

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

Una comunidad con Historia: la Nación ¿Una Historia sin “comunidad nacional”? Aportes para la reflexión acerca de los usos sociales de la Historia escolar.

Cerda, Celeste (UNC).

Cita:

Cerda, Celeste (UNC). (2007). Una comunidad con Historia: la Nación ¿Una Historia sin “comunidad nacional”? Aportes para la reflexión acerca de los usos sociales de la Historia escolar. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/262>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XI JORNADAS INTERESCUELAS Y DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

MESA 33: LA HISTORIA ENSEÑADA: debates y desafíos en diferentes contextos

TÍTULO: Una comunidad con Historia: la Nación ¿Una Historia sin “comunidad nacional”? Aportes para la reflexión acerca de los usos sociales de la Historia escolar¹.

AUTOR: Prof. Esp. María Celeste Cerdá

Nos proponemos avanzar sobre los usos sociales de la enseñanza de la Historia, en particular a aquéllos que la vinculan –desde su lugar de constructora/transmisora de la memoria social- con la “invención” de identidades nacionales. Desde los orígenes del código disciplinar de la historia, en el momento de consolidación del Estado-Nación, la “invención de un nosotros” único, homogéneo, ha sido un mandato legitimante de la presencia de Clío en las aulas. Este paradigma se tensiona al preguntarnos por los usos sociales que legitiman a la disciplina en un período post-dictatorial, de quiebre de lazos sociales, pero también se torna un espacio temporal propicio para repensar los relatos del ser-en-común que, como sociedad y como docentes en historia, queremos transmitir a las jóvenes generaciones.

¹ La ponencia forma parte de una investigación de la Cátedra “Práctica y Residencia Docente”. Proyecto asentado en el CIFFyH, UNC. Así mismo, retoma algunos aspectos –en particular aquéllos relacionados con Historia Reciente y Memoria- abordados en el trabajo final de Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales de mi autoría, titulados “De Historia y Memorias... hacia una relación dialógica entre el contenido y la forma”. (UNC, 2006)

Pocos años atrás Nicolás Casullo realizaba una afirmación inquietante e inquisidora que, aún hoy, nos interpela como ciudadanos e intelectuales, sostenía: *“pienso que la comunidad argentina se ha quebrado para siempre, ningún fundamento la fundamentaliza. Sólo la reúne un históricamente corto juego tribunalicio que finalmente llegará a monumento de plaza pública”* (Casullo, N., 201:203); problema, el planteado por el autor, teórico y político, de urgente y necesaria discusión, que puede ser abordado desde múltiples y necesarias perspectivas.

En nuestro análisis realizamos un acercamiento a la discusión que, tomando como eje la problemática más general acerca de los usos sociales de la enseñanza de la Historia, se propone, por un lado, avanzar en la reconstrucción de ciertos relatos sobre la “comunidad argentina” que la Historia ha transmitido desde su conformación como disciplina escolar y, por otro, interrogarlos en función de un contexto particular: la pregunta por la posibilidad de enunciación de un “nosotros” en un período postdictatorial y el rol de la historia escolar en dicho proceso.

Tiempos históricos hondamente diferentes por los que optamos a los que, sin embargo, podríamos imaginar como escenarios simbólicamente relacionados. ¿Qué elementos en común podemos reconocer entre el momento de consolidación del Estado-Nación a fines del siglo XIX y el presente histórico que describe Casullo? ¿En que sentido es válida la comparación entre uno y otro?

Por supuesto, no se trata de establecer analogías entre ambos momentos históricos. La propuesta consiste en abordar un periodo de la Historia Argentina en el que la temática de la construcción de un nosotros, de una “comunidad argentina” aparece como problema y demanda a las clases dirigentes que llevaban adelante el proyecto de construcción del Estado los mayores esfuerzos intelectuales, políticos e institucionales para la construcción de una idea de Nación. Interesa, decíamos, visualizar el lugar que, en este proyecto, ocupa la Historia en la construcción de un relato de Nación, las formas de identidad que propone, los mecanismos genealógicos a partir de los cuales establece relaciones de continuidades y rupturas entre pasado-presente-futuro-, los fundamentos, que no sean la sangre o la tierra diría Revel (2005), que propone para “estar juntos”, para ser-en-común.

El sistema educativo moderno se convirtió en uno de los mecanismos estatales privilegiados para llevar adelante esta obra y la disciplina escolar historia transmitió, por generaciones, esa memoria oficial que ofrecía a las jóvenes generaciones –muchos de ellos hijos de inmigrantes- un repertorio de valores y significaciones compartidas,

filiaciones, mitos de origen... elementos indispensables para generar un sentimiento de pertenencia a esa “comunidad imaginada” (Anderson, B. 1993) que era la Nación Argentina. Ser-en común que, como desarrollaremos más adelante, era entendido en términos de homogeneidad, unicidad, conformada por un relato del pasado construido a partir de las irreductibles dualidades.

“La Argentina de principios del tercer milenio es un país que se ha quedado sin imagen positiva de Nación”, opina Svampa. (2006:394). Transitar por “tiempo de incertidumbre”, tiempos de crisis de los metarelatos, de explosión de las identidades, de nuevas formas de sociabilidad, de “estados sin estados”, entre otras circunstancias, nos exigen situar la afirmación en este contexto global. Sin embargo consideramos que un relato de la desaparición de *“fundamentos que la fundamentalicen”*, como nos dice Casullo, no puede ser analizada en Argentina sin hacer referencia a la experiencia del Estado Terrorista que significó el quiebre de los lazos sociales, la eliminación física y simbólica del “otro” de la cual la figura del desaparecido es, sin dudas, una de las más aberrantes que ha conocido la humanidad.

Así, nuevamente, como sucedía a fines del siglo XIX, nos encontramos ante la circunstancia de repensar las imágenes que nos nombran, las experiencias en las que elegimos reconocernos, las claves imaginarias que nos vinculen con el otro. Quizás, otorgando inteligibilidad al proyecto de aquel entonces podamos encontrar herramientas que nos permitan imaginar respuestas a la interpelación, tan inquietante e inquisidora, con la que iniciamos la presente ponencia.

Historia escolar y Nación: una perspectiva para su análisis.

Reconstruir los relatos acerca de la “comunidad argentina” que ha construido/transmitido la historia desde su conformación como disciplina escolar nos sitúa, decíamos, en un momento histórico particular: el proceso de consolidación del Estado-Nación a fines del siglo XIX. Las disciplinas escolares –entre ella la historia –son arbitrarios culturales, cuerpos simbólicos que nacen y se consolidan durante el proceso de creación del Estado-Nación. Retomando los aportes de R. Cuesta Fernández (1997), nos proponemos pensar el lugar de la historia escolar en este contexto, los usos sociales

que le son asignados y las formas en que esa disciplina incorpora/recrea/transmite dicho mandato².

Sostiene el autor, que para el caso español, una de las “marcas de nacimiento” de la disciplina, en tanto invención social en un contexto histórico particular, radica en su condición simbólica nacionalista y nacionalizante. Esta será una de las notas distintivas (conjuntamente con el elitismo, centralismo y memorismo) que acompañaran a Clío en las aulas y conformarán el código disciplinar de la misma³.

Nos proponemos, ahora, avanzar en la definición de ciertas categorías que permitan dar cuenta de la existencia y rasgos característicos de la nota distintiva de nacionalismo en el momento fundante del código disciplinar de la historia.

LA CONSTRUCCIÓN DEL SER-EN –COMÚN (NACIONAL).

Algunas precisiones acerca del concepto de Nación.

Si bien nuestra frase inicial nos remite al concepto de comunidad –“la comunidad argentina que no tienen fundamentos que la fundamentalicen”- no es objetivo del presente trabajo avanzar en una definición de dicho concepto. En principio, porque se trata de un concepto complejo y equívoco⁴ pero, además, al decir de Hobsbawm (2000), quizás correríamos el riesgo metodológico de confundir el concepto con la realidad que representa y, por último, porque para el tiempo y espacio histórico

² Forma parte de las indagaciones llevadas adelante por el equipo de investigación avanzar en precisiones que permitan dar cuenta de este proceso en el caso argentino y de Córdoba en particular, tanto en el establecimiento de una periodización propia como en las especificidades que dicha operación simbólica adquiere en un territorio con fuertes particularidades regionales como el cordobés.

³ Cuesta Fernández llega a elaborar la idea de *código disciplinar* definiendo como tal a una *tradicón social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza*. Sostiene el autor que la durabilidad, el carácter perdurable, aunque no inmutable, de la tradición inventada, se muestra como rasgo propio de la historia de las disciplinas escolares.

Cabe aclarar que, según la reconstrucción propuesta por el autor, estas notas pueden ser rastreadas en tradiciones discursivas y prácticas largamente sedimentadas desde la antigüedad. En este caso nos referimos a la fase *inaugural y constituyente* de la Historia como asignatura escolar que coincide con la erección –a mediados del siglo XIX- del sistema educativo liberal a la que le sucede, por último, el momento de *afianzamiento y supervivencia* –que no excluye la existencia de cambios- del código disciplinar, que inicia en el último cuarto del siglo XIX hasta la década de los setenta del siglo XX, y que va a ser seguida por un último periodo de *reformulación* de este código dentro del marco de constantes reformas educativas (1970-1990).

⁴ Referimos al lector a un excelente trabajo de Roberto Esposito (2003) “Communitas. Origen y destino de la comunidad”. La interpretación propuesta por el autor en esta obra construye una trama conceptual sobre la comunidad, su origen y destino, sumamente sugerente que permite una mirada nueva y enriquecida acerca del ser -en –común. A partir de un ejercicio de “contra-historia”, nos revela los peligros que se presentan al pensar la comunidad como algo dado.

sobre el que desarrollamos nuestras indagaciones, la idea de comunidad aparece identificada invariablemente al Estado-Nación, en el marco de expansión de la economía capitalista. Ahora bien, abandonado este concepto de comunidad, el historiador inglés nos alerta, en igual sentido, sobre otro término que utilizaremos en el desarrollo del trabajo: el vocablo Nación.

El consenso en torno a la definición de Nación en términos de comunidades imaginarias (B. Anderson) o como invención social (E. Hobsbawm) y a su edificación como obra de los estados y nacionalismos, “*las naciones no construyen estados y nacionalismos sino que ocurre al revés*” (Hobsbawm, E. 2000:18), nos conduce a intentar identificar la operación simbólica nacionalista y nacionalizante –tal como hace referencia Cuesta Fernández- emprendida por el estado “liberal” argentino a partir de su consolidación a fines del siglo XIX. Soteníamos inicialmente que nos interesa, particularmente por su relación con los usos sociales de la historia escolar, visualizar la construcción de cierto discurso que se volvió inseparable de la afirmación nacional en este momento histórico. A este tipo de narraciones, los relatos de la nación, J. Revel (2005) atribuye una triple función: afirmar una identidad; garantizar una continuidad; y reforzar una comunidad de destinos. A partir de ello ofrece un repertorio de valores y de significados compartidos y se convierte en un discurso portador de inteligibilidad y durabilidad para los miembros de esa comunidad.

El Estado nacionalizado/civilizado. Construcción y constructores de la Nación en la segunda mitad del siglo XIX.

Citábamos anteriormente a Hobsbawm para dar cuenta de ciertos “condiciones” que intervienen en el proceso de construcción de esta invención social. En efecto, para que la Nación se conforme, dice el autor, “*resulta fundamental la existencia de un principio de nacionalismo que afirma que la unidad política y nacional deberían ser congruentes y, además, agrego exige obligaciones a quienes participan de dicha organización*” (Hobsbawm, E. 2000: 17).

Al optar por esta definición, nos vemos en la necesidad de intentar responder al menos tres interrogantes: ¿qué se entiende por nacionalismo? ¿Existía algo que pudiera ser nombrado de tal forma en la Argentina al momento de construcción/consolidación del Estado-Nación? ¿Qué principios se constituirían en claves imaginarias de

identificaciones? ¿cuáles serían los “mitos fundacionales” de este nuevo Estado-Nación?

1-Siguiendo a Fernando Devoto (2005) proponemos responder al primer interrogante diferenciando entre un sentido restringido del concepto nacionalismo, que haría referencia a movimientos políticos básicamente antiliberales, que le otorgan un papel preponderante a las especificidades históricas, raciales o culturales de una comunidad política con relación a otras y que, en nuestro país, surge a principios del siglo XX y un segundo sentido, más extensivo, que refiere a la existencia de un “conjunto de proyectos formulados y de los instrumentos utilizados por las elites políticas de los estados occidentales para homogeneizar a poblaciones heterogéneas dentro de determinados confines”(Devoto, F. 2005:XIV).

2-Teniendo en cuenta esta definición más abarcativa es que podemos reconocer en las elites políticas que llegan al poder en el momento de consolidación del estado liberal –con todos los recaudos de aplicar tal categoría al Estado que, a fines del siglo XIX, lleva adelante las tareas de “orden y progreso”- la aparición de ideas y políticas que exaltan a la nación, que impulsan mecanismos para uniformar las diferencias y propugnan la adhesión a ciertos valores, símbolos y tradiciones.

Identificamos en esta tradición liberal ciertos aspectos del un nacionalismo identitario -la segunda acepción propuesta por Devoto- cuyo origen es posible rastrear en escritos de la generación del 37, y sus relatos fundacionales a la obra de Mitre y, finalmente, a los grandes debates entre Alberdi y Sarmiento hacia los años 80. Deberán pasar varias décadas para que la hegemonía de esta tradición sea puesta en entredicho. Mientras tanto, los valores que apoyaba, los fundamentos políticos y jurídicos sobre los que se legitimaba y cierta idea de pasado que sustentaba otra de futuro dieron lugar a una primera etapa de “invención de la identidad nacional”.

En sus diferentes planos, las acciones que esta elite liberal porteña lleva a cabo a partir de 1880 nos son por demás conocidas. Convencidos de que el desarrollo del capitalismo traería prosperidad se lanzará a la tarea de “domesticar la tierra”: ferrocarriles, mejoras en los puertos y transportes fluviales, propiedad privada de la tierra, apertura al capital extranjero, terminarán, al mismo tiempo, con la “barbarie” de los habitantes de las pampas. En esa década, este programa adoptará el tan conocido lema de “orden y progreso”.

Pero la domesticación de la tierra no era suficiente. Las otras fuentes de la barbarie –la tradición española y los grupos étnicos que habitaban el territorio- también

debían ser erradicados. La receta propuesta para el “mal de la tierra” resultó también funcional a este propósito: los puertos recibirían incontables barcos de inmigrantes europeos y, en los ferrocarriles, serían transportados al “desierto argentino”. Resuena aquí otro lema, “gobernar es poblar”.⁵ Concluida esta parte del proyecto, se haría realidad una última proyección diseñada por este grupo de intelectuales: el destino nacional que señalaba a la Argentina como líder natural de Sudamérica. La distancia entre destino y realidad no se hizo esperar y fue objeto de reflexión de alguno de los mismos proyectistas –nos referimos a Sarmiento y Alberdi especialmente- en sus últimos años de existencia.

En el plano que nos ocupa particularmente interesa analizar las formas que dispuso el flameante aparato estatal para llevar adelante la operación de producción e imposición de “*elementos ideales como la difusión de símbolos, valores, sentimientos de pertenencia a una comunidad*” (Oszlak, O. 1990:13). En este proceso de construcción de lazos simbólicos de la nación, la elite porteña –haciendo uso de los instrumentos estatales que controla- se convierte en, palabras de Rosanvallón, en “Productor de la Nación” (en Hobsbawm, E. 2000: 29). La “nacionalización del pasado” es emprendida en este contexto por la elite liberal porteña, promotora de ciertos “mitos fundacionales” (imágenes, lenguajes estereotipos nacionalizantes) que otorgarán “*las claves imaginarias para la identificación de los individuos-ciudadanos con el Estado-Nación*” (Cuesta Fernandez, R, 1997: 93).

3- Seguimos, en este punto, un interesante análisis de Maristella Svampa (2006) quien propone una historia de las ideas políticas argentinas articuladas con el campo intelectual. La hipótesis principal de la socióloga argentina sostiene que la imagen-matriz sarmientina de “Civilización y Barbarie” cumple un rol fundamental en el proceso de construcción del Estado nacional al constituirse como imagen fundacional en el dispositivo simbólico de la ideología liberal. Pero que –además- es posible de ser encontrada, con las reelaboraciones, en el primer nacionalismo “elitista o restaurador”– en el sentido restringido que Devoto le asigna al concepto de nacionalismo- que retoma para la invención de una nueva tradición (Rojas, Gálvez, Lugones) y en las diferentes tradiciones políticas que se suceden a lo largo del siglo XX .

⁵ Si bien la descripción no hace referencia al aspecto político, este programa que brevemente enunciamos es indisoluble de un proyecto de dominación –el del régimen oligárquico liberal instaurado en las últimas décadas del siglo XIX- que Botana describe tan acertadamente como la República Posible y que es deudor, en mucho, de la propuesta de uno de los proyectistas de la generación del '37, Juan B. Alberdi.

Esta imagen-matriz, se encuentra presente también, en el análisis de N. Shumway (1993) al estudiar las “ficciones orientadoras”, es decir, las creaciones artificiales que han configurado una idea de “nosotros” a partir de la construcción de una identidad colectiva conformada desde el relato de un pasado común.

Amabas perspectivas nos permitirán reconstruir los principios del nacionalismo identitario propiciado por el liberalismo “restrictivo” que construye al estado en función de un discurso del orden, orientado por la gestión del progreso y en nombre de la civilización cuyo monopolio detenta. La relevancia otorgada a la idea de orden y progreso en esta primera etapa de diseño de imagen de nación es un dato de suma importancia: *“aunque un cierto patriotismo constitucional existiese luego de Caseros, aunque las asociaciones y clubes políticos contribuyesen a la creación de un imaginario nacional (...) aunque apareciesen estatuas y otros lugares de la memoria urbanos, era difícil en ese contexto que formas de nacionalismo, entendidas simplemente como exaltación de la nación, del pasado, de la tradición, desempeñasen un papel relevante (...) Lo principal era la pura exaltación del progreso, es decir, del futuro”* (Devoto, F. 2005:3).

La nación no se presentaba, entonces, como un punto de partida indispensable para los proyectistas de la generación del '37: *“la exaltación de la patria no estaba en las temáticas que más les atraían”* (Devoto, F. 2005: 4). En verdad, sólo cuando la “cuestión inmigrante y social” se vuelve un problema, es decir, en la década del '90, la “cuestión nacional” adquiere igual relevancia y las elites descubren la problemática de la identidad, la necesidad de homogeneizar creencias que se suponen son condición de posibilidad de existencia de toda nación. En ese momento el proyecto civilizatorio de la elite porteña contaba ya con un repertorio simbólico, la imagen-matriz de civilización o barbarie y un relato sobre el pasado –a partir de las obras fundantes de Bartolomé Mitre- funcionarán como ficciones orientadoras claves en la construcción del imaginario nacionalista- y un instrumento estatal –el sistema educativo moderno- que se constituiría en su más eficaz vehículo para la construcción de identidad nacional.

El “nosotros” excluyente: primeras marcas de la “argentinidad”.

Como señalábamos anteriormente, Svampa se propone reconstruir el recorrido de la imagen sarmientina desde una lectura cultural de lo político asumiendo que, en este plano, la imagen opera como un principio de legitimación política del liberalismo,

expresando las dos dimensiones del proyecto civilizatorio llevado adelante por la elite liberal: una dimensión exclusionista y la otra inclusionista.

Señalemos algunas de las características que darían cuenta de la perspectiva exclusionista: a) como fórmula de división, remite a la historia del país, al combate entre dos fuerzas, lucha que finalmente culminaría con la eliminación de las montoneras rebeldes y de los indígenas del sur, b) en cuanto a la temporalidad, si bien hace referencia al pasado –recuerdo de una lucha cercana en la que se encuentran el período de las guerras civiles y el gobierno de los caudillos- establece una separación neta, un corte, entre este nuevo proceso de construcción social y aquel tiempo histórico c) en el plano político, el principio de orden en función del progreso legitima una república restrictiva que sienta las bases de la marginación política de una parte de la población.

Incorporemos, ahora, la perspectiva integracionista de la que era portadora la imagen:) el orden instaurado apuntaba, entre otras cosas, a la apertura a la inmigración a la incorporación del país al mercado capitalista mundial b) como parte de este proyecto de modernización sostiene un principio de integración social a través de un ideal educador y del progreso social general.

Diferencias importantes entre una y otra perspectiva en las cuales, sin embargo, es posible encontrar un elemento en común: cierta noción de homogeneidad que se construye a partir de la diferenciación con el/los otros. Si en el lenguaje de la exclusión el “otro” (la población nativa, los caudillos, el interior) era eliminado o marginalizado, en el segundo lenguaje señalado tampoco había mucho lugar para la diferencia. En el proyecto civilizador la integración se realiza a través de la absorción del polo adversario y de ahí la importancia del sistema educativo que señalábamos anteriormente.

Ambos lenguajes –el exclusionista e integracionista- conviven en un débil equilibrio hasta la última década del siglo, con la llegada de la inmigración y los peligros para la desintegración del orden social donde el tema nacional se vuelve un problema y serán ya los “primeros nacionalista” quienes, a partir de una relectura de la imagen-matriz sarmientina, diagnosticarán/recrearán/implementarán con más fuerza el proceso de construcción de lazos simbólicos de la nación. En este momento, se produce una inversión del paradigma civilizatorio descrito anteriormente; el uso de la figura de “lo exótico” propio del campo cultural enlaza con lo político en la figura de la exclusión. El paso del inmigrante “imaginario” al “real” comienza a redefinir “lo nacional” en oposición a lo “cosmopolita” y orienta los esfuerzos a lograr un principio

de cohesión social en contra del inmigrante, portador del germen de la descomposición social.

Entre el cambio de siglo y 1930 un ciclo de la historia de la conformación de la Nación llega a su término. En el transcurso de este período –que inicia con la generación del '37 pero que comienza a cobrar forma a partir de la unidad nacional– hasta la década del treinta se ha ido conformando lo que Hobsbawm (2000) denomina “movimientos nacionalistas”, es un momento de transmisión entre la fase A (puramente cultural, literaria, folclórica, sin ningún tipo de importancia política) y B (se encuentran precursores y militantes de la idea nacional y comienzos de campañas a favor de esta idea) propuesta por Horch y retomada por el autor.

En este momento resulta necesario recrear los mitos fundadores, producir nuevas interpretaciones, inventar otras matrices simbólicas para explicar otras realidades, legitimar otros principios políticos. La operación principal consistirá en alterar los polos de la dicotomía “civilización o barbarie” expandiendo este último (que incorpora, ahora, no sólo a los nativos, sino también extranjeros) y reduciendo el primero (la civilización identificada con la oligarquía gobernante).

El pasado nacionalizado: el “mito fundacional” de Mitre

Decíamos que la elite liberal contaba –al momento de su llegada al poder –con un repertorio simbólico conformado por la imagen matriz sarmientina de civilización o barbarie y con las obras históricas de Bartolomé Mitre.

Pero esta lectura liberal del pasado, del surgimiento de la Nación tardó en imponerse; sólo cuando las elites dirigentes tuvieron la necesidad de un relato sobre los orígenes –ante los peligros de la inmigración y la “cuestión social”, el desencanto del proyecto civilizatorio en su dimensión integracionista- a los efectos de construir una identidad nacional, emerge con fuerza la obra mitrista como artefacto de conformación de un “nosotros”.

Sus obras brindarán a numerosas generaciones “mitos fundacionales” “claves imaginarias”, al decir de Cuesta Fernández, para la identificación con la Nación. Por ello, sostiene Devoto, “*parece legítimo empezar con Bartolomé Mitre cualquier historia del nacionalismo argentino*” (Devoto, F. 2005:5), por supuesto en el sentido extensivo

que señalábamos anteriormente, es decir, un nacionalismo cultural antes que político⁶, liberal antes que tradicionalista.

Si “*las naciones son una invención social, son el producto de una ingeniería ideológica consciente*” (Hobsbawm, E. 2000: 101), esta obra impulsada por el Estado liberal cuyo diseño es deudor en mucho del oficio del historiador, del sistema educativo en general y la disciplina escolar historia en particular⁷. El tercer gran promotor intelectual⁸ de la nueva Argentina se llama Bartolomé Mitre. Historiador, figura de la política nacional, creador de numerosas instituciones estatales, académicas, es sin dudas, retomando la imagen anterior, uno de los ingenieros más importantes en la construcción de la nacionalidad. En un contexto más preocupado por el futuro, orientado por la idea civilizatoria de progreso, Mitre propone articular ese constructo temporal –también predestinado, promisorio- con los otros tiempos históricos, presente y pasado, articulándolos en un relato histórico que legitimara el “estado de las cosas” en pos de un sentido esperado.

Nos encontramos, en este punto, con el problema que planteábamos inicialmente: los usos sociales de la Historia en el momento de construcción de los Estados-Nación. Retomaremos aquí sólo dos definiciones que nos permitan reconocer, a grandes rasgos, que valor se le otorga a la disciplina en este contexto histórico particular.

Para Riekenberg, en el momento de construcción de los Estado-Nación, la Historia se convierte en una “*herramienta para atenuar conflictos mediante la narración de responsabilidades históricas y roles sociales claramente delimitados, en muchos casos a través de valoraciones éticas acerca de los hechos y personas del pasado*” (en Jelin E. 2004:3)

Alberto Rosa ofrece una mirada similar, al preguntarse cuáles son los mecanismos de cohesión de los que disponen las comunidades cuando han dejado de ser primarias, cuando se funde con otras, surgen conflictos, nuevas formas de autoridad...

⁶ Si bien identificamos las acciones de Mitre con nacionalismo cultural, es decir, identitario, que se propone impulsar mecanismos que uniformen creencias, adhesión a símbolos, etc. antes que un nacionalismo político –asociado a los movimientos nacionalistas posteriores- ello no desconoce la creación/utilización de las instancias políticas, académicas, educativas y de difusión para llevar adelante dicho proyecto. Durante su presidencia comienza la estructuración de la enseñanza media; la creación de Colegios Nacionales en las capitales de provincia con un Plan de Estudios uniforme dan cuenta de la creciente “centralización porteña”.

⁷ Tal afirmación no implica desconocer la importancia de otras disciplinas escolares, como el civismo y la geografía.

⁸ La referencia es a Juan B. Alberdi y D. Faustino Sarmiento.

aparece allí, sostiene, la necesidad de “*generar nuevos artefactos para la constitución del nosotros, la legitimación del poder, la gestión del conflicto y la eliminación de posibilidad de toda disidencia. Nace así la historia, y, luego, la enseñanza de la historia*” (Rosa, A. 2006:46).

¿Podemos atribuirle tales “propiedades” a la obra de Mitre y la Historiografía liberal que con él se inaugura? ¿a partir de qué estructura narrativa se desarrolla el relato histórico? ¿qué supuestos ideológicos subyacen?

En cuanto a los actores, su obra histórica rescata, como personajes principales, a las elites urbanas porteñas (teoría de los grandes hombres) relegando a masas y regiones del interior al papel de actores secundarios: Esta diferenciación se logra a partir de dos estrategias narrativas: la adjetivación y el encadenamiento de los sucesos que se presentan. Se hace uso de figuras estereotipadas –en particular con relación a los caudillos- que, al mismo tiempo que permite condenar a los opositores, exaltan y legitiman la hegemonía de las minorías ilustradas. En realidad, el actor principal que subyace y da continuidad al relato es “La Nación” que, por momentos, adquiere rasgos de personalidad y género.

Las temáticas giran en torno a la Revolución de Mayo (reconocidos a nivel de los grandes procesos revolucionarios mundiales, como la Revolución Francesa) y la acción de personalidades individuales (San Martín, Belgrano, Rivadavia, Moreno, parte del panteón liberal constituido por tres generales, un marino, un sacerdote liberal, dos políticos, un escritor y un filósofo) que, si bien resaltados en su figura y valores, son rescatados en tanto son útiles para consagrar una identidad colectiva: la Nación Argentina y su revolución.

Espacialmente, si bien hay un esfuerzo por situar a la nación argentina en el contexto continental y mundial –en el sentido de resaltar su papel preponderante- la mayoría de los sucesos tienen lugar o impactan en un espacio concreto: Buenos Aires (las invasiones inglesas sólo ocurren en Buenos Aires, el librecomercio es únicamente inquietud del puerto, sólo allí había logrado la revolución –a diferencia, por ejemplo de Colombia- arribar a soluciones políticas legítimas.

Con relación al tiempo, se le otorga cierta dimensión al período colonial en tanto permitía justificar la originalidad de la nación argentina: escasa mezcla racial, papel desempeñado por la inmigración ya en épocas tempranas, la transmutación del conquistador en colonizador (atribuido a la falta de riquezas metalíferas o de mano de

obra indígena) pero, por supuesto, el período fundamental, tenía su inicio en los acontecimientos que tienen lugar a partir de los sucesos de mayo.

Por último, y aquí a parece la imagen-matriz sarmientina -un relato del pasado conformado a partir de las irreductibles dualidades que conforman estructuras binarias España contra Europa, campo contra ciudad, razas oscuras contra razas blancas, hombre del interior contra hombre del litoral y, finalmente, como base, Civilización contra Barbarie.

A partir de estos elementos, podemos acercarnos a la dimensión ideológica, a los usos sociales de la historia, sobre la que nos interrogábamos. Devoto lo sintetiza de la siguiente forma: *“el pasado no sólo garantizaba el futuro sino que revelaba a quién le toca liderar el proceso. Proveer legitimidad tanto para un proyecto de unidad nacional como el derecho de Buenos Aires a liderarlo”* (Devoto, F. 2005:5).

Historia escolar/memoria oficial: la usina de la Nación

La institución escolar se constituye en uno de los escenarios claves de encuentro intergeneracional, hecho social de fundamental importancia, que permite la transmisión de bienes culturales -conocimientos, reglas, sentimiento de pertenencia- a las jóvenes generaciones. Valores de patriotismo, responsabilidad social, igualdad, junto con imaginarios que resaltan la importancia del trabajo, la respetabilidad, la familia y la nación, la higiene como exteriorización física de las cualidades morales, la uniformización de usos lingüísticos, entre otros, a través de distintas prácticas y discursos y rituales dan cuenta de la importancia de esta institución social al momento de “producir la nación”.

La escuela es un espacio donde se construye y produce memoria. Desde el contrato fundacional la sociedad delega en esta institución la transmisión de la memoria social. La enseñanza de la Historia, esa “invención social” (Goodson, 1995:194) que tiene por principal objetivo, tal como sostiene Hobsbawm, la “invención de la tradición” de un Estado, no cualquiera por cierto sino del Estado-Nación, se constituye en vehículo a través del cual se transmiten las narrativas oficiales acerca de un pasado común. Históricamente, entonces, la política homogeneizadora, encuentra en la enseñanza de la Historia un vehículo para la difusión de un modelo de Nación y de ciudadano que, a partir de un relato único, intenta instaurar un pasado común.

Una memoria oficial –liberal- del pasado se construye así a partir de la historia escolar: textos, rituales, estatuas aportan a la construcción de una memoria colectiva que sanciona una versión de la histórica como única, convirtiéndose en promotora de una igualdad homogeneizadora. El objetivo principal, una de las funciones o usos sociales que legitima la presencia de esta disciplina escolar en este contexto es el *“transformarse en una memoria que los alumnos apropiarán y cargarán de contenido afectivo”* (Demassi, C. 2004:138).

Políticas estatales –alimentadas por estas ficciones orientadoras deudoras del pensamiento liberal, particularmente sarmientino y mitrista- que tuvieron un notable éxito. Afirma Romero con relación a los libros de texto utilizados hasta no hace mucho tiempo en las aulas de Historia: *“las definiciones de la argentinidad –una, homogénea y unánime- se vincularon con el pasado heroico, con la defensa del territorio y con las fuerzas armadas, a las que la Iglesia Católica confirió una tarea misional. Excluir a los malos argentinos, a los no católicos, a los disidentes, a los “comunistas”, a los subversivos, fue la consecuencia natural de esta concepción integral de nacionalidad que los libros de texto asimilaron, difundieron y arraigaron en el sentido común”* (Romero, Luis, A. 2004: 15).

Desde el marco teórico propuesto por Cuesta Fernández, desde el cual nos proponemos reconstruir la conformación de la disciplina escolar historia, sus usos sociales, contenidos y prácticas, es decir, las características del código disciplinar de dicha disciplina, sus cambios y continuidades en nuestro territorio, resulta necesario analizar los discursos administrativos (que a partir de sus enunciados justifican la regulación y presencia de la historia como disciplina escolar), académicos y el currículo (planes de estudios y programas) como nivel de concreción, para, finalmente, arribar al nivel de las prácticas, nos proponemos reconstruir –como instancia próxima de investigación- el lugar otorgado a la historia en la conformación de un nacionalismo identitario en dichos niveles analíticos, las “definiciones de argentinidad” a partir de las cuales éste ha sido significado y resignificado para visualizar las características propias de la nota distintiva de nacionalismo en el espacio objeto de estudio y con las periodizaciones propias del mismo.

¿NADA EN COMÚN? LA PROBLEMÁTICA TRANSMISIÓN DE LA MEMORIA DE NUESTRO PASADO RECIENTE EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES.

Las luchas de la memoria por instalar narrativas alternativas acerca del pasado reciente no es nueva: actuaciones en el plano de la justicia, conmemoraciones públicas, actos desde la sociedad civil que recuperan narrativa anteriormente silenciada, subterráneas han ido desestructurando relatos acerca del pasado y construyendo otros nuevos. Sin embargo, en estas luchas por la memoria ha surgido, en los últimos años, un nuevo protagonista: el Estado. Este “emprendedor de la memoria” (Becker, 1971) que suma/recupera su voz a la de –fundamentalmente- Asociaciones de Derechos Humanos sitúa nuestra reflexión en un contexto privilegiado para el análisis: el proceso de transformación de estos relatos en una “historia/memoria oficial de la dictadura de 1976.

La institución escolar como “campo de disputas donde el pasado y el futuro bregan por apropiarse del sentido de la acción de los hombres” (Guelerman, S. 2001:49) se convierte, entonces, en un escenario escogido por distintos “emprendedores” para establecer/convencer/transmitir una narrativa sobre el pasado reciente encontrando en la enseñanza de la Historia su vehículo principal.

Fruto en parte del proceso político que describíamos anteriormente pero impulsado también por procesos de la esfera societal, la escuela se ve fuertemente interpelada después de años de silencio, sólo interrumpido por el voluntarismo de muchos docentes. La incorporación del 24 de marzo al calendario escolar, su inclusión como temática objeto de enseñanza en los contenidos básicos, las distintas instancias (revistas de educación, cursos de capacitación, encuentros, etc.) organizadas por el estado nacional y provincial ponen en el centro del debate la función social que, en un periodo post-dictatorial, se le asigna a la institución escolar en general y, a la enseñanza de la Historia, en particular.

Al analizar el contexto de aparición de la historia escolar reconocíamos que la política homogeneizadora –uno de los más importantes usos sociales que legitima su presencia en las aulas- encuentra en la enseñanza de la Historia un vehículo para la difusión de un modelo de Nación y de ciudadano que, a partir de un relato único, intenta instaurar un pasado común.

La incorporación de temáticas conflictivas –como la de nuestro pasado reciente- provoca una crisis en este paradigma en, al menos dos sentidos, en primer lugar, la

ruptura de este relato único, difusor de un modelo de Nación que permite la identificación de los ciudadanos con un pasado y con un destino, se tensiona se al incluir la temática de la dictadura: “(...) *¿cómo plantean los docentes la necesidad de que la sociedad de la que son parte conozca y se apropie de un pasado vergonzante? La barbarie que maestros y profesores deben explicar cuestiona a la escuela en su rol homogeneizador como transmisora de grandezas destinadas a la construcción de la nacionalidad*” (Jelin E. y Lorenz F. 2004:5).

Una segunda característica, la estructura narrativa que se conforma en la construcción de dicho relato también presenta dificultades. La idea de “nosotros” que subyace en la operación simbólica de creación de la Nación, se elabora, siguiendo a Shumway, a partir de una estructura narrativa que conforman una lógica binaria que deja lugar para la conformación de cierta ideología de la exclusión. También Svampa nos alerta acerca del arraigo y la continuidad, en las lecturas culturales políticas pero, también, en las representaciones sociales de deslegitimación, de la exclusión del “otro” que siempre constituye un llamado a la ruptura que lejos está de favorecer la consolidación de un espacio político a partir del cual puedan tratarse las diferencias.

Guelerman plantea con toda claridad la problemática a la que nos enfrentamos frente a la continuidad de esta estructura narrativa en la enseñanza: “*si los “militares” quedan del lado del terror, la persecución, la injusticia, ¿qué hacemos la próxima clase con San Martín y Belgrano? En el caso contrario, si son los grupos juveniles armados los que quedan asimilados a lo-que-deber-ser-rechazado-negado-eliminado, nuevamente la pregunta: ¿qué hacemos la próxima clase con Moreno, Castelli, San Martín y Belgrano?*” (Guelerman, S. 2001:45-46)

Lo que está en juego, en última instancia, es la posibilidad de pensar un “nosotros”. Para ello podemos recurrir a los recursos existentes y continuar con una forma tradicional de relato de un pasado, de un “nosotros”, asentado en la misma lógica de homogeneización que, desde la consolidación del estado nación, ha estado presente en los relatos históricos escolares; podemos, también, apelar, a esa estructura binaria en la que “buenos” y “malos” se adaptan con sospechosa facilidad o podemos discutir – como intelectuales y responsables de la transmisión- el tipo de relato, el mensaje, a partir del cual incluiremos a las jóvenes generaciones en la complejidad de nuestro/su pasado reciente.

La imposibilidad de un relato único y la inexistencia de un “nosotros” frente a lo que significó el terrorismo de Estado, nos recuerdan la dificultad -siempre presente en

cualquier otro relato histórico- de pensar un “nosotros” sin un “otros” y pone al descubierto la violencia *de la* Historia. Sin embargo consideramos que el problema mayor no es el conflicto entre diversas memorias sino la renuncia de la escuela a la posibilidad de reconocer su multiplicidad y dinamismo temporal. Al negar las memorias, estamos renunciando a la potencialidad de un análisis colectivo con perspectiva histórica. El pensamiento crítico requiere de poner en escena una pluralidad de verdades para su análisis; la educación democrática exige que dicha pluralidad se constituya en la base de reconstrucción cuerpo social.

BIBLIOGRAFÍA

- CARRETERO, M. ROSA, A. Y GONZALEZ M. (2006). *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Paidós Educador. Buenos Aires, Argentina.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Ediciones Pomares-Corredor S.A. Barcelona, España.
- DA SILVA CATELA, Ludmila (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado*. Ediciones Al Margen. La Plata, Bs. As., Argentina.
- DEVOTO, FERNANDO (2005) *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*. Siglo Veintiuno editora iberoamericana, Buenos Aires, Argentina.
- ESPOSITO, ROBERTO (2003) *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. 1ª edición Buenos Aires Amorrortu/editores.
- FINOCCHIO, Silvia (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Editorial Troquel, Buenos Aires, Argentina.
- GUELERMAN, Sergio (Comp) (2001). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, Argentina.
- GODOY, Cristina (1999). *Historia ¿Aprendizaje plural o gritos de silencio?* Ediciones Laborde. Rosario, Argentina.
- HASSOUM, Jacques (1996). *Los Contrabandistas de la Memoria*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires, Argentina.

- HOBSBAWM, ERIC (2000) *Naciones y Nacionalismos desde 1870*. Crítica. Barcelona, España.
- JELIN, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la Memoria*. Ediciones Siglo veintiuno de España editores/Siglo veintiuno de Argentina editores. Madrid, España.
- (2002). *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas “infelices”*. Ediciones Siglo veintiuno de España editores/Siglo veintiuno de Argentina editores. Madrid, España.
- JELIN, Elizabeth y LORENZ, Federico (2004). *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*. Ediciones Siglo Veintiuno. Madrid, España.
- OSZLAK, Oscar (1990) *La formación del Estado Argentino*. Editorial Belgrano, Buenos Aires. Argentina.

- REVEL, JACQUES (2005) *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Ediciones Manantial. Buenos Aires, Argentina.
- ROMERO, LUIS A. (coord.) (2004) *La Argentina en la Escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires Siglo XXI editores Argentina.
- SVAMPA, MARISTELLA (2006) *El dilema argentino. Civilización o Barbarie*. Taurus. Buenos Aires, Argentina.