

**DOCUMENTOS DE
IDENTIDAD**

**La construcción de la memoria
histórica en un mundo global**

Mario Carretero

Buenos Aires: Paidós, 2007

DOCUMENTOS DE IDENTIDAD

ÍNDICE

Prólogo. José Álvarez Junco	
Introducción. El espejo de Clío	3
CAPÍTULO 1	
LOS SENTIDOS DE LA HISTORIA	18
1.1. Historia académica, escolar y cotidiana	18
1.2. Pas de deux: escuela universal e historia nacional	24
1.3. Historia y construcción de imaginarios nacionales	34
1.4. Gestionar el pasado, interpretar el presente y proyectar el futuro	41
1.5. Interés por el pasado, ¿comprensión de la Historia?	50
CAPÍTULO 2	
VOCES Y ECOS EN LOS PROGRAMAS Y TEXTOS ESCOLARES	58
2.1. Entre la didáctica y la política	58
2.2. La insoportable levedad de la historia marxista en la escuela	67
2.3. La historia de los neoconservadores norteamericanos	91
2.4. ¿El secuestro de la historia nacional mexicana?	109
2.5. Las riñas de familia de los nacionalismos en España	121
2.6. ¿Qué tienen en común las guerras culturales sobre la enseñanza de la historia?	144

CAPÍTULO 3	
EL RECUERDO DE LAS HERIDAS ABIERTAS	155
3.1 Memoria colectiva y memoria histórica	155
3.2 Entre el recuerdo y el olvido	165
3.3 Historia reciente y memoria enseñada	168
3.4. Vencidos y vencedores en la Segunda Guerra Mundial	177
3.5 La gestión de la derrota en la historia escolar del Japón	181
3.6. Historia y tabú en la memoria estadounidense	188
3.7. Transhistoria, transnacionalización, transeducación	196
CAPÍTULO 4	
HISTORIA Y PATRIA EN EL CALENDARIO	199
4.1. De lo estable y lo efímero	
4.2. La eficacia psicológica del dispositivo romántico nacionalista	206
4.3. Las voces de los alumnos: entre el mito y el logos	214
4.3.1. El 12 de octubre: entre el encuentro y el descubrimiento	219
4.3.2. La independencia nacional en la mente de los alumnos	245

CAPÍTULO 5	
CONCLUSIONES	273
5.1 Contradicciones y sentido de la historia escolar	273
5.2 Perspectivas: entre espejos y ventanas	293
REFERENCIAS	309

Introducción

El espejo de Clío

En el cuento que todos escuchamos por primera vez en nuestra infancia, la madrastra de Blancanieves se mira al espejo y pregunta, esperando la consabida respuesta negativa: “Espejito, espejito, ¿hay en el reino alguna otra más bella que yo?”. Todos hemos pensado –confesémoslo– que la madrastra no espera respuesta alguna y que sólo pregunta para escuchar su propia voz, un eco que confirme, de acuerdo con la cantidad de repeticiones, la veracidad de la respuesta. Hasta que un buen día el espejo dice: “Sí, hay otra más bella que tú en tu reino”, y la reina recibe el impacto como un rayo que despierta su ira y la obliga a entrar en acción. Sólo entonces el cuento puede comenzar.

Sin embargo –nos preguntamos–, ¿a qué viene semejante sorpresa? ¿Acaso la madrastra no había *previsto*, *prefigurado*, *presentido* la llegada “amenazante” de esta forastera (doblemente forastera: por ser su hijastra, primero, y por hacerse mujer, segundo) a su reino (doble reino: el del que su hijastra es legítima heredera y el de la belleza, la juventud que su hijastra también le arrebatará)? E, incluso, ¿no había ella misma anunciado y diseñado –entre la esperanza, la espera y la desesperación– el espacio en el cual se hacía indispensable la entrada de “la otra”? ¿O era posible autoafirmarse y conformar una identidad sin referencia y sin *competencia*, manteniendo un diálogo sin interlocutor alguno?

En esta metáfora, primigenia pero no simple ni ingenua, se inspiran las páginas que siguen¹. Una de las tesis fundamentales de este libro es que la enseñanza de la historia que surge a fines del siglo XIX con fines identitarios, ligados al espíritu romántico y vinculados a la construcción de las naciones, posteriormente hacia mediados del siglo XX se estructura sobre la contradicción entre dichos fines y otros más cercanos a una comprensión disciplinar de la Historia. Debido a su estrecha relación con la formación del conocimiento social y a la construcción del espíritu crítico, estos objetivos más recientes pueden considerarse de origen ilustrado. Así, mediante estos últimos, se pretendía que el alumno comprendiera racionalmente los procesos históricos, sometiéndolos a un proceso de objetivación progresiva. En cambio, los objetivos identitarios en clave romántica imponían una adhesión emocional a las representaciones históricas, con la consiguiente construcción de sistemas valorativos y emotivos endogámicos.

La presencia de esta contradicción en el siglo XXI – en nuestra opinión escasamente desarrollada por los investigadores e interesados en estas cuestiones- nos sitúa frente a la necesidad de formular nuevas preguntas, cuyas respuestas resultan sin duda difíciles porque ambos tipos de objetivos, románticos e ilustrados, resultan sin duda necesarios para las sociedades. Así, serán preguntas sobre el propio sentido y las tensiones inherentes a la contradicción citada en que se encuentra la enseñanza de la historia y cuyo análisis requiere expandir la mirada sobre ámbitos externos a la propia

¹ La estructura y el contenido de los cuentos tradicionales da lugar a comprensiones sugerentes de los fenómenos identitarios, como analiza Alvarez Junco (2001 a) al usar la metáfora de *Peter Pan* para comprender las argumentaciones de los llamados nacionalismos periféricos en España.

escuela, porque es preciso indagar sobre las formas en que las sociedades recuerdan. Por ello analizaremos diferentes ámbitos sociales, incluida la escuela, que moldean una memoria colectiva en las comunidades.

Tales interrogantes se insertan en la actualidad de un proceso de globalización, de allí que este libro tenga como meta ofrecer un panorama internacional de los conflictos surgidos en los últimos años en relación con la enseñanza de la historia en la escuela. Algunos de ellos, verdaderas guerras culturales, poseen una tensión implícita y obviamente irresuelta entre la racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo, la misma que lleva a la madrastra a querer eliminar a Blancanieves.

A partir del hecho de que toda historia precisa al menos dos personajes, dos puntos, para establecer una línea argumental –ya que no hay héroe llamado a la acción sin un otro que lo configure como sujeto desde fuera de sí–, podemos reformular los primeros interrogantes. ¿Se vale aún hoy la enseñanza de la historia de los mismos fines y métodos de los que se servía la madrastra de Blancanieves antes de introducirnos en el torrente del relato, al reproducir su propia imagen sesgada de narcisismo y frente a la cual ninguna crítica podía aparecer? ¿O acaso ha llegado el momento, ya inaplazable, en que la sentencia del espejo rompe y abre el marco a los nuevos personajes –y, por ende, al conflicto, al “nudo” del relato– confrontando a la madrastra con el hecho de que ni siquiera la propiedad de su reino y la prestancia de sus atributos –aun reiteradamente confirmados– resultan indemnes al paso del tiempo y a la dimensión de la historia, donde otros sujetos históricos compiten?

De allí resultaría que cada sociedad posee una cultura dominante que es compartida, sostenida e interiorizada por la mayoría de sus componentes. Y la historia escolar cumpliría su rol en el sistema cultural al realizar preguntas que sólo podrían ser respondidas de una sola manera, delimitando al mismo tiempo el auditorio y el repertorio. Más aún, podría ser que aquello en cuestión a la hora de hegemonizar el “reino” fuera la capacidad de imponer ciertos relatos históricos, reduciendo la polifonía de las voces a un sonar monocorde para salir airoso de la lucha por el dominio de la Realidad (una disputa entre variadas Realezas).

De este modo, al igual que en el cuento paradigmático, un día inesperado el espejo mágico hace gala de su osada capacidad ventrílocua y proclama que hay otra más bella aún en el reino, lo que no implica que la madrastra no sea hermosa ni, mucho menos, que sea fea. Está declarando que hay otra –y lo peor es que puede superarla aun cuando sus virtudes no hayan declinado–, que la somete a la comparación, que ofrece una mirada alternativa o que viene a enseñar que las cosas quizás no sucedieron como se había dicho siempre.

¡Claro que esa otra representa una amenaza! Pero también –y sobre todo– expresa la intrínseca necesidad de la madrastra: ser requerida por otro rostro para salir de la trampa especular de su propia mirada, que la precipitaría al lago, como a Narciso. Porque, si bien Blancanieves se hace visible por primera vez en la escena cuando el espejo la “capta”, ya estaba en el palacio, tan cerca de la madrastra que no podía ser reconocida. No es, por lo tanto, una figura de la lejanía, sino de la proximidad, que surge del interior del mundo familiar: alguien cuya aparición es más del orden de la *intro*-misión que de la *in*-trusión. Se trata, precisamente, de la hijastra del cuento, hija nunca adoptada por la madrastra, cuña de su rival creciendo en el propio seno.

Una serie de tensiones y de suspensiones se ponen en juego y así, entre la consanguinidad y la legitimidad, entre lo familiar y lo político, entre la mismidad y la alteridad, se teje el relato y acecha su *suspense*. La inmediata reacción de la madrastra

frente a la “recién llegada” al marco de su espejo (y de su fantasía) es la hostilidad y no la hospitalidad. La estrategia apunta a anularla, a eliminarla de ese espacio, a mandar matarla, con la *pretendida* –maliciosa sin atenuantes– intención de desplazarla del Reino de la Realidad y enviarla al corazón mismo de las tinieblas. ¿A dónde? Allá. Afuera. Al desierto. Al país donde las cosas no tienen nombre.

Por eso, no alcanza con que el sicario de la madrastra asesine a Blancanieves: la madrastra quiere e impone más y pide su cabeza, no sólo para tener una prueba del crimen, sino –sospechamos que sobre todo– para garantizar su silenciamiento. Vale decir: para arrebatarle el rostro, la palabra, la lengua, la identidad y, además –cerrando todos los términos de la exclusión–, para imposibilitar la completa sepultura, despojando a la muchacha de su última propiedad, su “tierra” en el descanso final.

Negar, perseguir, matar, destruir las pruebas físicas y simbólicas, desintegrar radicalmente. Eso mismo han hecho las distintas versiones de las historias escolares de cada Estado nación –aunque la violencia se amortigüe bajo las suaves, plastificadas y alegremente ilustradas tapas de los libros escolares– con las concepciones alternativas que correspondían a las Blancanieves locales, regionales y de sus vecinos, presencias que surgen en lo cercano y entran “inesperadamente” en la contienda, atravesadas, tal vez, por lo que Freud denominó “narcisismo de las pequeñas diferencias”.

Los ejemplos más claros de este proceso de violencia cultural extrema se han mostrado en los regímenes totalitarios, de derechas o de izquierdas. En todos esos casos, se ha reproducido el mecanismo magistralmente expuesto por Orwell en 1984; las historias escolares se han erigido como un “espejito” de la madrastra y también como una suerte de Ministerio de la Verdad, por lo que las cosas son o bien blancas o bien negras, y nunca blancas y negras, grises o multicolores.

Sin embargo, también en las democracias –aun en aquellas que se presentan como las versiones más logradas– las historias escolares encuentran significativas dificultades para superar la etapa narcisista del relato y acoger la llegada de otras voces; en particular, si emergen desde su interior. Esto implicaría reconocer sus rostros y sus *competencias* (culturales, lingüísticas, educativas, comunicativas, y, al fin, *humanas*) en una clave distinta de la que asume la voraz *apetencia* de la “asimilación” cultural, bajo la forma de variadas traducciones y transposiciones, incluida –por supuesto– la didáctica.

La enseñanza de la Historia, en numeras naciones del planeta, como en Iberoamérica, proporciona un buen ejemplo para indagar los efectos de la adquisición cognitiva y emotiva en los niños de los contenidos históricos. Todo ciudadano de países como Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, México, Perú y Uruguay considera cotidiano y natural que existan tempranamente en la escuela un juramento a la bandera o celebraciones de las fechas “patrias”. Incluso, que estas fiestas sean las que vertebran el calendario escolar y la actividad toda de la escuela, en el sentido de servir de eje de la memoria colectiva y el tiempo en general. En cambio, en algunos países europeos como en España², sorprendería enormemente la posible incorporación de símbolos patrios en la escuela. Para los ojos europeos las actividades histórico-patrióticas que son parte de la esencia de los sistemas escolares iberoamericanos –también de los estadounidenses y de otras naciones³ – son

² La existencia de un nacionalismo español “débil” en su gestación histórica (Alvarez Junco, 2001b) hace probablemente que dicha sorpresa sea mayor que en otros muchos países europeos.

³ Recientemente Chomsky (2003) ha tratado lúcidamente el interesante caso de un alumno que fue sancionado por negarse a realizar el juramento a la constitución norteamericana al considerar que en realidad su cumplimiento no coincide con la realidad social de dicho país. Como se verá en el capítulo

Eliminado: ¶

consideradas más cercanas al adoctrinamiento que a la enseñanza disciplinar de la Historia. Hallamos, en el otro lado del espejo, la total extrañeza y cierta incredulidad de muchos profesores iberoamericanos al saber que en España las actividades “histórico-patrióticas” no se practican en absoluto. Evidentemente, encontramos dos formas muy diferentes de configurar el “disco duro” del lazo social. Y ambas merecen ser analizadas en sus mecanismos y eficacias relativas.

No sólo los programas de enseñanza de la Historia varían enorme y sorprendentemente de un país a otro, sino también los modos en que éstos son experimentados en la vida de los sujetos. Esta comprobación demanda una profunda revisión tanto de los métodos como de los contenidos de la historia escolar. Considerando su papel en los procesos de formación de las identidades nacionales -y eventualmente, de su posible relación, en casos extremos pero no infrecuentes, con la producción de lo que Maalouf denomina “identidades asesinas” (1998)- las versiones escolares parecen articular, por un lado, una construcción de narraciones sobre la base de un relato único, que funciona como un implante de recuerdos más que como una memoria; ese recuerdo, ornamentado al modo de una bella estampa, pide dosis intermitentes de vivencia y de olvido, lo que en términos orwellianos se vincularía expresamente a la cuestión del poder, ya que “quien controla el pasado, controla el presente y quien controla el presente controla el futuro”.

Por el otro lado, las versiones escolares articulan una experiencia (disciplinada), que orienta el contenido de una particular memoria emocional, cargada de identificaciones, arrullada al ritmo de inflamados himnos que caen como un bálsamo en el corazón y cerebro de los alumnos, en medio de la sequedad de los aburridos contenidos escolares; una experiencia que se aplica generando una disciplina mental y corporal en lo que podemos caracterizar como *performances* patrióticas (entre cuyos rasgos señalamos, por ejemplo, el uso de la escarapela en la Argentina o la toma de distancia en el momento de izar la bandera en cualquiera de los países citados).

¿Por qué la historia sigue asumiendo esta función, romántica y aglutinante, cada día más contraria a la vocación crítica esgrimida por el discurso escolar contemporáneo? ¿Se trata de una contradicción o de una articulación fundante y significativa entre historia, escuela y nación de la que no se puede aún prescindir?

Sin duda, estamos frente a un replanteamiento de las identidades políticas y subjetivas a escala planetaria, en el marco de procesos de globalización que operan en múltiples niveles, en un contexto caracterizado por tendencias posnacionales (como expresa la formación de la Unión Europea) y, al mismo tiempo, transnacionales y nacionalistas minoritarias (como se ha visto en Irlanda, Euzkadi y otros casos) (Waldmann, y Reinales, 1999). Todo esto invierte la relación entre saber y poder que caracterizó el nacimiento de los Estados nacionales, de la escuela y de la Historia, y nos lleva a revisar la relación originaria entre educación y nación –tal como surgió a fines del siglo XIX, al amparo de los ideales del progreso y la emancipación– y a darle un nuevo sentido, a descartarla o a reinventarla.

En definitiva, se trata de analizar cómo, por qué, para quién y para qué se produce la transmisión de los contenidos históricos escolares en un contexto histórico donde los ideales que labraron las bases de la educación formal se bifurcan en polos

4, este tipo de actividades patrióticas, con numerosas relaciones con la Historia y la Formación Ciudadana como asignaturas escolares, son muy frecuentes en los sistemas escolares de numerosos países, si bien en España resultan sorprendentes por su inexistencia. De hecho, también resulta sorprendente que en España la jerarquía eclesial y la escuela privada de carácter religioso se opongan a una asignatura de Formación Cívica, que existe en numerosos países desde hace décadas.

ideológicamente opuestos: la Ilustración y el saber crítico en un sendero y el Romanticismo y la perspectiva nacionalista en el otro.

Estas contradicciones estallaron durante la última década: en distintos países, se observaron casos en los que la enseñanza de la Historia se convirtió en tema de iracundo debate. Desde 1994, aproximadamente, venimos recopilando documentación sobre este fenómeno educativo y cultural (véase, por ejemplo, Carretero, Jacott y López-Manjón, 2002; Carretero, Rosa y González, 2006; Carretero y Voss, 2004) y estamos persuadidos de que no es en absoluto casual que recientemente se hayan producido fenómenos como los siguientes:

-en muy poco tiempo todos los contenidos escolares de la antigua Unión Soviética, así como de numerosos países bajo su influencia, se modificaron drásticamente (véase el capítulo 2); esto supuso, entre otras cosas, que millones de alumnos de distintas edades recibieran, casi de la noche a la mañana, una versión de su pasado nacional, y del pasado en general, radicalmente diferente de la que se venía enseñando en la escuela;

-en Estados Unidos, la elite neoconservadora, que finalmente se haría con el poder en las elecciones del 2000 y del 2004, llegó a cuestionar seriamente los nuevos contenidos escolares de Historia, diseñados por numerosos especialistas después de un trabajo minucioso, profesional y ampliamente democrático;

-en países como México, España y varios otros, se produjeron discusiones de gran repercusión social en torno de los contenidos escolares de Historia; dichas discusiones fueron a menudo mucho más allá de la escuela y adquirieron una gran repercusión social y política, ya que se debatía, implícitamente, entre otras cosas, el proyecto de futuro de cada sociedad; en realidad, gran parte de estos debates continúan abiertos;

-en numerosos países de Iberoamérica, algunas fechas de gran significación en la memoria colectiva, como la relativa al 12 de Octubre, vienen sufriendo una intensa revisión en los últimos años; en algunos países, como la Argentina, ya no se enseña una versión “españolista” de esta fecha y en otros, como el Perú o Venezuela, se producen críticas abiertas a la existencia misma de monumentos o de contenidos escolares al respecto⁴;

-todos los casos anteriores se refieren a cuestiones y contenidos relacionados con hechos acontecidos hace siglos; por su parte, en lo que se refiere a la historia reciente -por ejemplo, a grandes temas como la Segunda Guerra Mundial o la Guerra de Vietnam-, aún hoy, en los contenidos escolares de un número importante de países (Japón, Alemania, Estados Unidos), es notoria la ausencia de una información que sería moneda corriente en otros países, así como la presencia de contenidos escasamente confiables desde el punto de vista historiográfico, debido a lo cual se han producido intensos debates generalizados cuya virulencia se intensificó a partir de los años 90 (Hein y Selden, 2000). Algunos de estos debates actualmente han originado intensas protestas sociales, como las de China al exigir a Japón que reconozca en sus textos escolares las atrocidades llevadas a cabo durante la Segunda Guerra.

-cuando se realizan análisis comparativos (como los que pueden encontrarse en Ferro, 1981 y 2004; The Academy of Korean Studies, 2005), referentes a Francia/Argelia, Gran Bretaña/India, China/Japón y Korea/Japón, puede verse que las versiones del pasado reciente que se siguen presentando hoy día a los ciudadanos de

⁴ Entre los numerosos casos que muestran dicho cuestionamiento pueden citarse los incidentes en Lima al retirar una estatua de Pizarro, las propuestas de celebración alternativa en Venezuela, proponiendo homenajes a los indígenas que resistieron la llegada de los españoles y el reciente debate en Argentina a raíz de la discusión sobre la posible eliminación del 12 de octubre como día festivo.

dichas sociedades no puede ser más diferente en cada una de ellas; en algunos casos los contenidos escolares obligatorios están repletos de inexactitudes y falsedades, tendenciosamente expuestas y en otros se presenta una visión difícilmente aceptable por el país con que se ha realizado la comparación;

-tradicionalmente, al menos desde comienzos del siglo XX, los libros de Historia en la escuela han mostrado ausencias significativas en el marco del país en el que eran publicados; por ejemplo, en los libros españoles no se han plasmado cuestiones esenciales en la colonización americana, como el maltrato a los indígenas o el esclavismo como práctica social y económica generalizada; dichas cuestiones, en cambio, eran destacadas en los libros mexicanos o brasileños (Carretero, Jacott y López-Manjón, 2002).

-todo estos aspectos son solamente una parte de un movimiento intelectual y educativo en el que se está produciendo una revisión profunda de las historias nacionales y locales; así en numerosos países europeos y de otros continentes se está produciendo una reconsideración del pasado que supone cambios significativos en la Historia académica y transformaciones equivalentes en la historia escolar; creo que todos estos fenómenos tienen en común algunas cuestiones como las siguientes, que de hecho a veces son contradictoria entre sí. A saber: a) la búsqueda de una relación significativa entre la representación del pasado y la identidad, ya sea esta nacional, local o cultural; b) la demanda de historias menos míticas y más objetivadas; c) la necesidad de elaborar los conflictos del pasado con vistas a emprender proyectos futuros, como es el caso de la reinterpretación de los conflictos nacionales europeos en aras de un futuro común, y d) la todavía muy incipiente utilidad de generar una comparación entre historias alternativas de un mismo pasado.

La opinión frecuente sostiene que estos fenómenos eran predecibles dadas las intensas transformaciones sociales y políticas de las últimas décadas. Sin embargo, se trata de expresiones extraordinarias que deben ser analizadas minuciosamente porque comparten elementos en común centrales para indagar el sentido y las contradicciones actuales de la enseñanza de la Historia, así como la naturaleza misma del conocimiento historiográfico. Al menos hay dos cuestiones esenciales que no se nos deberían escapar: la necesidad de estudiar este conjunto de fenómenos en un contexto internacional (escasamente realizado hasta la fecha)⁵ y la inclusión de la mirada del otro como requisito para entender la problemática planteada.

Otra ausencia recurrente y significativa en los debates es la de quienes, en nuestra opinión, son sus protagonistas más significativos: los autores de los currículos, programas y textos “oficiales” legítimos, los docentes y los estudiantes. Sus voces podrán escucharse en este libro, a través de diversas manifestaciones: los contenidos históricos volcados en los textos escolares, las prácticas que articulan la experiencia vivida con el aprendizaje histórico (como las efemérides patrias en Iberoamérica), y las representaciones identitarias y las percepciones mutuas a que dan lugar en los alumnos y en los profesores⁶.

⁵ La documentación con que se ha trabajado para escribir estas páginas demuestran la permanencia de una mirada nacional y endógena en la mayoría de los debates, sea cual sea el país en el que se haya producido. Las investigaciones, muy escasas por cierto, que han tratado de entender cómo y de qué manera una sociedad mantiene una visión histórica nacionalista sólo consiguieron echar luz sobre el problema cuando realizaron un análisis comparativo, por regla general, relativo al vecino o a la metrópoli de origen.

⁶ La mayoría de los analistas actuales de la educación (por ejemplo, Delval, 2006; Postman, 1995; Savater, 1997) coinciden en destacar la importancia de una cultura de paz y entendimiento ciudadano que permita comprender al otro. En ese objetivo, suelen estar de acuerdo todos los agentes educativos de la mayoría de los países. Sin embargo, no lo están en lo referente a cómo se lo lleva a cabo y con

La perspectiva teórica de las diversas investigaciones suele poseer unos límites definidos. He procurado traspasar esos límites, aunque por necesidad más que por preferencia. En cualquier caso, este es sin duda un libro fronterizo. La investigación que dio lugar a estas páginas comenzó siendo un trabajo de psicología con el que queríamos atender los desafíos que había planteado Bruner (1990), uno de los grandes estudiosos de la mente, cuando señalaba la necesidad de darle un papel central al estudio de las narraciones como configuraciones esenciales en la construcción de la identidad personal y cultural. Acudimos a la psicología, sobre todo en su vertiente del desarrollo cognitivo, para abordar la cuestión de cómo se gestan en el alumno –futuro ciudadano- la estructura y el contenido de las ideas nacionalistas. Esas ideas por las que estará dispuesto incluso a ir hasta la muerte, al menos teóricamente. Pero nos encontramos con que muchos de los hilos con los que están tejidos dichos pensamientos tienen su origen más allá de la escuela. Es decir, en la función misma que la sociedad le atribuye a dicha institución y en el sentido que, a su vez, esta última les otorga. Por eso, resultaba inevitable analizar con detalle las actuales guerras culturales vinculadas a la enseñanza de la historia, que se presentan al comienzo de este libro. He pretendido abiertamente recorrer los espacios existentes entre la mente individual y ese ámbito común llamado “cultura”, en el que los seres humanos estamos siempre inmersos. Para ello, ha resultado inevitable caminar entre las disciplinas, tomando aportaciones de donde pudieran ser útiles y fructíferas, con la secreta esperanza de se produzcan escuchas recíprocas, que ayuden a resolver algunos de los problemas fundamentales de nuestro tiempo. Si bien es cierto que, como dicen algunos, fuera de las disciplinas no hay conocimiento, tendemos a pensar que en ese “lugar” no nombrado existe algo más que tinieblas exteriores, algo más que oscuridad permanente.

Para comenzar, el capítulo 1 de este libro presenta los marcos conceptuales, teóricos e históricos sobre los variados sentidos del concepto de historia, diferenciándose tres sentidos: el escolar, el académico y el cotidiano o popular. Si bien se trata de una distinción conocida, sus implicaciones no lo son tanto en los ámbitos culturales en general ni en los educativos en particular. La discriminación conceptual de esos tres sentidos, tanto como la de sus ámbitos y sujetos de producción, permitirá, en nuestra opinión, una mayor comprensión de la vinculación entre la educación formal y los fenómenos sociales y políticos que se presentarán en los casos que analizaremos posteriormente.

Por otra parte, abordamos las relaciones entre la historia y la escuela desde el origen de los Estados nacionales, lo que supone tener en cuenta las paulatinas transformaciones que han sufrido hasta llegar a ser lo que son hoy. Posteriormente, entramos de lleno en las formas que fue adoptando esa unión, centrándonos en la aparición de las historias escolares y nacionales, así como en su sentido y sus objetivos primigenios. Precisamente, partiendo de una hipótesis que señala una contradicción creciente entre los objetivos ilustrados y los románticos en la escuela en general y en la enseñanza de la historia en particular, desarrollamos la tesis central de nuestro trabajo.

Los dos capítulos siguientes se concentran en la exposición y el análisis de casos y materiales concretos que permiten examinar dicha contradicción; en algunos de ellos, en una dimensión empírica. En el capítulo segundo, se presentan y discuten los debates sobre la enseñanza de la Historia acontecidos en la década de 1990 en

qué contenidos. En las páginas que siguen, se verán profundos desacuerdos en las narrativas históricas escolares que tienen que ver con el pasado de unos pueblos frente al de otros.

cinco países: los Estados Unidos, México, Estonia, Alemania y España. En todos ellos, las controversias se produjeron en torno a los contenidos escolares que, como es sabido, son una de las voces mediante las que se expresan las decisiones que toman los Estados acerca de qué deben estudiar y conocer sus futuros ciudadanos. El análisis en detalle de estas discusiones intenta mostrar que no constituyen fenómenos aislados y sin relación entre sí, sino, al contrario, casos particulares de una dinámica en la que cumplen un papel esencial las contradicciones entre las respectivas herencias del Romanticismo y la Ilustración, así como de su interacción con algunas de las características centrales de la política, la cultura y la sociedad desde finales del siglo XX.

En el capítulo tercero, tratamos estas cuestiones en referencia a la historia reciente, esa categoría difusa (¿contradicción en términos?) donde a menudo se localizan las heridas abiertas de las sociedades, ese espacio donde se pretende, con éxito y fracaso al mismo tiempo, tanto olvidar como recordar. Abordamos el problema de enseñar en la escuela algunos de los horrores del siglo inmediatamente pasado y la forma en que algunas sociedades se han enfrentado a esta cuestión; particularmente las de Alemania, Japón, Estados Unidos, Argentina y España, entre otros.

Los citados capítulos han partido de propuestas como las tempranas aportaciones de Ferro (1981) y Vázquez (1970/2000) que trabajaron sobre los “particulares” contenidos de los libros de texto de historia (véase también los estudios más recientes de Boyd, 1997 y Romero, 2004). Pero nos parecía esencial complementar esos trabajos con el intento de contestar a la siguiente pregunta ¿lo que se halla en dichos textos está también en la mente de los alumnos? Así, en el cuarto capítulo, incluimos el asunto que ha sido objeto de nuestras investigaciones empíricas. Nos referimos a uno de los ámbitos más interesantes y reveladores que pueden encontrarse hoy en la práctica de la enseñanza de la Historia: la celebración escolar de las llamadas “efemérides” o fiestas patrias; ellas ocupan un lugar central en los sistemas educativos de numerosos países de Iberoamérica y Norteamérica, y, sin embargo, están ausentes en otros países, entre los que se encuentra España. Si bien están separadas de los contenidos curriculares de Historia, los alumnos y los profesores establecen explícita e implícitamente muchas relaciones entre estos dos ámbitos. En el capítulo se presentan algunos resultados de la investigación, llevada a cabo en la Argentina, y se incluyen análisis de entrevistas efectuadas a alumnos y profesores, en las que, creemos, puede verse con claridad la manera en que cobran forma en la mente –y en la vida misma– de los ciudadanos de un país las contradicciones propuestas como hipótesis en el capítulo 1. Creemos firmemente que los resultados encontrados en estas investigaciones pueden coincidir con lo que podría hallarse en otros países –incluso, en aquellos en los que no se practican las citadas efemérides–, lo que ofrecería sustanciales pautas de comprensión. En efecto, las voces analizadas, de alumnos y profesores, contienen sin duda, en nuestra opinión, una muestra de la génesis de los sentimientos y las representaciones nacionalistas, y revelan cómo un dispositivo social y cultural hegemónico –la escuela– contribuye a fabricar muy tempranamente las bases cognitivas y afectivas de las “comunidades imaginadas”. En este sentido, se presenta también un intento de explicación acerca de por qué dichas narraciones y celebraciones resultan tan eficaces en el logro de sus propósitos. Es decir, he querido presentar el caso argentino como un ejemplo de cómo funciona la ingeniería emotiva al servicio del estado nacional, que se diseñó originalmente en los orígenes románticos del nacionalismo. Buscar precisamente estos orígenes psicológicos se debe a mi convicción de que son indelebles. Si

aceptamos la idea borgiana de que la patria es la infancia, creo que también deberíamos aceptar su sentido reversible. Es decir, que la infancia se constituye en una suerte de periodo crítico en cuyo desarrollo, espacio y tiempo a la vez, se dan y se forjan los anhelos que nunca se debilitan, sino que simplemente cobran diferentes formas a lo largo de la vida. En otras palabras, lo que sucede en la infancia no es intercambiable con cualquier otra experiencia. Antes bien, es único e idiosincrático comparado con cualquier otro momento de la vida. Por eso, cualquier teoría sobre la identidad nacional, vale decir patriotismo, debe exponer su génesis individual, debe explicar cómo se forma la voz de la nación en cada uno de nosotros, cómo se instala el lazo social –que nos constituye y nos limita al mismo tiempo– en un momento evolutivo, la infancia, en el que los componentes y mecanismos identitarios son absorbidos de forma compulsiva, so pena de que quedarse sin pertenecer a ninguna manada.

Finalmente, el capítulo quinto presenta, en primer término, algunas discusiones críticas –filosóficas y políticas– contemporáneas de gran importancia para interpretar comprensivamente los nuevos desafíos de la historia y la escuela, y del acondicionamiento en la enseñanza escolar de la historia. Abordamos aquí el desplazamiento de las identidades –subjetivas y políticas– que caracterizan los procesos globales y establecemos vinculaciones significativas entre estos procesos y los que configuran el problema actual de la enseñanza de la historia, integrando perspectivas posmodernas, críticas y multiculturalistas para delinear la disyuntiva frente a la cual se sitúa la Historia escolar.

Por último, en las conclusiones ofrecemos una perspectiva de lo expuesto en cada capítulo; su interrelación y sus implicaciones educativas, tanto teóricas como prácticas. Reconocemos la necesidad –por no decir la urgencia– de una enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales que contribuya a la comprensión y la aceptación de los otros, sean de la nacionalidad que sean, pertenezcan o no a un Estado nacional. A la vez, comprensión que no debe reducir el conflicto inherente a todo proceso de construcción identitaria. Entendemos que lo que está en juego es el sentido mismo de la función de la escuela en la sociedad: enseñar conocimientos “válidos” y “formar” a la ciudadanía. Dicho metafóricamente: ¿habrá llegado la hora en que el espejo le revela a la madrastra que el mundo ya no cabe en su marco? ¿Podrá ella salir de su propio laberinto autoreferencial y desarrollar alguna estrategia frente al otro que no sea la de la exclusión? Y Blancanieves ¿asumirá la responsabilidad de cuidarse a sí misma?

Modestamente, este libro intenta contribuir –acaso también retribuir– a este debate. El reconocimiento de la propia identidad, atravesada también por la pluralidad y la diferencia, el dialogismo y la interdiscursividad que hacen de la historia un espacio poblado de sentidos e identidades múltiples, nos exige poner a punto nuestras herramientas de comprensión, no sólo para mejorar la enseñanza de la historia en la escuela, sino también su presencia en contextos informales, y su persistencia, sus profundas huellas, en la conciencia de los hombres y mujeres que, ya adultos, siguen empeñados en atravesar el espejo.

Agradecimientos: Este trabajo fue posible sobre todo gracias a una Beca de la Fundación Guggenheim para un Proyecto de investigación sobre “Enseñanza de la Historia y construcción de la identidad nacional en Latinoamérica”, que dio origen a este libro, tanto en lo que concierne al trabajo empírico (capítulo 4), como a las reflexiones teóricas. Otras ayudas han provenido de la DGICYT (Proyecto Consolider 2006-15461).

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

5.1 Contradicciones y sentido de la historia escolar

La pregunta por la enseñanza de la historia nos ha sacado del aula para llevarnos muy atrás en el tiempo y a muchos lugares diferentes; entre ellos, el del sentido originario de las identidades nacionales y su proyección al presente y futuro. Sobre todo, nos ha llevado a descubrir cuántas viejas y nuevas preguntas confluyen hoy en el campo de la historia y la educación, frente a las grandes transformaciones políticas y subjetivas que se producen en un mundo que –“más allá de los Estados nacionales”– redefine en clave global el significado de conceptos tan cruciales como democracia y ciudadanía.

Propongo ahora recapitular los tramos centrales de este viaje, antes de integrar críticamente diversas reflexiones sobre los temas planteados y ofrecer posibles perspectivas. Comencemos para esto con el capítulo primero, a lo largo del cual, atentos al objetivo de abrir el marco del espejo de Clío a la aparición de otros y otras historias, intentamos esclarecer el concepto mismo de historia, así como el modo en que ella se hace presente en la vida privada y en la vida pública de los individuos, dando un arraigo a las identidades. En este sentido, definimos tres sentidos de la historia: el académico, que confirma su institución en tanto conocimiento disciplinario válido; el escolar, que crea los primeros lazos de identidad entre los individuos y la “comunidad imaginada”, formando las primeras representaciones de “nosotros” y los “otros”; y, por último, el cotidiano, en que los miembros de una sociedad normalizan y hasta naturalizan, de modos conscientes e inconscientes, las narraciones recibidas sobre el pasado, incorporándolas al sentido común que orienta la comprensión y la experiencia de la realidad.

Al abordar de este modo el concepto de historia, lejos de compartimentar los espacios, de trazar fronteras entre ellos o de jerarquizarlos, pretendimos mostrar hasta qué punto, tanto para la trayectoria vital de cada individuo como para la sociedad integralmente, estos registros entretrejen identidades e imaginarios que no sólo remiten al “saber”, sino también al “ser” y al “estar” cotidianos en un mundo socialmente construido.

Notamos que estos dominios son permeables y que se interrelacionan –en la escuela, en la calle y en la academia–, y también que cada uno de ellos, en mayor o menor medida, ha creado sus instituciones propias y selectivas, como las disciplinas y los rangos jerarquizados o los lenguajes y los códigos especializados. La historia tiene un lugar central en la invención imaginaria de las sociedades modernas, e incluso señalamos cómo su presencia en diversos formatos materiales y simbólicos –en la ciudad, ella nombra las calles y las plazas, ilustra el papel moneda, instala monumentos; en los discursos, respalda los proyectos, garantiza las promesas y hasta augura éxitos y fracasos– rodea a los hombres e induce en ellos una sensación de pertenencia ancestral a la nación, que se percibe como una realidad esencial e inmemorial, como si las relaciones y las experiencias de cada uno y de todos habitaran en ella desde siempre.

Sin embargo, y a pesar de que la omnipresencia del pasado parece caracterizar de modo creciente a las sociedades contemporáneas, pudimos advertir también que no todas valoran ni utilizan la historia del mismo modo. En este sentido, tomamos como

ejemplo el caso de EEUU y sus modos particulares de gestionar la memoria histórica y colectiva en relación con una narrativa nacional basada en la ruptura con el pasado y en el ensalzamiento del presente, del “aquí y ahora”. Presentamos dos visiones diferentes en relación con este problema, que nos permitieron apreciar algunos rasgos específicos de los procesos de resignificación del pasado en ese país, entre ellos: la particular convivencia de educación y entretenimiento en la construcción y distribución de la memoria, la centralidad del individuo como punto de partida y de llegada de la historia nacional (*self made man*), y el establecimiento del espacio familiar como principal ámbito de conexión con el pasado (privado y público).

El siguiente paso fue analizar ese entramado en el que se *fundaron* y posteriormente se *fundieron* las identidades nacionales, haciendo uso de dispositivos estatales creados para ello, tal como la historiografía y la escolaridad. Estos mediaron el encuentro entre dos tipos de ideales rectores del proyecto moderno: los ilustrado-cognitivos, vinculados al desarrollo del individuo, y los romántico-conativos, a la formación de la identidad nacional. No existió entre ambos contradicción sino una plena adecuación (hemos usado por ello la metáfora del matrimonio feliz) durante todo el período de afianzamiento de las naciones (1780-1950⁷), pero sí antes y después del mismo, tanto en la Europa ilustrada y cosmopolita del siglo XVII –como puede comprobarse leyendo a Rousseau, a Voltaire o Montesquieu– y, posteriormente, a los autores de la modernidad tardía, a partir de mediados del siglo XX.

La relación entre escuela e historia garantizó la legitimación de un nuevo orden social y político, en el que saber y poder se articularon en una promesa emancipatoria que conjugaba los ideales de libertad y progreso. Pero la catástrofe histórica representada por la Segunda Guerra Mundial –con los hitos del genocidio nazi y la masacre nuclear de Hiroshima– quebró la verdad implícita en tal promesa y validó, en cambio, la razón negativa de la historia, según la cual el progreso ilimitado y la(s) historia(s) única(s) condujeron a un “fiasco histórico” muy alejado de los augurios.

Hasta ese momento y según sabemos, todas las historias nacionales y, fundamentalmente, sus registros escolares han sido homogéneamente patrióticos, productos de la alianza entre ideales ilustrados –universales y que dan forma a la estructura y la materia del Estado– y románticos –particulares y configurados imaginariamente en la nación. Tal alianza se materializó en el Estado nación, donde la pedagogía tomó el lugar de realizadora y garante del proyecto político.

Hemos tratado de ofrecer también un marco explicativo a nuestra hipótesis central, según la cual existe una contradicción entre los objetivos cognitivos o instruccionales de la enseñanza de la historia –de origen ilustrado– y los de naturaleza identitaria –cuya fuente es de naturaleza romántico- nacionalista–, contradicción que implica la crisis del sentido original de la escolaridad.

Esto comenzó a suceder precisamente cuando la escuela alcanzó su máximo desarrollo, a mediados del siglo XX, tras el auge del Estado de Bienestar. Antes, y en particular durante todo el siglo XIX, la enseñanza de las historias nacionales no sólo acompañó el desarrollo de la escolaridad, sino también el de los nacionalismos territoriales, asumiendo un importante rol en el desarrollo del revanchismo y el belicismo de la población de muchos países europeos –principalmente, Francia y Alemania–, durante la primera mitad del siglo XX.

⁷ Tomamos este corte temporal de la periodización que hace Hobsbawm (1990).

Recordamos la génesis y algunos de los desarrollos teóricos que acompañaron los procesos de alianza y separación que mencionamos arriba y que se generaron en diversas etapas, a saber: el paso del Antiguo Regimen a la modernidad – que marca el surgimiento del mundo de las naciones–, el de la modernidad a la modernidad tardía –que marca la crisis del mundo de las naciones– y luego, a la globalización y el multiculturalismo, procesos que caracterizan el mundo posnacional.

Al filo de la nueva centuria y de cara a los procesos de globalización tanto como al multiculturalismo, la contradicción se intensificó, como lo muestra el desarrollo de las teorías y la sociología de la educación que acompañaron estas transformaciones. Se pasa del funcionalismo tecno-económico de los años cincuenta a las teorías de la reproducción en los setenta y a la de las resistencias en los ochenta. Es decir, de una concepción que acompañó el crecimiento del Estado Benefactor a una mucho más crítica respecto de lo que se concibió como *locus* de un poder que dominaba y controlaba unilateralmente el mundo social a, finalmente, una visión en la que la figura de Leviatán perdió estatura frente a la emergencia de grupos en conflicto, y en la que el concepto del poder situado fue desplazada por la de una hegemonía dinámica.

Desde fines de los años ochenta, en un escenario claramente marcado por la complejidad y la ubicuidad de los procesos que afectan a un mundo simultáneamente globalizado y multicultural, la historia escolar se enfrentó también al desafío de redefinir objetivos válidos y acordes a una realidad que, por una parte, se uniformiza y, por la otra, se diversifica, signada por la proliferación de historias e identidades. Decidimos mostrar más concretamente como se modulan estos procesos en el capítulo dos, donde analizamos investigaciones recientes y casos reales vinculados a la interrelación entre los distintos agentes sociales –escolares y extraescolares–: alumnos, docentes y padres, sociedad política y sociedad civil, y también entre la dimensión nacional y la planetaria, tomando como tema los procesos de producción, distribución y consumo de currículos y los textos históricos escolares desde una perspectiva que da prioridad a la necesidad de incorporar, desde diferentes perspectivas disciplinares, enfoques alternativos.

Estos estudios nos llevaron a detectar lo que consideramos el problema nodal de la enseñanza de la historia en el presente: la dificultad para conciliar lógicas y sistemas de valores que se oponen crecientemente: el de una épica nacional/particular y el de una ética global/universal, que conviven aún en el contexto de un orden social en transición, y el de los procesos de globalización e integración, simultáneos a los de multiculturalismo y fragmentación.

En suma: no se trata sólo de ampliar la mirada *hacia* el otro, sino de incorporar la mirada *de* ese otro –y de favorecer la toma de conciencia del carácter particularmente problemático de la enseñanza de la historia en el interior de un currículo escolar que tiende a estar crecientemente diagramado de acuerdo con criterios e instancias de legitimación globales; éstas, por un lado, uniformizan y, por el otro, tienden a incorporar las voces alternativas (la tendencia multiculturalista es parte de la global), pero que sigue albergando en su seno numerosas contradicciones respecto de qué hacer con las historias identitarias nacionales y aún oficiales. Sin duda, ésta es una de las preguntas que se mantendrán en la agenda de los investigadores educativos y sociales en las próximas décadas y, en este sentido, creemos que este capítulo ofrece la aportación más relevante de este libro.

El dilema de la enseñanza de la historia aparece en nuevos términos: ¿cómo evitar la contradicción entre los valores de una nueva ética planetaria que recupera –

discursivamente– la prioridad de lo universal y los de una ética nacionalista que da prioridad a lo particular –morir por la patria y matar por ella si es necesario– pero que, tras ensalzar la sangre y el honor de sus guerras fundacionales durante dos siglos, ahora debe camuflarlas?

La escuela se encuentra entonces frente a una encrucijada, ya que, dado su carácter oficial, distribuye identidades y relatos tradicionales, pero a su vez debe ahora superponer nuevos conocimientos validados en instancias globales (académicas, políticas, administrativas). Por otra parte, “lo oficial” mismo se convierte en un significante vaciado, que no es muy claro si será llenado con significados como “lo nacional”, “lo popular” o “lo global”.

¿Qué hace la escuela mientras tanto? Genera diversas estrategias, muchas veces antagónicas pero que, en conjunto, parecen tender a conciliar las contradicciones y garantizar su propia legitimidad. Todo esto, de una forma más bien implícita, sin que haya en general, en la mayoría de los países que hemos estudiado (Estonia, Alemania, Estados Unidos, México, España) una directriz pedagógica clara ni un sentido educativo único y autoconsciente de estas contradicciones

Decimos “en conjunto”, porque no debemos olvidar las variaciones características de cada región y país, aunque creemos haber encontrado –con modulaciones específicas, es cierto – una misma tendencia global. Para ilustrar esta idea y profundizarla, en la primera parte del capítulo dos presentamos cinco situaciones concretas de reformas curriculares y/o de textos escolares que desataron agitadas controversias públicas, referidas todas a hechos sucedidos entre los tardíos ochenta y mediados de los noventa en países muy diferentes. Tres de ellas tuvieron lugar en contextos democráticos (dos en un país central y otra en uno periférico) ; y las que restan, en contextos de transición de regímenes totalitarios a democráticos.

Empezamos con lo sucedido en Estonia, independizada, tras la caída régimen, y en la que era República Democrática Alemana, en relación con el acondicionamiento de textos y currículos de la historia escolar, que, tanto para el totalitarismo como para la democracia, parecen haber constituido una herramienta cultural clave para formar identidades políticas. Continuamos con el caso norteamericano, surgido a partir de la redacción con los *National History Standards* - guías comunes concebidas para orientar y centralizar el estudio de la Historia como consecuencia de que diversos informes internacionales indicaran los bajos niveles académicos de los estudiantes del país del Norte– que generaron una polémica muy intensa entre sectores liberales y conservadores. Seguimos con el caso de México, donde el gobierno de Salinas de Gortari cambió en 1992 los libros de texto de historia escolar distribuidos por el Estado tras haber modificado importantes significaciones relativas a personajes y gestas patrióticas tradicionales. Ante esta medida, la opinión pública expresó su descontento en las calles, dando cuenta de las profundas tensiones que enlazan la memoria, la identidad y la soberanía nacional en el marco de un proceso de transnacionalización preconizado por la política neoliberal. Finalizamos con el caso de España, cuya particularidad ilustra la creciente relevancia de la enseñanza de la historia para dirimir conflictos de identidades, en particular frente al “renacimiento” de los nacionalismos periféricos y su confrontación con el estatal. El conocido Debate de las Humanidades se produjo en 1997. La controversia se desplegó mayormente en los medios de comunicación, con la participación protagónica de la clase política y muy escasa intervención de académicos y docentes. Se desató cuando la ministra de educación Esperanza Aguirre decidió propulsar una reforma educativa que se hacía eco de una alerta de desnacionalización proveniente

de sectores conservadores españolistas, tomando como emergente un informe que daba cuenta de la “alarmante falta de cultura”. El proyecto que presentó proponía aumentar los contenidos mínimos comunes de la educación en todo el país, considerando como tales a los referidos a la identidad y el pasado *españolista*, lo que generó la reacción de las comunidades autónomas y el posterior “arbitraje” de la Real Academia, que terminó de propagar el fuego.

De una forma por momentos rayana al grotesco, el caso español trae al racional escenario de la construcción europea, los ecos pasionales de viejas riñas familiares, precisamente cuando las identidades nacionales tienden a subsumirse, o al menos a relajarse en el interior de la nueva identidad supranacional. En efecto: los grupos enfrentados, tanto la posición oficial como la de los gobiernos autonómicos se basan en una misma matriz, la del nacionalismo romántico decimonónico. Sostienen ambos una visión que concibe a la enseñanza de la historia como herramienta política eficaz para “configurar comportamientos nacionales entre las personas, para socializar a la ciudadanía como española, vasca, catalana o asturiana y también a la vez como europea y cristiana” (López Facal, 2000, p.9).

Este debate nos aportó una variante propia: la del “retorno” de los nacionalismos locales, que creemos que no debería asociarse a la pervivencia de elementos pre-modernos sino comprenderse en relación con una reconfiguración integral de la identidad colectiva, en la cual diversos grupos e intereses se confrontan para redefinir las nuevas posiciones de poder.

En todos los casos controvertidos que hemos presentado, encontramos los formatos singulares y actuales de un mismo y viejo problema: el de la articulación imaginaria entre *lo universal* y *lo particular*, presente en el mismo nacimiento del nacionalismo entendido como fenómeno interrelacionado. La cuestión retorna esta vez como parte de la problemática de los procesos de globalización, precisamente en lo que parece ser el crepúsculo de los grandes Estados nacionales o, al menos, del mundo internacional tal como se configuró hasta el momento.

Las últimas décadas del siglo, en lugares tan distantes del mundo como los Estados Unidos, México, Estonia, Alemania Oriental y España, le devolvieron explícitamente a la escuela su papel prioritario en la distribución de identidades (más aún que de conocimientos) y, si bien la discusión tomó los currículos o los textos como punto de partida, el nudo del conflicto nos desplaza mucho más allá de las aulas. Precisamente la institución cuya promesa histórica fue la inclusión igualitaria de los ciudadanos en la sociedad nacional, la garante de la equidad y el progreso, volvía a desempeñar funciones a la hora de repartir las fichas y de decidir qué voces y qué presencias quedaban adentro o afuera del campo de juego.

Tras distinguir la especificidad de cada caso, se impone, al final, la constatación de su uniformidad. En efecto, todos repiten escenas de candorosas denuncias en los medios, pancartas vehementes, foros integradores y multi-sectoriales para abordar las reformas, reescrituras de textos que incorporan propuestas didácticas “innovadoras” (guías para docentes, actividades participativas, fichas de trabajo para el alumno, textos integradores); en cuanto a la enseñanza de la historia en particular, todos “sintonizan” una misma tendencia disciplinar modulada en un lenguaje políticamente correcto: revisionismo, liberalismo social, multiplicidad de enfoques, relatos, voces y dialectos.

Todos los casos expresan la necesidad de re acordar las identidades colectivas, hacen uso de la memoria para legitimarse, dan cuenta de la incorporación de voces alternativas que contestan a las narrativas oficiales. Y todos los casos reafirman, y

precisamente a través del ejercicio del desacuerdo y el conflicto, el nuevo horizonte de una política posible en una práctica democrática que formula nuevos imaginarios ciudadanos y coloca a la educación estatal frente a nuevos desafíos.

El presente se configura como un momento de transición en el que lo nacional y lo posnacional luchan en el interior de instituciones que, como la escuela, necesitan renovar su propia legitimidad. Ahora bien: la escuela no está sola en este desafío, ya que precisamente el repliegue del estado estimula la participación de muy diversos sectores sociales, en una suerte de “democratización” que se expresa en foros y discusiones cada vez más abiertos a la opinión pública. Sin embargo, pese a que Habermas interpreta este rasgo en función de la autocomprensión de las sociedades, no podemos olvidar que tal apertura no se realiza generalmente sobre un terreno ganado por la sociedad civil, sino desertizado a raíz de determinadas políticas públicas. En este sentido, es notable el vacío institucional dejado por las grandes administraciones: se expresa en el achicamiento de los presupuestos educativos públicos y en la expansión de la educación privada y, a la vez, donde posiciones muy heterogéneas pugnan por resignificar las identidades e imaginarios sociales que la escuela distribuye.

Si en estos conflictos, la escuela y particularmente la historia tienen un lugar estratégico es porque, parafraseando a Bajtin, no se lucha *con* los signos sino *por* ellos. Los significados en pugna son nada menos que la imagen colectiva de la sociedad, del pasado común, del proyecto futuro. La escuela y la historia vuelven a ser arena de tales luchas en momentos en que las identidades nacionales entran en crisis, y cuando el concepto de Historia único se confronta con el de memorias múltiples.

El capítulo tres lo hemos dedicado precisamente a presentar el problema de la articulación entre memoria e historia, también caracterizado como el de memoria histórica y memoria colectiva. Nuestro objetivo fue integrar la complejidad de todos los casos presentados previamente dentro de una explicación más general de lo sucedido en la década de los 90. Ella señala, con el hito de la caída del muro, la caída de un mundo y de una cosmovisión, y también el comienzo de una etapa signada por la búsqueda del un nuevo orden, y las consiguientes luchas para sostener o redefinir posiciones políticas y sociales dentro de él.

Sin embargo, el fin del siglo corto, como lo llama Hobsbawm, dejó varios puntos sin cerrar, asuntos que no pueden ser digeridos, asimilados convenientemente por las memorias hegemónicas, debido a que entran en tan profunda contradicción con las historias nacionales que: o bien se vuelven ininteligibles, irrepresentables, intransmisibles (“El horror”), o bien fisuran y hacen volar por los aires todas las grandes narrativas humanistas (incluidos en ella los tan caros ideales de la ilustración: libertad, democracia, igualdad). Hablamos de eventos relativamente cercanos al presente y a los que se suele incluirse en la historia reciente, pero cuya gravedad es tal que exige el “deber” de la memoria y la construcción de alguna conciencia histórica que neutralice su amenaza sobre el total sentido de la Historia y su promesa democrática, de lo social y, en suma: de lo humano.

Este imperativo de no olvidar para no repetir recae directamente en la escuela, y tal vez sea el último gran y triste vestigio de aquel brillante ideal, máxima de todos los proyectos pedagógicos estatales, que conocemos con el nombre de “emancipación”. ¿Que rol debe desempeñar la escuela en la formación de una memoria sobre estos hechos que indican en gran parte, su fracaso? ¿Hasta qué punto puede la enseñanza de la historia contribuir a la formación de valores humanistas, y hasta qué punto no se ha desempeñado mucho más (y con mayor eficacia) en la

formación de sujetos dispuestos a matar y ser matados en nombre de grandes padres (sobre todo una madre: la patria) imaginarios?

Nuestros interrogantes no son originales; por el contrario : han sido reiteradamente formulados desde la Primera Guerra Mundial por historiadores, pedagogos y sociólogos de la educación. Podemos decir que es un problema definido y reconocido como tal, incluso un problema instituido, respecto sobre el cual se han propuesto diversas aproximaciones, una de las cuales confluye en lo que Børre Johnsen (1996) denomina “la tradición de revisión internacional de libro del texto de historia”, más difundida a partir de la década del años ochenta en países como los Estados Unidos, Japón y Alemania, aunque con importantes antecedentes en Europa en los años veinte, frente al evidente compromiso que tuvo la enseñanza de la historia con el desarrollo del espíritu belicista⁸. Vázquez nos informa al respecto: “La Fundación Carnegie para la Paz Internacional patrocinó una encuesta sobre los textos de los países beligerantes que mostró que cada país justificaba sus acciones y acusaba al vecino (...). El Sindicato Nacional de Maestros reunido en París en 1923 debatió el problema y se llegó a proponer la eliminación total de la enseñanza de la historia. Al final se aprobó que se continuara enseñando, pero con una actitud pacifista. La Liga Francesa de la Enseñanza Laica sugirió que todo libro de texto se sometiera al Comité de Cooperación Internacional de la Liga de las Naciones. Organizaciones cristianas internacionales que se reunieron en Berna en 1926 y en Oslo en 1928 discutieron el tema de la ‘educación para la paz’. Como documento básico para esta última se preparó el *Report on Nationalism in History Books*”(Vázquez, 1994, p. 4)

Pese a todo, es sabido que la percepción y el imaginario de “los otros” en la educación europea de entreguerras no sólo retuvo sus rasgos belicistas, sino que éstos lograron plena realización con el nazismo y el fascismo, sistemas en los que los registros de la historia fueron asimilados y traspuestos para ser “enseñados” a las masas por primera vez en el lenguaje de los medios masivos de comunicación⁹, junto con el correspondiente reacondicionamiento de los textos de historia¹⁰.

Ahora bien, podemos preguntarnos hasta qué punto es posible aspirar a una historia objetiva, no sesgada. Podemos, por cierto, no sólo dudar, sino incluso afirmar que los hechos históricos no son acontecimientos sino construcciones a partir de ciertos sucesos que sólo adquieren un sentido en el interior de sistemas más amplios de comprensión del mundo. Así, no sería extraño, sino esperable, que la historia escolar alemana presentara una visión del nazismo muy diferente de la de los ingleses o los israelíes; que los manuales estadounidenses narren la guerra de Vietnam de un

⁸ Respecto de este tema, Vázquez ejemplifica: “mientras en Francia se imponía el estudio de la historia nacional a lo largo de toda la educación (Schafer, 1972) con el objetivo de generar el sentido de veneración por la patria, los textos alemanes definían a esa nación como ‘una tierra enteramente rodeada de enemigos’ (Reisner, 1922)” (Vázquez, 1994, p. 3).

⁹ En esta línea, la escuela de Frankfurt y en particular Walter Benjamin, inscriben su profunda crítica al cine, concebido como un arte violento que “ametralla” con imágenes a los espectadores y manipula ética y estéticamente a las masas. Por su parte, Adorno y Horkheimer (1969) elaboran el concepto de “industria cultural” para caracterizar nuevas formas de hegemonía que podemos vincular al concepto benjaminiano de “reproductibilidad técnica” y a la lógica dominante de los medios de comunicación masiva.

¹⁰ Según Vázquez, “La Alemania nazi elaboró textos y programas para “restaurar el autorrespeto” que desarrollaban un culto a sus héroes y su cultura, fomentando la superioridad racial y fomentando un espíritu de desquite” (Vázquez, 1994, p. 4). Para ampliar, véase Bason, C.H. (1937): *Study of the Homeland and Civilization in the Elementary Schools of Germany*, NY, Teacher’s College, Columbia University.

modo y los vietnamitas de otra; que los argentinos y los chilenos presenten versiones opuestas sobre la construcción de su territorio y demás, aun cuando el mismo razonamiento es totalmente inaplicable a las matemáticas, a la biología e, incluso, a la geografía.

Sin embargo, ¿debemos aceptar que la historia sea, por tanto, un dispositivo al servicio de las memorias específicas, donde las contradicciones no invaliden la legitimidad de los saberes, sino que estén permitidas, siempre en nombre de otras lealtades ajenas al conocimiento disciplinar? Si respondiéramos afirmativamente, sostendríamos un relativismo peligroso, cercano a la hipocresía; a menos que, como los maestros de París en 1923, propusiéramos de inmediato eliminar la historia del currículo, vale decir: no considerarla un saber válido en la medida que no puede conducir, *a priori*, a un conocimiento universal, sino a una agudización de las diferencias. Hoy parece lógico aceptar que cada construcción de la historia sea tributaria del marco cultural, social, político e, incluso histórico, en que es producida, y que en general la implicación – la intervención– del historiador en relación con el objeto que estudia es alta.

Pero, precisamente, esta conciencia crítica que señala el valor relativo y cultural de *cada* historia, es tributaria del desarrollo de la historiografía a lo largo del siglo XX, la cual, a medida que se autonomiza de la tutela estatal, delinea nuevos métodos y objetivos, por fuera de la historia nacional. Si los historiadores decimonónicos defendían la verdad unívoca de su versión, ya que establecían a partir de ella nada menos que la identidad y la garantía del presente de su nación, la historiografía académica tras la Segunda Guerra tiende a incluir muchos puntos de vista y fragmentarias versiones que se articulan como un mosaico, buscando un equilibrio donde “la” Historia, netamente social, pueda insertarse en un otras dimensiones no estrictamente nacionales. Esto no significa que cada historia sea en sí misma legítima, sino, justamente, que ninguna versión unívoca puede serlo y que, en la medida en que podemos incorporar más puntos de vista, lograremos un resultado más completo.

Por tanto, al constatar que en cada país la historia enseñada en la escuela es diferente, podemos explicar el aumento de la distancia entre el registro escolar y el académico. El primero tiende a conservar la tendencia decimonónica, nacionalista y única, más comprometida con impartir formación que conocimiento o, incluso con impartir formación a costa del conocimiento. Comprobar que la educación no ha superado en ese punto los objetivos de la pedagogía política debería parecernos significativo, si no preocupante.

Precisamente, porque los “hechos históricos” no acontecen por sí mismos, sino que se producen y construyen, decimos que el sentido común no responde en este caso a otra lógica que la de la naturalización. Lo que en un primer momento aparecía como una coherente variación de las historias en relación con diferentes puntos de vista, termina siendo comprendido en una clave que no es la de la pluralidad, sino, por el contrario, la de la hegemonización, que convierte a la historia escolar en una potente herramienta cultural producida por y para el fortalecimiento de lazos de identidad nacional (en cada uno de estos lugares diversos).

Lo que resulta llamativo es la situación diferencial de la historia escolar respecto de sus dos componentes: la historia y la escuela. En relación con la primera, la brecha entre versión escolar y la académica aumenta, pero no se trata de un caso de mera transposición didáctica, sino de un cambio en los enfoques, los métodos y los objetivos disciplinares, que no han podido incorporarse ya que no son compatibles con la función socio-identitaria de la historia enseñada. En relación con la escuela

misma, la historia en tanto asignatura constituye una clara diferencia con respecto a las tendencias hacia la competencia global, que se reflejan en otros contenidos curriculares.

Consideramos que esta singularidad de la historia escolar, que la instituye como un núcleo conservador que resiste, conceptual y formalmente, las transformaciones, reclama nuestra comprensión. Se trata de asignarle una función amplia: además de cumplir con el rol de transmitir una memoria histórica basada en un pasado nacional o mundial, los manuales de historia transmiten una historia oficial que es utilizada también para justificar el presente y –como vimos en las polémicas– para redefinir los contratos sociales y las posiciones sociales en pugna.

No es sorprendente entonces que la justificación del presente se *atasque* en algunos puntos del currículo, cuyos referentes son “los inasimilables” de la historia. Hemos encontrado un denominador común a todos esos ítems que de ningún modo pueden ser usados para legitimar el presente, y cuya presencia además, deslegitima toda historia oficial previa. Tratan sobre una u otra forma de la violencia ejercida por los estados, dueños de un potencial destructivo inaudito que es utilizado contra las poblaciones de modo sistemático desde mediados del siglo XX en los crímenes aberrantes cometidos en guerras, en genocidios, en masacres nucleares, y en campos de torturas de las dictaduras.

Analizamos los modos singulares en que distintas sociedades gestionaron y gestionan aún sus “memorias dolorosas” en el ámbito de la transmisión educativa, y qué estrategias desarrollaron para transponer didácticamente al discurso escolar justamente aquello que no puede ser hablado, “porque la palabra representa la muerte del locutor” (Guelerman, 2001, p. 44); es decir: *lo* irrepresentable, *lo* inexplicable, *lo* irracional, *lo* que no puede legarse.

Revisamos y comparamos diferentes “políticas de la memoria”: la de Argentina tras la dictadura, y más exhaustivamente las de los países que tomaron parte de la de la segunda guerra mundial. Primero, la de aquellos “descreditados” por la derrota, Alemania y Japón, y finalmente la de EEUU, y su confrontación con la primer explosión nuclear de la historia.

Pudimos constatar una vez más que los años 90’ marcaron un punto de inflexión en la construcción de esas memorias y en la producción de las narrativas históricas, cuyo signo es la ruptura del carácter doméstico de tales discusiones para incorporar con creciente importancia la presión crítica de ámbitos externos, no solo de otros países, sino fundamentalmente de instancias de escrutinio civiles y académicas (y que más que *internacionales* elegiríamos a esta altura definir como *trans* o *supranacionales*). En este sentido, debemos enfatizar el papel jugado por la política cultural y educativa de la Unión Europea, y el rol fundamental que no casualmente han tenido en ella fundaciones alemanas que han capitalizado constructivamente la memoria apologética del nazismo.

Por último, en el capítulo 4 quisimos mostrar cómo estos problemas vinculados con a la resignificación de identidades y las historias nacionales en el contexto de la lucha entre épicas y éticas de lo local y lo planetario, presenta características muy diferentes en los países centrales que en la periferia. En ésta última, la globalización de las economías y la mundialización de las culturas producen un creciente distanciamiento entre el discurso –inclusivo y políticamente correcto– y las prácticas –exclusivas y en varios aspectos salvajes. Las formas de resistencia locales a la depredación sistemática de los recursos de todo tipo suelen adoptar modalidades que parecen a primera vista paradójicas; en particular, cuando los sectores progresistas (incluidas las izquierdas) recuperan los imaginarios nacionalistas producidos por las

élites con las que tradicionalmente se han enfrentado. Esto tal vez suceda, como sugirió un autor mexicano que hemos citado, precisamente por falta de imaginación, aunque sin duda y sobre todo, por la eficacia que la urgencia requiere y que la simbología, la historia y las representaciones nacionalistas han demostrado seguir teniendo.

En relación con esto, ha capturado de modo especial nuestro interés el caso de Iberoamérica, ya que allí la escuela, junto con el ejército, fue la institución que viabilizó el proyecto de construcción nacional y posibilitó la cohesión y la unificación de poblaciones altamente heterogéneas. La escuela fue, en esta región, el brazo derecho del Estado y la historia escolar, una herramienta imprescindible –insistimos– y eficaz para la invención de la nación en sus diferentes etapas. Ambas fueron portadoras de un discurso y un proyecto oficiales que se desarticula con la implementación de los modelos neoliberales en los años noventa. Se produce entonces un importante déficit de sentido y surge una serie de estrategias escolares para afrontarlo, las cuales podríamos caracterizar como “de supervivencia” – multidireccionales, ambivalentes, contradictorias, oblicuas y ubicuas–, que redefinen el pacto entre escuela y sociedad, entre pasado y presente; en fin: resignificaciones que estamos seguros es importante estudiar y analizar con detenimiento.

A este tema dedicamos el capítulo cuatro, tomando como eje un fenómeno propio y común en muchos países de Iberoamérica, aunque ubicamos nuestro trabajo de campo sólo en la Argentina: el de las efemérides o festejos patrios escolares. Vimos cómo se originó esta práctica, de qué modos se instituyó en la experiencia infantil de varias generaciones y cómo intervienen en la actualidad en los procesos de socialización, en los de aprendizaje de la historia y en la interrelación entre ambos.

En su origen, los rituales patrióticos fueron militares, pero, a fines del siglo XIX, se fusionaron con las prácticas escolares y compusieron una especie de liturgia nacional, que desplazó o integró, según el caso pero siempre con éxito, a las fiestas populares. Las efemérides se refieren a hitos fundacionales del Estado y la nación, y se reiteran año tras año en la escuela. Así, los alumnos, mucho antes de iniciarse en el estudio de la historia, interiorizan emociones relativas a los relatos comunes y sentimientos de lealtad al grupo nacional. Ello, y seguramente tanto más, hace de ellas un dispositivo al servicio de formación de identidad, cuyo estudio nos resulta altamente valioso.

Por un lado, las efemérides conservan una parte ritual que instituye intergeneracionalmente una tradición y confirma el origen (común) de la comunidad; por el otro, recrean los *leit motiv* nacionales y son un canal por el que también se “filtran” crecientemente otros tópicos y valores vinculados a identidades emergentes; a modo de ejemplo, observamos que los últimos calendarios incorporaron menciones o breves recordatorios referidos a fechas vinculadas a otro orden de hechos; por ejemplo, la de la lucha por los derechos de la mujer, por la autodeterminación de pueblos oprimidos o por la libertad de expresión, aunque de una forma muy tímida todavía.

Por otra parte, hemos tratado de evaluar hasta qué punto la práctica de las efemérides se relaciona con el aprendizaje histórico, teniendo en cuenta que, si bien los festejos se articulan sobre relatos que remiten al pasado y a la memoria común, no forman parte, en un sentido curricular específico, de la enseñanza de la historia.. De hecho, toda la escuela y todas las asignaturas toman parte en ellos y la participación de los alumnos en los actos es muy anterior al aprendizaje propiamente disciplinar. En este sentido, intentamos dilucidar hasta qué punto esta suerte de aprendizaje precoz,

vivencial y emotivo acerca del pasado puede favorecer u obstaculizar el desarrollo de una comprensión plena, desde el punto de vista disciplinar y cognitivo.

Presentamos luego los resultados de una investigación empírica sobre la enseñanza de la historia y las efemérides o fiestas patrióticas, que analiza las narraciones y representaciones del pasado de alumnos argentinos de seis a dieciséis años. En dicho estudio, tomamos como tema tres fechas patrias, sobre las cuales se estructuraron las entrevistas: las dos primeras, el 25 de mayo y el 9 de julio, recuerdan los eventos fundacionales de la Argentina –la Revolución de Mayo de 1810, en la cual se destituye al Virrey de España y se forma el primer gobierno de las Provincias Unidas del Sur, y la Declaración de la Independencia, en 1816–; la tercera, la llegada de Colón a América en 1492, acontecimiento primero de una serie de hechos –conquista y colonización– que generan una gran ambivalencia ética y señalan conflictos profundos e irresueltos de la identidad argentina.

De modo general, el trabajo mostró que, en lo que refiere a la comprensión de la historia, la práctica de las efemérides favorece el logro de los objetivos románticos de la escuela primaria en la casi totalidad de los sujetos. No sucede lo mismo, en cambio, cuando se trata de acceder a la comprensión plena –menos ligada al desarrollo evolutivo y más determinada por las condiciones culturales–, a la que pocos sujetos arriban. En este sentido, esta práctica no parece favorecer sino obstaculizar el despliegue de las capacidades críticas de los alumnos –particularmente, de la reflexividad– requeridas para la comprensión histórica. En otras palabras, la filiación identitaria lograda –en la cual juega una función importante la incorporación afectiva, realizada año tras año, de los relatos patrios al relato original de la propia vida de los alumnos– se presenta como incondicional e inhibe la toma de conciencia de los sujetos acerca de su propia posición en la historia, de su implicación.

De hecho, teniendo en cuenta los rasgos del desarrollo propios de cada edad, los sujetos de nuestra investigación mostraron una gran dificultad para incorporar el conflicto como motor de las acciones históricas y en el seno de una lucha entre grupos con intereses determinados. En este sentido, las efemérides, por sus aspectos tanto emotivos como rituales, fortalecen la permanencia de rasgos míticos –por ejemplo: la estructuración binaria que perfila la historia como una la lucha entre el Bien y el Mal, en la que prima finalmente la justicia– y, sobre todo, románticos –por ejemplo: la centralidad del héroe y su gesta, que conlleva la falta de reconocimiento y hasta la indiferenciación de los sujetos históricos; así, los indígenas, por ejemplo, no tienen cabida –estructuralmente hablando– en la representación del proceso de construcción de la nación de la mayor parte de los alumnos.

Es interesante observar cuán precozmente –los ocho años parece ser la media– los entrevistados responden al objetivo de conocer –en términos más escolares, incluso de “saber”– historia, aunque, en verdad, se trata de que han incorporado una gran cantidad de información relativa al pasado –nombres de próceres, reconocimiento de los “bandos” en juego, datos contextuales como la caracterización del vestuario de la época, etc–, un pasado que ellos, como es de esperar, no pueden representarse aún en su dimensión cronológica. Vimos cómo las narraciones, del mito a la aventura, pasan de situarse en una representación donde el tiempo y el espacio no pueden disociarse –a la manera, dijimos, del “País del Nunca Jamás”– a la gesta concluida y cerrada –perfecta– del héroe; y cómo, finalmente, en la última etapa del aprendizaje –en el secundario–, cuando se espera que dicha representación mental se

rompa definitivamente y dé lugar a la captación de procesos propiamente históricos, se impone la lógica de una historia que se repite esquemáticamente y que puede ser “deducida” causalmente desde el presente; esto, notamos, se corresponde notablemente con la experiencia de la generación joven de un país –la Argentina de fin del milenio– al borde el colapso, que se representa a sí mismo sin comunidad, sin origen y sin destino, en una suerte de una versión catastrófica del “País del Nunca Jamás”.

Respecto de esto, es importante subrayar la gran diferencia que hay entre el nivel primario y secundario de escolaridad, en dos sentidos: a) el que tiene que ver con el desarrollo cognitivo de los alumnos y sus etapas (infancia y adolescencia), y b) el que se vincula a lo cultural, al cambio de objetivos que orientan la educación en cada etapa y, específicamente, a las actitudes institucionales hacia las efemérides y la enseñanza de la historia.

Se destaca finalmente la eficacia del dispositivo escolar en la formación de la identidad nacional, pero hay que remarcar que gran parte de ella se logra a costa del desempeño cognitivo, componiendo un sesgo importante y de alto “poder residual” en cuanto a la comprensión y la formación de la conciencia histórica, que, no debemos olvidar, es indispensable para el ejercicio de una ciudadanía participativa. Sobresale en este sentido la presencia de “ideas inmanentes¹¹” acerca de la justicia y la autoridad, y, sobre todo, el carácter ontológico, trascendente y definitivamente no socio-histórico que adquieren algunos conceptos –en particular el de nación– que, para la mayoría de los sujetos y sin importantes modificaciones en toda la franja de edades estudiadas –es decir: sin que la enseñanza intervenga propiamente en ello–, “existe desde siempre” (y “siempre” implica incluso desde antes de existir).

En la secundaria, las efemérides se desafectivizan y pierden el carácter festivo para asumir otro más ceremonial y burocrático; los objetivos de formación de la identidad nacional parecen tener menos peso y la enseñanza de la historia, puesta al servicio de objetivos disciplinares, aparece como problemática y deficitaria, como se manifiesta en las dificultades de los alumnos para arribar a una comprensión historiográfica y, de modo más directo, de acuerdo con la evaluación de los propios docentes. Al final del proceso, no se logra ni captar la historia en su dinamismo intrínseco ni los hechos históricos en su singularidad; la posibilidad de comprender el pasado con categorías diferentes de las del presente no parece ser una destreza brindada por la escuela actual. Por el contrario, la historia se hace presente *en* presente y de un modo autorreferencial, muy vinculado a la experiencia de la propia vida, a tal punto que lo que no se recuerda se puede buscar, sin tener que hurgar demasiado, tanto en un recuerdo infantil de los actos escolares como en la lectura de la “actualidad” (que se vuelve causa, en vez de consecuencia, de los hechos históricos), y muy rara vez en una fuente.

En este aspecto, juega un rol importante la deficiente interrelación entre las ciencias sociales y la historia durante el secundario, en el que la tendencia a adoptar esquemas explicativos totalizadores suele generar, según vimos en nuestras entrevistas, una transposición reduccionista –por no decir aberrante– de los conceptos sociológicos al campo historiográfico. Los alumnos hace uso allí los conceptos aprendidos en las clases de ciencias sociales, como si aplicaran un esquema rígido y no pueden reconocer diferencias sustanciales entre lógicas culturales imperantes en diversas épocas.

¹¹ En el sentido en que el concepto de ideas inmanentes es desarrollado por Castorina y Lenzi (2003)

Así, es común que definan a los grupos sociales que participaron de la historia con un criterio esquemático y muy poco dialéctico, que toma como punto de partida una versión simplificada cuyos ejes son los conflictos de clase y los modos de producción, y que deja de lado la especificidad y la complejidad de las configuraciones socio-históricas (por ejemplo, el colonialismo), así como las categorizaciones identitarias distintas de las de clase social (por ejemplo: étnicas, religiosas, genéricas); esto produce una violencia simbólica adicional cuando, por ejemplo, hace que los grupos indígenas resulten “borrados” de la historia¹².

Las consecuencias, por tanto, son el presentismo y el reduccionismo: “el” conflicto es uno y el mismo todas las sociedades y en todos los tiempos, y la historia es, en consecuencia, una matriz que se repite a sí misma y que puede ser deducida si se analiza el presente y se lo resitua en un escenario pretérito. Esto implica una importante minimización del horizonte histórico y de la libertad: al transcurrir la historia entre los hombres de acuerdo con una lógica que los supera, ellos pierden toda agencialidad y resultan pasados, traspasados y, eventualmente, condenados a un juego de cartas marcado.

Al releer las entrevistas e interpretarlas, no pudimos escapar a la impresión de estar escuchando el testimonio del desencanto, de aristas globales, pese a la innegable singularidad de una sociedad entera ante el agotamiento, simbólico y material, de su modelo y su proyecto nacional. Son muchas las voces que hablaron simultáneamente en el discurso de los alumnos y son muy diferentes: la de una escuela cuya legitimidad se ve erosionada en la medida en que la promesa que la sustentaba no puede sostenerse, la de una historia nacional que pretendía ser triunfal –como dice el himno nacional argentino: “sean eternos los laureles que supimos conseguir”–, la de instituciones políticas desprestigiadas tanto como las educativas, la de los docentes empobrecidos y alumnos a los que no se les garantiza un lugar futuro en la sociedad.

Finalmente, incluimos también algunos comentarios surgidos de entrevistas grupales realizadas con docentes. Esos comentarios revelaron diferentes cuestiones; entre ellas, el poder residual de la formación escolar de los propios docentes –sujetos pedagógicos antes de ser pedagogos–, el carácter instituido y familiar de las efemérides (que se transmiten como un legado) y la lucha entre tradición y crítica en el discurso de los profesores, que –si bien están dispuestos a reformar, acondicionar, renovar y/o actualizar el sentido de las efemérides– no quieren romper con el ritual y creen, en su amplia mayoría, que su pérdida implicaría un empobrecimiento (aun cuando reconocen su sin-sentido en el secundario, por ejemplo, y su escaso o nulo valor cognitivo).

Las palabras de los docentes permitieron confirmar gran parte de lo detectado en el trabajo con los alumnos y sumar las preguntas que ellos formularon, comprometidos como están a diario en una tarea que suscita perplejidades y sigue enfrentándolos con el reto de superar visiones y versiones recibidas, formularon. Para los docentes del nivel secundario –aquel en el que propiamente la historia puede volverse disciplinar–, entre el objetivo explícito de enseñar historia y los imperativos implícitos de formar argentinos, entre la intención de cambiar y crecer y el deseo inconsciente de seguir siendo los mismos, entre la necesidad de pertenencia y la de autonomía, parece discurrir gran parte de los nuevos desafíos, en un momento en el

¹² Curiosamente y en contraposición con este “borramiento” y con los estereotipos más comunes, una nota reciente del diario *Clarín* daba cuenta de una investigación reciente que muestra que más de la mitad de la población total de Argentina tiene antepasados indígenas.

que la escuela tiene tanto a su favor como en su contra el hecho de que la transmisión de la identidad nacional se vea asegurada crecientemente en otros ámbitos, entre los que destaca sin duda el deporte.

Perspectivas: entre espejos y ventanas

Habiendo concluido el último capítulo de este libro nos preguntamos, como al principio, de qué lado del espejo estamos y si los espejos pueden ser *atravesados*. De reverses y atravesamientos hemos hablado: atajos, caminos, disyuntivas, una construcción entre líneas, entre marcos, entre imágenes especulares y pantallas.

La madrastra preguntaba quién arrebataría su belleza y, en un mismo gesto, interpellaba y condenaba la imagen de la otredad. Es que los cuentos sólo pueden comenzar cuando la integridad narcisista se agrieta, cuando el espejo delata lo perecedero, cuando se maldice a la pequeña bebé el día mismo de su bautismo o cuando se coloca el primer ladrillo del muro que rodeará una ciudad. En el mismo momento en que la amenaza se instala, se articula la defensa, y viceversa. Siempre un *a través* de la vulnerabilidad.

Y entonces *atravesamos* la historia y nos internamos en la trama, en sus vaivenes. Tras semejante aventura volvemos con el morral lleno –mas bien, totalmente repleto– ¡de preguntas! Parafraseemos una vez más a Ernesto “Che” Guevara, esa figura intangible de nuestro tiempo: “cuando teníamos todas las respuestas, nos cambiaron las preguntas”. Es decir: sólo volvemos con más preguntas, independientemente de cuántas respuestas obtuvimos.

Esta incertidumbre *atravesada* se condice con un libro fronterizo, en el sentido más amplio de la palabra. Bordeando las naciones, los campos de saber, las épocas y filosofías, ha andado la escritura de estas páginas. Este texto no se sitúa en ningún territorio disciplinar estable, pero ha surgido a partir de unas ideas que han tenido eco entre las Ciencias Sociales en general y más en particular, entre dos de ellas, la Educación y la Historia. Esas ideas dicen que las naciones son comunidades imaginadas, y por nuestra parte, quizás de manera algo aventurada, hemos pensado que merecía la pena estudiar, desde la aportación de las “representaciones sociales” o “creencias cognitivas”, cómo esas “imaginaciones” pasan a ser reales en la mente de las personas.

En definitiva, hemos pretendido conocer cómo es posible que, cuando cualquiera de nosotros se define como ser humano, afirme de manera igualmente rotunda que *es*, por ejemplo, “español” y “hombre”, o “española” y “mujer”, atribuyendo a la primera característica identitaria las mismas propiedades naturales y ontológicas que a la segunda. Y entonces nos preguntamos cómo se transmitieron estas ideas en la escuela a lo largo de los siglos y decidimos conocer un poco más los procesos de construcción y distribución de “identidades asesinas” (o no) por las que millones de personas estuvieron dispuestas a dar la vida.

Frente a la pérdida de centralidad de los Estados nacionales en los procesos de producción de sentido social, nos interrogamos acerca de un mundo que, entrando en el siglo XXI, reordena posiciones y acerca del lugar que la escuela podrá tener en él –y, dentro de ella, la enseñanza de la Historia– si su papel no es el del adoctrinamiento. Esa Historia que, comprobamos, no comenzó hace tanto tiempo y que, sin embargo, ya no está en su propio tiempo, porque la historia misma, enseñada o no, lo ha *atravesado*.

Tratamos de visitar los diferentes registros de su dominio –escolar, académico, cotidiano– y vimos de qué modo cada uno de ellos constituye un espacio interrelacionado con los otros, hasta descubrir que el punto de encuentro es nada menos que la vida de los hombres, escrita e inscrita en sus cuerpos, su experiencia, su memoria, y en su propio nombre y su apellido (que combinan la singularidad y la filiación al grupo), entre las múltiples nominaciones que configuran su identidad, sus identidades.

A lo largo de diversos ejemplos y casos pudimos observar que, en la tensión de estos registros, se constituye la trama libertaria de las sociedades posteriores a la Revolución Francesa. Cada intento de apretar el tejido y hacer un solo hilo con las tres, de fijar la historia en una sola versión nos alerta de la presencia de una política autoritaria: sólo la historia oficializada puede acercarse a un modelo inmutable que coloca la historia más allá de la acción de los hombres. A su vez, si esta distancia se convierte en una brecha y se percibe como un abismo, estamos frente a una crisis de identidad en la que la sociedad no puede reconocerse, ya que si los tres registros de la historia ofrecieran versiones totalmente diferentes, que no coincidieran ni en los hechos ni en los personajes, los tres perderían legitimidad y sentido, parecerían falseados y no encontrarían anclaje posible en un “nosotros” estable. Por el contrario, los adultos se reconocen en la historia escolar que reciben sus hijos, aunque la vean un tanto exagerada o degradada, lo mismo que en la académica, aunque complejizada. Y por último, aplican algo de las categorías de las dos para hacer una lectura comprensiva, histórica, de la realidad.

Admitir la necesidad de que haya distancias entre estos registros implica reconocer que, si bien es cierto que la Historia no puede nunca expresarse en una sola voz (no importa cuán totalitario sea un régimen, ninguno ha sido tan perfecto para lograrlo), también es cierto que no puede sostenerse en infinitas voces. Ella es siempre hablada, escrita, enunciada *desde, por y para* alguien, porque *siempre, toda historia* se inserta en un diálogo y el “historiar” es por esto una práctica social y un ejercicio no sólo de libertad, sino básicamente de autonomía.

De aquí sale así como una primera recomendación general de este libro que llega a su fin: el respeto por las otras voces no puede consistir en el silenciamiento de la propia voz, porque entonces dejaríamos de estar en el juego; ni tampoco en la minimización y la reducción de las diferencias, porque el juego, sin posiciones para defender en el tablero, perdería sentido, o dicho de modo más directo: decretaría la abolición de la política (eso sí: no por desmesurada y bestial ambición, sino por correcta y civilizada in-diferencia)

Eso bien lo ha intuido y lo ha sabido integrar el nacionalismo, desde sus orígenes, tal como pudimos comprobar lo largo del capítulo 1, a través de los modos en que cimentó su acumulación de *capital emotivo* y simbólico, en las variadas y románticas estrategias que instituyeron al “niño” y a la “persona” mediante la Nación, la Escuela, la Historia. La “ventaja diferencial” del nacionalismo, tanto en su aplicación escolar como en sus vertientes masivas y populares en el campo político ha sido, en primer término, su intensa valoración de profundas necesidades psicológicas de los hombres –en particular, la de pertenecer al grupo–, que los humanismos ilustrados relegaron más frecuentemente al desencanto (ellos sólo “tenían ojos” para la razón). Los nacionalismos, en este sentido, demostraron ser capaces de acarrear para su molino nada menos que la energía del *pathos*, esa fuerza insondable que, como en la tragedia griega, abisma a los hombres a lo divino, con *pasión y patología*.

Jugar limpio, entonces, implica para nosotros *comprender* –distinto de condenar o “perdonar” u “omitir”– las diferencias (en términos bélicos: la “guerra” implicaba “comprender” al enemigo, incorporar su lógica, presupuesto desde el cual no era lícito ordenar sin más su exterminio inmediato. Por otro lado, dar lugar a la escucha y al turno del “otro” legitima la propia intervención y asegura el propio turno en el intercambio)

Si ese “otro” es compañero o contrincante, no tiene importancia en este plano, por el contrario: incorporar el signo de su adscripción (bueno o malo, cristiano o hereje, de izquierda o derecha, etc.) sería asumir una impostura moral y salirnos sin más de la dimensión ética por la cual, precisamente, esta discusión constituye el dilema de nuestro tiempo y superpone las agendas políticas y educativas. A saber: ¿cómo definir el campo de una “política posible” (léase: de la democracia más allá de los Estados nacionales) en un panorama de redefinición radical de las identidades y de los pactos que legitiman sus posiciones?

Respondemos que, en lo que hace a nuestra labor, se puede comenzar demarcando tres puntos de partida muy generales:

- a) considerar al conflicto motor de la historia y eje de su enseñanza,
- b) dar una versión de la historia que explicita la propia posición y perspectiva, asumida como la “mía”, la “nuestra” y no la de los “otros”,
- c) incorporar versiones alternativas, definiendo un panorama de horizontalidad pero sin olvidar que hay un grado de opacidad irreductible (y que no depende de la buena disposición ni de lo hospitalario que decidamos ser), ya que al ser recibidas, *mediadas, usadas o consumidas* en nuestro contexto, aunque leamos literalmente sus escritos lo haremos entre comillas, en un marco que inevitablemente las re-presenta como palabra ajena o como la versión “de otros”.¹³
- d) llevar a la escuela el análisis histórico –y por tanto distanciado- de la determinación de una categoría que es en sí misma histórica: el Estado nación, y proponer una perspectiva meta-nacional, más acorde a la mirada de sujetos que habitan un mundo posnacional, atravesado por otras lógicas.

INSTERTAR CUADRO SIGUIENTE ISRAEL PALESTINA

¹³ En definitiva, proponemos una necesidad de presentar los contenidos históricos en la escuela de forma que se busque sistemáticamente una comparación de visiones alternativas. Se trata de una propuesta que está en la línea de lo indicado por algunos expertos internacionales como Groesser (1999), cuando estudia las relaciones entre la enseñanza de la Historia y la memoria colectiva. Por su parte, otros como Bravslavsky (2003), han mantenido la necesidad de un currículo “glocal” en el ámbito de las Ciencias Sociales en la escuela, donde se equilibren los contenidos identitarios y globales.

EPIGRAFE CUADRO ISRAEL-PALESTINA

Bajo el título *Historia del otro. Israel y Palestina, un conflicto, dos miradas* (2005) doce profesores de historia, seis israelíes y seis palestinos reunieron en un manual de historia las versiones simultáneas de palestinos e israelíes sobre hechos históricos relevantes para la historia de los dos pueblos. Auspiciada por una organización no gubernamental que trabaja para la construcción de la paz (PRIME, Peace Research Institute in the Middle East), la obra tiene como objetivo ser trabajada en las escuelas palestinas e israelíes y para ello fue traducida a la lengua del otro. Aquí presentamos, en forma esquemática y resumida, los relatos históricos simultáneos presentados por los profesores sobre hechos históricos fundamentales en la historia de ambos pueblos. Es de destacar, sin duda, el gran valor de estos intentos educativos, basados justamente en el trabajo pedagógico del conflicto, como eje de la enseñanza de la Historia en la escuela y fuera de ella.

CUADRO ISRAEL-PALESTINA

<u>Palestinos</u>	<u>Israelíes</u>
<u>El nacimiento del movimiento sionista</u>	<u>El nacimiento del movimiento sionista</u>
<p>Entre 1840 y 1841 el ministro británico de asuntos exteriores crea en el Imperio otomano una zona bajo protectorado británico para establecer un "puente" y una zona de "tampón humana" para impedir la unidad política entre las provincias árabes. A partir de ese momento Gran Bretaña apoya la colonización judía en Palestina, a causa de las persecuciones de que eran objeto los judíos en algunos países de Europa del Este.</p> <p>La colonización británica halló en el sionismo la herramienta ideal para la realización de sus objetivos y la protección de sus intereses vitales en el Oriente árabe (...) el sionismo vio cómo el imperialismo británico le brindaba protección en el ámbito internacional, así como un apoyo concreto para llevar a cabo su proyecto en Palestina.</p>	<p>El sionismo, movimiento nacional judío, nació en el siglo diecinueve. Se vincula a numerosos factores. El primero de ellos es el auge del antisemitismo moderno. El segundo factor es el desengaño de los judíos occidentales ante la emancipación que supuestamente inauguraría la igualdad de derechos entre judíos y cristianos ante la ley. Un tercer factor es que los nuevos movimientos nacionales europeos, como Italia y Alemania, suscitaron entre los judíos aspiraciones similares. Por último, la nostalgia de Sión, en tanto parte integrante de la identidad religiosa y nacional judía a lo largo de toda su historia, basada en la promesa bíblica según la cual la tierra de Israel había sido concedida por el dios de Israel al pueblo judío.</p> <p>Surgido en el seno de las grandes aglomeraciones judías de Europa, el movimiento sionista se fijó como objetivo el retorno del pueblo judío a su tierra para terminar con su estatus de marginalidad entre otros pueblos.</p>
<u>La declaración Balfour</u>	<u>La declaración Balfour</u>
<p>La convergencia de intereses entre británicos y sionistas condujo a lo que los libros de historia denominaron la declaración Balfour (del 2 de noviembre de 1917). El texto de la declaración constituye la concreción de estos intereses y la puesta en práctica del proyecto británico, fundado en la expropiación de la tierra, el acaparamiento de la</p>	<p>Expresa el apoyo del Gobierno británico a la creación de una patria judía en tierras de Israel. Tenía como objetivo el de ganarse a los judíos, ya que Gran Bretaña buscaba apoyos por su compromiso en la Primera Guerra Mundial. Los miembros del gobierno pensaban que la comunidad judía ejercía una influencia</p>

riqueza del pueblo, la desaparición de su identidad, el expansionismo y la represión de todo movimiento de liberación, fomentando, así, el surgimiento de problemas. El año 1917 es, para los palestinos, el primero de una serie de fechas (1920, 1921, 1929, 1936, 1948, 1967, etc.) colmadas de tragedias, de guerras, de desastres, de muertes, de demoliciones, de expulsiones y de catástrofes.

La Nakba (el Desastre), 1948

La resolución 181 votada el 29 de noviembre de 1947 por la Asamblea General de Naciones Unidas preconizaba la división de Palestina en dos Estados, uno árabe y uno judío. Ello desencadenó, por una parte, la cuenta atrás de la proclamación del Estado de Israel, el 14 de mayo de 1948 y, por otra parte, la Nakba (el Desastre) de 1948, sinónimo de desarraigo y dispersión del pueblo palestino.

La Nakba es la derrota del ejército árabe en la guerra de 1948 en Palestina, la aceptación por parte de éste de la tregua, la expulsión de la mayor parte de la población palestina de sus pueblos y ciudades, la aparición del problema de los refugiados y la diáspora palestina.

El desastre del que fue víctima el pueblo árabe de Palestina en 1948 incumbe, en primer lugar, a Gran Bretaña. Gran Bretaña trató por todos los medios de reprimir al pueblo palestino. Los británicos abrieron las puertas de Palestina a la inmigración sionista, la cual, debido a los flujos masivos de judíos que llegaban, no

preponderante en el poder decisorio mundial. El interés de Gran Bretaña por establecer su influencia en el Oriente Próximo, fue determinante. Los británicos pensaban que dando apoyo al sionismo lograrían una influencia decisiva en la región. Pero a finales de 1917 la tierra de Israel seguía estando bajo tutela otomana. Los términos de la declaración eran vagos, no contenían ningún compromiso efectivo y tampoco había sido definido el territorio destinado a acoger una patria judía.

La guerra de la Independencia

Tras la Segunda Guerra Mundial, Gran Bretaña rechazó la creación de un Estado Judío. En la Europa de posguerra quedaban más de 100.000 judíos desarraigados que ya no podían volver al lugar en el que habían vivido. Los británicos se negaron a acoger a esos inmigrantes en tierra de Israel, y la patria judía decidió luchar contra esta decisión. Gran Bretaña se volvió hacia las Naciones Unidas para resolver ese problema. Una comisión especial creada a tal efecto recomendó de nuevo la partición como solución al conflicto.

El 29 de noviembre de 1947, la Asamblea de Naciones Unidas aprobó por una aplastante mayoría la proposición de creación de dos Estados independientes contiguos (resolución 181). La patria judía acogió esa misma tarde la decisión con cánticos y danzas, pero desde el día siguiente por la mañana los árabes, que no habían aceptado el plan de división, apoyados por voluntarios procedentes de otros países árabes, empezaron a cometer acciones terroristas. La guerra se

dejó de poner en peligro la economía. Permitieron al movimiento sionista que formase grupos armados (Haganah y Etzel, especialmente), que fueron responsables de atentados, agresiones a soldados, contrabando de armas e introducción ilegal de inmigrantes. Lo que era más importante: el movimiento sionista recibió autorización para tener un batallón propio en el seno de la armada británica para tomar parte en la Segunda Guerra Mundial. Esas bandas adquirieron gran experiencia en las técnicas de guerra.

El pueblo palestino aún sufre las complejas consecuencias de la Nakba. El término en sí mismo refleja la violencia sufrida por este pueblo, violencia difícil de contar y de la que solamente conocemos una parte ínfima. En 1948, el pueblo palestino sufrió una expropiación de la tierra, una expulsión de sus habitantes y un asesinato de la verdad.

desencadenó poco después del anuncio de los resultados de la votación.

Llamamos a la guerra iniciada el 30 de noviembre de 1947 "guerra de Independencia", porque, al final de los combates, la patria judía obtuvo su independencia después de que los países árabes y los árabes de la zona trataran de impedirlo.

El 14 de mayo de 1948 David Ben Gurión anunció la creación del Estado de Israel, leyó la declaración de Independencia y formó el gobierno y las instituciones nacionales temporales. Fue una hora gloriosa para ese joven Estado, pero los dirigentes de la patria judía también sabían que sería una hora breve y que la declaración de independencia llevaría a una invasión por parte de los ejércitos de los países árabes.

Respecto del primer punto, admitamos que no es tan novedoso y mucho menos inviable: de la Biblia a Hobbes o del caos original al pacto social, y muchos antes y después de ambos, diversas teorías, filosofías y perspectivas sostuvieron que es el desorden el que mueve al mundo. Pero nótese que –y aquí está el nudo de la cuestión– el destino inexorable, el *telos* de este desorden es el orden mismo.

En este *ordenamiento de un desorden ya intrínsecamente ordenador*, la escuela ha escrito sus páginas, una gesta integral que –como afirma el himno que recuerda a un gran maestro argentino– “con la espada, con la pluma y la palabra” ha sido persistentemente socializadora y disciplinaria, tanto como emancipadora y reproductora.

Si proponemos en cambio –como lo estamos haciendo– una inclusión del conflicto o del desorden que no incorpore *a priori* el horizonte de su pacificación o su ordenamiento previsible, las cosas se ponen más difíciles. No es que invirtamos los términos para sostener que no hay que esperar el orden o que hay que preconizar el desorden; sino algo muy distinto, revertido: que no sabemos, que no tenemos ninguna certeza de que la Historia conduzca a un lugar particular, que desconocemos el final de esta película pero que, aún así y más que nunca, nos vemos atrapados en su *suspense*.

La historia, pese a tantos esfuerzos por acomodarla entre leyes universales, nunca es del todo predecible ni tampoco comprensible, lo que explica que haya sido usada para buscar en el pasado el guión del futuro, que los Estados modernos hayan delineado su “política de prensa y comunicación” sobre el *leit motiv* del progreso y que la dialéctica marxista-leninista haya sido aplicada con similares métodos en el régimen estalinista que las ideas fascistas en Italia o en España.

Todo nos devuelve a la primera gran contradicción que señalamos en estas páginas: la Historia responde al encuentro de dos grandes filosofías: Ilustración y Romanticismo, igual que los Estados nacionales y la Escuela. Entre las dos se articuló la idea de Progreso, donde la Historia fue presentada como una misión para la que cada individuo, en tanto ciudadano, debía prepararse (por medio de la educación y el ejército, ayudado eventualmente por la Iglesia), y al fin poder montar al “carro de la historia”, que transporta a los pueblos al mejor de los destinos, el de la emancipación.

Al entrar en crisis esta concepción del mundo y este proyecto –al que dimos nombres muy variados y cuyas interpretaciones hemos discutido *in extenso* en estas páginas–, observamos una separación creciente e incluso una oposición entre estos dos ideales. La tendencia indica: Romanticismo y Nacionalismo por un lado, Ilustración y Democracia por el otro, entre muchas otras divisiones de bienes de este prolífico matrimonio; esto modifica sustancialmente el lugar de la escuela, pero –he aquí el punto nodal– no su lugar formal. No aún. Ella sigue siendo una institución oficial que responde al Estado nación, incluso a todo eso que el Estado liberal se vio obligado a desconocer, como bien vimos en la numantina defensa de los “Niños Héroes” mexicanos por parte de los que no querían que la historia oficial se modificara a sí misma.

La absurda y trágica situación de la escuela proviene de tomar conciencia de una caída sin red, temida y presentida, sobre el enorme vacío dejado por aquella forma del Estado nación en retroceso. Como no sabe aún qué hacer, ella sólo atina a representar la comedia a dos voces, al menos mientras no encuentre nuevos modos de legitimarse, mientras no se coloquen los andamios y se sostenga el edificio.

Entonces, ¿cómo podemos hoy enseñar historia y predecir, esperar o suponer el “final de esta historia”? Si el progreso era un “final feliz”, su caída generó

para muchos –y hay que decir que con uso de escasa imaginación– una simple inversión del razonamiento, es decir: “un infeliz final”. Pero, nos preguntamos: ¿es necesario un final anunciado? ¿Es necesario situarnos en el final desde el principio? Y, por último: ¿no habrá otro modo de enseñar la historia que resista e incluso aproveche la obligada “suspensión” contemporánea? ¿Podremos no sentarnos a la mesa con Cheney a comer el pavo del Día de Acción de Gracias, empapados de gratitud y vanidad por “ser lo que somos y haber llegado hasta aquí”, sin por esto quedarnos solos frente al desolado paisaje de un mundo sin sentido, condenados a elegir inacabablemente entre opciones cuya indistinción es incorrecta?

La película sigue rodando, siempre y cuando soportemos su *suspense* intrínseco y nada prometeico. Desligados de certezas, nos pone a merced de una libertad desconocida hasta ahora, nos impone una atención comprometida y un pulso acelerado. La Historia se compone en todos y cada uno de los montajes particulares, sobre encuadres de incontables cámaras. No en la suma de todos ellos –ya que es imposible suponer una mirada omnisciente– sino *en todos y cada uno*, en la autocomprensión y la conciencia de una producción simultánea y necesariamente fragmentaria.

De esto no debe inferirse que todas las historias “son iguales” o valen lo mismo. Por supuesto que no lo son y que no hay justicia posible: son valorativamente diferentes, asimétricas y desiguales, y sus posiciones no son nunca estables, sino que se encuentran en pugna permanente. El discurso de la indiscriminación preconiza por esto una inclusividad discursiva, pero como nadie puede –ni quiere– jugar con fichas neutras, la práctica resulta siempre exclusiva. O sea: la incorporación de nuevas voces, nuevas identidades, nuevas historias, no debería olvidar la importancia de “discriminar” y reconocer al otro como tal, incluso como un posible adversario.

En conclusión: *en* el conflicto es la historia y no *desde* el conflicto. No conduce a otro lugar que al conflicto ni viene de otro lugar que del conflicto. Ni el orden es imperativo ni la paz es su destino. La Historia ha perdido por estos tiempos su propio destino histórico o, al menos, el que tenía tradicionalmente.

Su enseñanza, por tanto, nos desafía a renunciar a la dimensión moral que la erigía en *magister vitae*, o en Madre Patria, aunque aun desconocemos sus nuevos formatos, sus posibles funciones. Una sola cosa sabemos muy bien: sólo en, con, o a *través de* ella se ha hecho posible darle materialidad y sustento ético a nuestras “imaginadas comunidades” nacionales.

Semejante panorama sitúa a cada educador en un nuevo reto frente a la Historia: ponerse a su altura exige ser un guerrero, nunca un soldado, y jamás un mercenario (de la vida, de la patria o del mercado, respectivamente). Sabemos que la realidad es bien diferente: que la escuela algún resabio guarda de aquello de armar batallones y que la Historia escolar, lejos de responder a nuestras demandas, podría ser el último *bunker* de los viejos sueños irrealizados de las naciones. Sabemos que ella carga con una importante porción de la legitimidad de toda la sociedad, de su memoria y de su pasado, pero no ignoramos tampoco que los cimientos se mueven y la pregunta por la historia escolar ha salido del aula hace ya casi veinte años.

¿Se trata de volver a integrar Ilustración y Romanticismo? ¿Es posible seguir ignorando la violencia, en términos cognitivos, que conlleva la educación patriótica y el poder residual que ella tiene en la vida de los individuos y la sociedad toda? ¿Se puede, en cambio, proponer una historia crítica, ilustrada, y menos afectivizada? ¿Deberían dejarse a un lado todos los recursos literarios y los rasgos míticos que embellecen su enseñanza, incluyendo la vida de los héroes? ¿La Historia

debe dejar de ser un espacio de socialización nacional y abrirse sin más a una ciudadanía planetaria?

Ni la postura patriótica ni la cosmopolita pueden hoy satisfacernos, cuando se han renovado los términos de la vieja apuesta: nacionalismo o globalización, estatalismo o democratización. Ni como educadores ni como visitantes asiduos de esa ciencia llamada Historia podemos prescindir de su dimensión narrativa, de la crucialidad que han tenido sus relatos para arribar a nuestros conceptos de la persona y de la libertad.

Poner en duda la Historia es una jugada de alto riesgo, porque sin ella no puede subsistir el campo de inteligibilidad requerido por la política moderna ni por las identidades que interpelan la democracia. Sin Historia no hay pacto, sin Historia no hay conflicto: hay guerra y desacuerdo. Esto es sabido y, por esto, los esfuerzos y las estrategias se concentran en separar del carro de la Historia al aparato del Estado y hasta del de la nación, pero cuidando mantener en su lugar el resto de la carga.

“Otras historias” vienen a ocupar el lugar de las historias nacionales. Decimos entonces: ella no muere, se multiplica. Decimos: siempre hubo muchas, pero solo “Una” imponía su voz. Giramos con el giro lingüístico (¿la Historia es un género discursivo, literario?) y subrayamos que todo discurso se encadena con muchos otros y que muchas voces –incluso desconocidas– habitan nuestras palabras, usadas sin fin pero nunca gastadas. Reconocemos la mano tras la pluma y decimos que “alguien habla *aquí y ahora*”, carnal y presente, cuando escribe historia y, con su letra, dispone –casi una alquimia– el tiempo de la memoria y el futuro, da forma y sentido a los nombres que hacen que seamos nosotros y no otros.

“Más allá del Estado nacional” y más allá incluso de la supuesta muerte de la Historia y su anhelada resurrección, sería interesante que podamos pensar en ella “ahora”, incorporando un sentido de la historicidad a esta misma reflexión, y correspondiendo a la intensidad de este momento en que las aguas se separan, y el más mínimo gesto se inscribe en una ética.

Los viejos dilemas que prefiguraron la subjetividad moderna de un Quijote que intentaba descifrar su singularidad *a-travesando* la alteridad de los molinos de viento, y que los melodramas televisivos traducían en el destino indecible de los roles familiares –donde los personajes, siempre con nombres compuestos y doble apellido (lo que refuerza la hipótesis de que el conflicto no es otro que la búsqueda de la “verdadera” identidad) se descubrían a un paso del incesto o el parricidio– reaparecen superpuestos hoy en la virulencia de los fundamentalismos, en los grandes debates de las memorias nacionales, en los millones de personas conectadas en un mismo instante a la red telemática en busca de sus nuevos nombres, en las mujeres que reclaman un mundo sin violencia de género, en los niños que caminan por una callecita del barrio más pobre del Bagdad con una remera estampada con un personaje de Disney o la Warner, en los niños que recorren en las más elegantes avenidas de Nueva York con un cuaderno, una agenda o una camiseta de UNICEF o Benetton, estampada con el rostro de un chico africano.

Entonces decimos que confluyen las historias y las identidades. ¿O se diluyen? No tenemos certezas, pero empezamos a tener cierta lucidez respecto de nuestra propia dimensión histórica, de nuestro “hacernos” mientras “hacemos” historia.

¿Y la Historia que se enseña en la escuela, qué tiene que ver con este vertiginoso rompecabezas, juego de espejos o de muñecas rusas? Esa Historia es la que datamos con mayúscula junto al nacimiento de la persona jurídica y de la infancia, del hombre moderno: un ser tan singular que ni la naturaleza ha podido

concluirlo, y entonces debe “hacerse a sí mismo”, o preconizando al *self made man*—: domesticarse, educarse y progresar.

La Historia —escrita, lineal, y sistemática— forma parte de una concepción fundamentalmente humanística de la pedagogía tanto como de una perspectiva pedagógica de lo humano. En esa Historia la Escuela tiene un lugar central, y en esa Escuela, la Historia resulta crucial. Porque para la ilustrada modernidad no *se nace* hombre ni puede nadie *hacerse* a sí mismo hombre: para *ser* hombre es necesario *ser hecho* en la Historia y en la Escuela, *ser hecho por* el Estado y la familia, y *ser hecho con* el amor: el de la Madre y el de la Patria.

Pero el escenario ha cambiado. Eso al menos postula el debate, la revisión, el giro epistémico, la nueva política y la posmodernidad. La *hechura* del hombre no es la misma: ¿dónde sucede? ¿Qué instituciones la producen? ¿Qué instancias la median? Este hombre, estos hombres, no son otros que los alumnos de nuestras escuelas, y nosotros nos preguntamos, en este inédito escenario, ¿cómo enseñarles historia? ¿Qué historia? ¿Qué historias? ¿Las historias de quiénes y desde cuando? ¿A través de qué proceso y de qué métodos pedagógicos, con qué protagonistas y desde qué edad?

No parece tan sencillo responder estas preguntas tan breves y amplias al mismo tiempo. Si la Historia dejara de imaginar la nación para nosotros, si la Historia renunciara a su vocación nacional, si todas las escuelas del mundo entero contaran la misma Historia, al modo en que casi logran hacerlo la matemática o la biología ¿nos daríamos por satisfechos?

Analizando las aporías de esta tardía modernidad, o de esta posmodernidad temprana, no podemos dejar de percibir que un ligero desliz puede convertirse en una trampa de la cual es difícil escapar: El mundo global no es un mundo justo, equitativo ni igualitario, es un mundo con jerarquías muy marcadas y diferencias tan tajantes como la abundancia o la inanición. Probablemente es el mundo más injusto jamás imaginado (la actualidad del 1984 orwelliano nos lo recuerda cada día) aunque el discurso (ese *new speak* *aggiornado*¹⁴) que distribuye parezca muy homogéneo. Precisamente, la uniformidad de ese discurso articula una violencia inédita, la que da por supuesto un sistema de valores y un acuerdo que tanto puede ser formulado por campañas publicitarias de empresas comerciales, por organismos gubernamentales nacionales o no gubernamentales internacionales, y que no dista mucho de lo que la Historia en su versión globalizada podría enseñar a los niños del mundo. Es decir: que todas las diferencias son ilusorias, que somos todos iguales aunque plurales (y esto resuena diferente en Chiapas que en Madrid). Pero entonces sí que la inequidad no tiene perdón. Porque presuponer la igualdad sobre un plano de profunda asimetría sólo acentúa la injusticia, y la enmarca además en la hipocresía.

Cuando en México —o en cualquier otro lugar— la izquierda detenta posiciones vinculadas a la tradición, sin darse cuenta que son las mismas que generó la derecha en su momento, es cierto que no articula una política anticipadora y de futuro, pero también lo es que echa mano a lo que tiene más cerca y pone freno a la indistinción. En este punto, el gesto nacionalista es lúcido, porque representa un manotazo, en busca de una legítima defensa de la identidad.

Por su parte, y de forma casi grotescamente paradójica, el mismo gesto en el contexto político norteamericano adquiere la significación inversa. Esta doble significación de los mismos gestos políticos no es nueva en el mundo contemporáneo:

¹⁴ Obsérvese que la forzada creación de una *neo-lengua*, como instrumento de control del lenguaje y del pensamiento, fue también un instrumento de control de los regímenes autoritarios de derechas, como lo muestra el valeroso y profundo estudio de Klemperer (1975).

obsérvese cómo los ideales y las ideas políticas de raigambre marxista significaron – y siguen significando– la gran utopía para enormes capas de población de Iberoamérica, de sus representantes y élites culturales. Sin embargo, esos mismos ideales y políticas supusieron la opresión e incluso el exterminio para una gran cantidad de personas de los países comunistas. Haciendo uso de una referencia española más cercana, los mismos imaginarios que le sirvieron a los militantes comunistas para resistir las torturas del franquismo, fueron utilizados para hacer desaparecer a los mismísimos protagonistas de la revolución rusa.¹⁵¹⁶

¿Cómo fueron y son posibles estas paradojas? Quizás, la respuesta haya que buscarla en una explicación relacional o contextual de las “verdades” que elabora o produce la historia, en esas armas arrojadas que llegan a nuestra conciencia y que aceptamos sin más como verdades absolutas, cuando en realidad no tienen significado alguno si no es en un marco justamente de carácter histórico, siendo entonces lo “histórico” algo muy distinto a lo que la enseñanza de la Historia y la misma historia popular suelen transmitir fuera y dentro de la escuela.

Igualar la opción de una falsa ciudadanía planetaria –de fronteras cerradas– con la ideología cosmopolita de la Revolución Francesa constituye ya no una ingenuidad, sino una estolidez imperdonable y de muy nocivas consecuencias para las identidades locales, que globalizan su cultura mientras cambian sus recursos naturales por cuentas y espejos de colores. Y es cierto también, aunque no verdadero, que el discurso políticamente correcto evoca una ética humanista que está en la base del pensamiento democrático, y alude a muchas de las consignas esgrimidas hace veinte años contra los mismos que hoy la difunden.

Debemos disponer de nuevas categorías híbridas para analizar los problemas de estas sociedades *atravesadas* por la hibridez, pues sino no hay lógica que explique cómo es que la izquierda puede llegar a reclamar la restitución de la Historia Oficial - que en realidad escribió un día la derecha-, cómo los nacionalismos están siendo sostenidos por las minorías y abandonados, en cambio, por los grandes Estados, ni cómo la opinión pública de los países centrales se ha vuelto tan receptiva a la problemática intercultural y tan imperativa –y a veces sólo aparentemente-hospitalaria.

¿Nuevos problemas y viejas aporías? La respuesta nos lleva, una vez más, a la pregunta inagotablemente fértil de Rousseau: “¿Qué hacer cuando en lugar de educar a un hombre para él mismo se le quiere educar para los demás? Entonces, el acuerdo es imposible. Forzado a combatir la naturaleza o las instrucciones sociales, hay que optar entre hacer un hombre o un ciudadano, porque no se puede hacer uno y otro al mismo tiempo”¹⁷.

¹⁵ La estremecedora recopilación de fotografías trucadas de D. King (1997) acerca de la manipulación de imágenes en la Unión Soviética, que se comenta e ilustra en los capítulos 1y 2, puede sin duda compararse a la manipulación iconográfica e historiográfica en otras dictaduras, y sin duda convierte a *1984* de Orwell en una novela casi realista.

¹⁶ Posiblemente esta influencia del contexto hace que las relecturas del pasado ofrezcan resultados muy distintos de los mismos hechos, como se nos muestra en la nota de Ruiz Lardizabal (*El País*, 11, Marzo, 2007) en la que se informa del repudio actual del derechista gobierno de Polonia a los miembros de las Brigadas Internacionales que lucharon en España, a los que se considera colaboradores del comunismo, y a los que se pretende despojar de sus pensiones y borrar de la memoria colectiva de dicho país.

¹⁷ Rousseau (1760), p. 41 de la trad. cast.

