo dentro del «destino histórico». Al racismo le atribuye los aspectos negativos y lo coloca por «fuera de la historia». Sin embargo, Hobsbawm opina lo contrario: «Los vínculos entre el racismo y el nacionalismo son obvios» (1991:118). Inclusive este autor destaca en varios puntos de su obra la idea de que la construcción de la

nación se dio a través de una homogeneización de las diferencias. La lengua nacional sirve de soporte de esta idea «partiendo de una multiplicidad de idiomas que realmente se hablan, y que, en lo sucesivo quedan degradados a la condición de dialectos, y el problema principal de su construcción acostumbra a ser cuál de los dialectos se escogerá para que sirva de base de la lengua estandarizada y homogeneizada» (1991:63). Es decir que hay un trabajo de exclusión de algunas lenguas que se «degradan».

Los autores que más énfasis hacen en este dilema ético son los del grupo de los Estudios Subalternos. La crítica de Chatterjee a la obra de Anderson no sólo se limita a la concepción de comunidad imaginada, sino también a la distinción que hace el autor entre nacionalismo y racismo.

Para Anderson, y para otros como él, defender el universalismo del nacionalismo clásico es todavía un privilegio éticamente legítimo. Para quienes viven en naciones poscoloniales fundadas por la generación de Bandung, trazar una ruta que conduzca fuera de ambos (tanto del cosmopolitismo global como del chauvinismo étnico) significa necesariamente ensuciarse las manos en el complicado mundo de la política de gobernabilidad. Las asimetrías producidas y legitimadas por los universalismos del nacionalismo clásico no han dejado espacio para ninguna elección éticamente ingeniosa. (Chatterjee, 2008:120, cursivas mías).

La cita extensa se justifica en la medida que refleja el espíritu del dilema ético con respecto al nacionalismo que produce ciertas asimetrías en las naciones poscoloniales. Partiendo de esta producción de asimetrías, Duara plantea que tenemos el reto de escribir la historia fuera de la ideología del Estado–nación. Este reto viene con los valores éticos de los historiadores (1996:172). Yo comparto esta idea, la enseñanza de la historia tiene que abandonar la ideología del Estado–nación. Varios autores parecen acompañar esta conclusión. Correa López (2002), desde España, dice que la historia debe plantearse dejar de ser privativa de un grupo determinado y pasar a ser propiedad del conjunto de la especie humana. Desde Latinoamérica Zamboni (2003), a partir de la historia de Brasil, también plantea que la enseñanza de la historia incluya a los distintos colectivos. Para el caso de Argentina, Mónica Quijada concluye que el multiculturalismo ha hecho su aparición pero no ha logrado borrar la tendencia homogeneizadora, porque cada grupo que se diferencia de la nación homogeneizadora se percibe a sí mismo como un colectivo homogéneo (2000:48). Y en el caso de Colombia, Ingrid Johanna Bolívar dice que hay grupos en su país que se sienten poco identificado con la nación y la solución no estaría en celebrar los elementos de la identidad nacional sino en ver los elementos históricos que permitieron o no nacionalizar la sociedad y construir un «nosotros» (2005:97). Podría continuar citando autores que comparten este ideal pero no es mi intención cansar al lector. Simplemente quise destacar que no estoy sola en esta idea de que lo nacional excluye/discrimina. Por cuestiones éticas, y, en mi caso por cuestiones personales, debemos superar esta postura. ¿Cómo hacerlo? Aún no lo sé. Tampoco encontré reflexiones acerca del cómo, toda la bibliografía consultada centra su análisis en el *por qué*.

Un último elemento a considerar. Mi *lugar* de profesora de Historia demuestra, en este tema en particular, una tensión entre mi papel de funcionaria pública que forma ciudadanos —por tanto, la conciencia nacional— y de profesora de una disciplina como la Historia que coloca a «lo nacional» en tela de juicio. En esta tensión, la memoria colectiva de la nación parece arrollarme frente a los planteos históricos sobre el tema. Sin embargo, no me doy por vencida porque *la nación es mi obsesión*.

Notas

¹ En ese año el manual más usado por mis alumnos y que había recomendado era: Corral et al (1998). *Historia III. CBU. La construcción del mundo contemporáneo*. Montevideo: Santillana.

² Sin embargo, el texto realizado por los autores maneja una definición de nación implícita que analicé en un artículo de 2015: «La nación entre la intertextualidad y la subalternidad. Análisis del concepto de nación en algunos manuales de Historia». *Cuaderno de Historia (tema: Cuando los profesores leen los manuales de Historia.)*, 16.

³ Esta Ley pertenece a una de las tres leyes promulgadas por la Sala de Representante del «Gobierno Provisorio» de Florida el 25 de agosto de 1825. Esta fecha fue elegida, y muy discutida, en el siglo XX para conmemorar la Independencia de Uruguay. La ley dice: «La Honorable Sala de Representantes de la Provincia Oriental del Río de la Plata, en virtud de la soberanía ordinaria y extraordinaria que legalmente reviste, para resolver y sancionar todo cuanto tienda a la felicidad de ella, declara: que su voto general, constante, solemne y decidido, es y debe ser por la unión con las demás Provincias Argentinas, a que siempre perteneció por los vínculos más sagrado que el mundo conoce. Por tanto ha sancionado y decreta por ley fundamental la siguiente: Queda la Provincia Oriental del Río de la Plata unida a las demás de este nombre en el territorio de Sud América, por ser la libre y espontánea voluntad de los pueblos que la componen, manifestada en testimonios irrefragables y esfuerzos heroicos desde el primer periodo de la regeneración política de dichas Provincias. Dado en la Sala de Sesiones de la Representación Provincial, en la Villa de San Fernando de la Florida, a 25 del mes de Agosto del año de 1825».

⁴ Esto se podría llevar más allá de la «memoria colectiva», con el concepto de «relación con el saber» de Beillerot (1998) y Charlot (2006): «la relación con el saber es relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros».

Bibliografía

- Álvarez Junco, J. (2003). Historia e identidades colectivas. En Carrera Ares, J. J. & Forcadell Álvarez, C. (Eds.). *Usos públicos de la Historia* (47–68). Madrid: Marcial Pons.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Archilés i Cardona, F. (2002). ¿Quién necesita la nación débil? La débil nacionalización española y los historiadores. En Forcadell, C.; Pasamar, G.; Peiró, I.; Sabio, A. & R. Valls (Eds.). *Usos de la Historia y Políticas de la Memoria* (187–208). Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Barbier, J. M. (2000). L'analyse des pratiques: questions concep-tuelles. En Blanchard-Laville, C. & D. Fablet. *L'analyse des pratiques professionnelles* (35–58). Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En Beillerot, J.; Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. *Saber y relación con el Saber* (43–78). Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, J. I. (2005). La construcción de la nación: debates disciplinares y dominación simbólica. *Colombia Internacional*, 62, 86–99.
- Charlot, B. (2006). *Relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Chatterjee, P. (2008). *La nación en tiempo heterogéneo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Correa López, M. J. (2002). Función y enseñanza de la Historia: acerca de la identidad colectiva (reflexiones sobre individuo y sociedad). En Forcadell, C.; Pasamar, G.; Peiró, I.; Sabio, A. & R. Valls (Eds.). *Usos de la Historia y Políticas de la Memoria* (349–364). Zaragoza: Prensas Universitarias.
- De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Demasi, C. (2004). *La lucha por el pasado. Historia y nación en Uruguay (1920–1930)*. Montevideo: Trilce.
- Demasi, C.; Piazza, E. & Area, L. (Comps.) (2006). *Los Héroes fundadores. Perspectivas desde el siglo XXI*. Montevideo: Universidad de la República.
- Duara, P. (1996). Historicizing National Identity, or Who Imagines What and When. En Eley, G. & R. Grigor Suny (Eds.). *Becoming National* (150–177). New York: Oxford University Press.
- Hawlbachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *REIS*, 69, 209–219.
- Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Nora, P. (2008). *Les lieux de mémoire*. Montevideo: Trilce.
- Prakrash, G. (1997). Los estudios de la subalternidad como crítica post-colonial. En Rivera Cusicanqui, S. & R. Barragán (Comps.). *Debates Post Coloniales: Una introducción a los estudios de la subalternidad* (293–314). La Paz (Bolivia): Historias/Sephis/Aruwiyiri.
- Quijada, M. (2000). El paradigma de la homogeneidad. En Quijada, B.; C. Bernand & A. Schneider. *Homogeneidad y Nación con un estudio de caso: Argentina siglos XIX y XX* (15–55). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Ricœur, P. (2003). *La historia, la memoria y el olvido*. Madrid: Trotta.
- Ricœur, P. & D. Tiffeneau (Eds.) (1977). *La Sémantique de l'action*. Paris: CNRS.
- Rilla, J. (2008). *La actualidad del pasado. Usos de la historia en la política de partidos (1942–1972)*. Montevideo: Sudamericana.
- Traverso, E. (2011). *El pasado, instrucciones de uso*. Buenos Aires: Prometeo.
- Zamboni, E. (2003). Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. *Cadernos CEDES*, 23, 367–377.