

## Apogeo y crisis de las historias escolares

Jorge Saab  
Universidad Nacional de La Pampa

“Yo me puse en la cabeza que mi mejor homenaje [a los guerrilleros muertos] es tener éxito, demostrar que en esa época quisimos hacer la revolución y que hoy podemos ser empresarios o multimillonarios...”

Rodolfo Galimberti

A los efectos de esta comunicación llamaré memoria escolar al conjunto de representaciones que el estado -a través del sistema educativo- imprime sobre generaciones de estudiantes como contenido de conciencia.

Este contenido incluye no sólo un rango de materias que refieren a distintas disciplinas sino también una suerte de lecciones morales, una cotidianidad que, entre otras cosas, se manifiesta en una serie de rituales entre los que sobresale el acto escolar patriótico.

En el caso particular de la historia designada como objeto a enseñar, existe un amplio consenso acerca de que su inclusión en el currículo respondió al propósito de construir desde el estado una conciencia identitaria en torno a la idea de nación devenida estado en pleno proceso de consolidación.

Se articuló así un discurso genealógico: la historia de la nación, relato épico, pletórico de actos heroicos cuya conclusión es la nación encarnada en el estado y sus administradores, los herederos naturales que expresan la continuidad entre pasado y presente.

La historia enseñada se configuró así como memoria, pero una memoria concebida como cuestión de estado, para utilizar una expresión de Diana Quatrocchi (1998).

Así, pudo afirmar Ricardo Levene (1946: 254) que *(D)esde el punto de vista de la enseñanza de la historia y su elaboración, la interpretación de los hechos del pasado histórico es privativa de la soberanía de los Estados y se fundamenta en el sentimiento del respectivo pueblo y en la labor crítica de instituciones e historiadores representativos del mismo* .

Mucho más contundente, Carmelo Pellegrini (1935: ), autor de un manual para la enseñanza secundaria, confesaba:....*el texto se ha supeditado, en la exposición de los acontecimientos y valoración de los mismos, al criterio tradicional, al que rige lo que podríamos denominar la historia oficial*. Historia Argentina I, Buenos Aires, 1935.

La historia en tanto memoria escolar, a través de la transmisión intergeneracional fue el contenido principal de lo que llamamos conciencia histórica.

Ahora bien, veamos sobre que ejes se fue articulando aquella narración sobre la historia nacional:

Hay una mitología que se desliza transversalmente al relato: mito de los orígenes, de heroísmos sin mácula, de usurpaciones y tierras irredentas (Cfr. Romero, L. A. y otros, 1999)

Hay también unos actores que ocupan el centro de la trama toda vez que la épica exige clarines y espadas: son las fuerzas armadas de la nación “que nacieron antes que la patria”, bendecidas por la Iglesia.

Luego, el hilo conductor pasaría por una secuencia que contemplaba la marcha difícil pero inexorable de la nación hacia su plena organización, punto de llegada a partir del cual los campos despojados de salvajes verían surgir las mieses; las provincias, sin bárbaros caudillos, entrarían a compartir la senda del progreso, y la nación al fin constituida, abriría sus puertas a *todos los hombres de buena voluntad que quieran habitar el suelo argentino*.

La historia parecía haber llegado a su fin después de Pavón o cuando las tropas de Carlos Tejedor fueron aplastadas en aquella inútil rebelión porteña. En adelante, la consigna sería *Paz y Administración*. El pasado quedaba definitivamente cancelado para abrir paso a un extenso presente que era también futuro en la medida en que se sancionaba la realización de los sueños. Y el presente no era jurisdicción de los historiadores. Siguiendo la expresión del ministro francés, Victor Duruy según la cual el pasado corresponde a la historia, el presente a la política y el futuro a Dios, los historiadores académicos, tributarios de la escuela metódico-erudita, se daban por satisfechos, en la década de 1930, con detener el relato nacional en 1862. Precisamente, a ellos correspondió rescatar otro tipo de héroes: los que exhibían virtudes cívicas. La nación pacificada, requería campeones de la democracia y fundadores de instituciones que merecían un lugar en la memoria colectiva. De modo que políticos y militares o militares-políticos fueron los sujetos privilegiados tanto de la historia erudita como de la historia escolar.

Pero no fue solo la cristalización de esta clase de memoria colectiva la obra de los historiadores académicos. A ellos correspondió también plantear los ejes sobre los cuales se desarrollarían los debates que –a derecha e izquierda- se fueron generando en torno al presente histórico a propósito del pasado. Pensar la nación trocando villanos en héroes o viceversa, atribuir a personajes caracteres nacionalistas, progresistas, reaccionarios, revolucionarios según conviniere a las pugnas ideológicas del presente, fue la forma en que los historiadores más políticos que profesionales escogieron para convalidar sus proyectos de país aceptando de hecho las reglas de juego que Mitre y sus herederos académicos propusieron en su momento.

Toda narración exige un narrador y una audiencia. La garantía de eficacia del relato reside en el grado de interés que el relator pueda despertar en la audiencia. Esto exige, de alguna manera, que haya una disposición para lo que vamos a ver o escuchar. Implica también la posibilidad de repetir la historia reinventándola a cada paso y la existencia de un ámbito cultural que nos recuerda, al mismo tiempo que nos advierte a cada paso que somos mirados por nuestros padres fundadores; esto es lo que Pierre Nora llamó los *lugares de memoria*.

De modo que no es solo el manual de López, Grosso o Levene; no es solo la

palabra sagrada del maestro los que llenan de contenido nuestra conciencia histórica. Monumentos, mausoleos, nombres de calles, plazas, líneas de ferrocarril y cientos de localidades forman parte también del gran relato de la nación.

Una vez que la narración ha sido incorporada a nuestras vidas, no sólo no la olvidamos, nos resistimos a desterrarla aun a sabiendas de que existe una enorme brecha entre lo que nos contaron y la realidad histórica a la cual supuestamente el relato refiere. Es una cuestión de identidad que tiene que ver con el mundo simbólico dentro del cual desarrollamos nuestra individualidad.

Y para aquella historia fabulosa de la nación había consenso, en parte porque esta era todavía pura retórica, ideología con apariencia inofensiva en tanto la salida de los cuarteles se hiciera solo al efecto de una parada militar; o, en el peor de los casos para ocupar el poder, *cosas de la política en la que la prudencia aconseja no meterse*.

Ciertamente, podían sonar altisonantes y presuntuosas aquellas palabras de Levene escritas en 1914: *Hemos dicho que la patria es también un conjunto moral de glorias. En este sentido la patria argentina es rica y virtuosa, y es grato sentirse argentino cuando se conoce lo que nuestra patria ha hecho por la causa de la civilización*. Pero se podía convenir que, después de todo, el nuestro era un país aceptable, aun con sus mitos y sus mezquindades, *teníamos todos los climas y todos los paisajes, los europeos vinieron aquí a sacarse el hambre; en poco tiempo, con algo de esfuerzo y mucho de viveza se hacen ricos*. Visto del otro lado, el problema era que a los argentinos *no les gusta trabajar y en este país sobran el trabajo y la comida*.

¿Qué mal podía hacer una historia contada desde la escuela, aparte de aburrir a fuerza de tanta repetición?. Es más, entre los recuerdos escolares de los adultos hay un grato lugar reservado a las fiestas de efemérides, aquellas que finalizaban con los escolares desfilando al compás de la marcha de la bandera para recibir un alfajor en la puerta de la escuela.

Pero además, al menos algo de aquel relato era percibido como verdadero en tanto había una tácita aceptación de sus lecciones morales y un cierto disfrute de la herencia recibida<sup>1</sup>.

Sin embargo, las narraciones escolares distan de ser inofensivas. Esta refinada construcción de una memoria colectiva, proceso que reconoce similitudes con las historias escolares de otros países, mostró su eficacia al momento de cristalizarse en su plena materialidad.

Recordemos, por ejemplo, el papel jugado por la enseñanza nacionalista de tinte xenófobo en los países europeos en vísperas de la Primera Guerra Mundial. Los terribles resultados de la misma pusieron en la mira el adoctrinamiento chauvinista impartido por las escuelas, al punto tal que la Sociedad de las Naciones decidió abordar la revisión de los manuales escolares puesto que, especialmente los de historia, promovían las imágenes hostiles hacia otras naciones. Jerome Bruner, apela al mismo ejemplo para demostrar que este tipo de narraciones son algo más que un ornamento mental:

Después, mientras los cabezones catedráticos de ciencias denunciaban la blandura de las 'materias blandas', Europa marchó a la guerra de nuevo; representando los relatos históricos-de ciencias sociales-literarios que se suponían que sólo estaban 'enriqueciendo la mente' [...]. El gas venenoso y el Gran Bertha podían ser los frutos mortíferos de la ciencia verificable, pero el impulso para usarlos crecía de las historias que nos contamos a nosotros mismos. Entonces, ¿no deberíamos intentar entender mejor su poder, para ver como se organizan los relatos de ficción e históricos, y que tienen que lleva a las personas a vivir en

1 "Una historia *se convierte en pasado* cuando se narra a partir de su conclusión, y el final puede ser *absoluto* y *relativo*. Es relativo porque el narrador habla en presente, lloramos y reímos en presente. Revivimos los tiempos ya pasados en presente, convirtiéndolos en nuestro presente." (Heller, 1997: 54)

comunidad o a dañarse y matarse unas a otras? (1997: 108)

Entre nosotros, el encanto por las historias escolares se rompió brutalmente cuando la última dictadura militar expandió el terror sobre toda la sociedad. Todas las represiones y ruindades anteriores ejercidas desde el poder, no habían logrado quebrar aquella disposición colectiva hacia las historias patrias, quizás porque aquellas fueron siempre selectivas: podía tratarse de anarquistas sediciosos, cuando las masacres de la Patagonia; de agentes comunistas cuando las deportaciones de obreros italianos a las garras de Mussolini; de reticentes peronistas cuando los fusilamientos de José León Suárez o de terroristas subversivos cuando las matanzas de Trelew.

Pero ahora el horror era transversal, de modo que el oprobio cubrió un espectro cuya máxima intensidad residió en la invención de la figura del desaparecido en tanto comenzaba el desguace de las bases materiales de la sociedad cuyos efectos se viven hoy con pleno dramatismo.

La banda militar tuvo también el tino de emprender la aventura de Malvinas apelando -para lograr el masivo consenso que tuvo- a uno de los recuerdos escolares más caros: la del territorio usurpado por la *pérfida Albion*.

Por aquellos tiempos, yo me desempeñaba como profesor de secundaria. Recuerdo el enorme interés de los alumnos por conocer los pormenores de la historia de Malvinas. Se hacían mapas del imperio británico, se repasaban argumentos que abonaban nuestros derechos soberanos, se hicieron actos públicos y también la simulación de un noticiero en el que pasado y presente se reconciliaban mutuamente.

Después del 14 de junio, una sola expresión daba cuenta del estado de ánimo durante la última reunión en el patio: *hemos sido engañados*. No era sólo la derrota sino la certeza de que algo olía a podrido en aquella historia que nos contábamos a nosotros mismos.

Con la dictadura cayó uno de los grandes actores del gran relato nacional. En adelante no se veía a la población agitando banderitas entusiasmada con el desfile militar ni a las muchachas atisbando el paso de los cadetes luciendo sus vistosos uniformes.

Pero aún habría una segunda oportunidad para preservar parte de aquella historia.

Una suerte de primavera democrática parecía abrirse paso entre los escombros de la república arrasada. Era la reivindicación de la política sancionada por la autoridad de Gramsci, Weber y Durkheim rescatados por intelectuales a su vez desencantados de su radicalismo setentista. Era la hora del ciudadano, *un hombre un voto*, en tanto ello significaba una serie de derechos garantizados por el imperio de la ley y la justicia. En todo caso, la democracia así concebida era el menos malo de los sistemas de convivencia habida cuenta del fracaso de otros regímenes alternativos.

Nuevamente, los alumnos al patio a escuchar a los representantes locales de los partidos políticos. Inflamados de entusiasmo, los estudiantes aplaudían alternativamente a los herederos de Alem e Yrigoyen, a los socialistas de Palacios y Juan B. Justo, a los compañeros de Perón y Evita. El fervor alcanzaba ahora a la revolución del 90, a los discursos de Lisandro de la Torre y al 17 de octubre.

Sin embargo, el encanto de la democracia fue efímero, menos por la crisis económica que por la errática gestión política que puede apreciarse en las patéticas palabras del Dr. Alfonsín: *no pudimos, no supimos, no quisimos...* Por alguno de estos tres motivos *nunca más* se transformó en *la casa está en orden* y la denuncia del terrorismo de estado se canjeó por la cínica teoría de los dos demonios. La política se

deslizaba ahora hacia la administración de tipo gerencial. No hay imagen más ilustrativa que la del presidente Menem cambiando el look de Facundo Quiroga por el de un atildado manager. Claro está, había que sepultar el pasado: el indulto a los jefes de la represión exigía el olvido en aras de la reconciliación.

El ciudadano, sujeto de derecho, pasó a convertirse en sujeto de mercado; a la apología de la participación siguió la consagración del consumidor, trocando *un hombre, un voto por un voto, un crédito*. Todo ello, iba acompañado por el espectáculo de la corrupción adueñándose de las instituciones más caras al liberalismo político.

No es prudente especular sobre el alcance de los acontecimientos precipitados después del 20 de diciembre, el día en que, por primera vez, una movilización popular forzó la renuncia de un gobierno. Lo que podemos afirmar es que el otro componente del gran relato nacional terminaba por derrumbarse. El repudio generalizado alcanzó a los administradores de los tres poderes. *Que se vayan todos* expresa, más allá de su significado literal, la profunda crisis del sistema de representación. Así como la institución militar perdió su lugar en la sociedad juzgada por crímenes de lesa humanidad, las instituciones políticas, a su turno quedaron en la mira con sus representantes acusados de estafas reiteradas. Todo ello, sumado a las realidades que impone el proceso de transnacionalización del mercado mundial, despojó de sentido a las historias nacionales que ya no se aprecian como simples relatos más o menos verdaderos sino que pasaron a considerarse inaceptables, sencillamente porque dejaron de tener relación con las experiencias presentes.

Una vez más, la pregunta que rescata Marc Bloch: *Papá, ¿para qué sirve la historia?*, adquiere plena actualidad.

Si la restauración democrática implicaba la posibilidad de una recuperación cultural genuina entre la que se contaba la renovación definitiva de la historiografía, siempre postergada debido a las continuas disrupciones institucionales, también llegaba la hora de saldar cuentas con la historia enseñada, aquella que seguía siendo vestigio residual de la preceptiva metódico-erudita. Se anunciaba así una nueva historia escolar desde el desafío que aceptaban las nuevas propuestas editoriales y los vientos de reforma integral del sistema educativo: era el tiempo de incorporar la historia económica y la historia social en el currículo, a las que rápidamente siguieron aspectos de la vida cotidiana y de la nueva historia cultural al mismo tiempo que se proclamaba la prioridad de la historia contemporánea toda vez que si el tan meneado objetivo de *conocer el pasado para comprender el presente* seguía en pie, se estimaba necesario sacrificar las *historias pasadas* para beneficiar los períodos más cercanos al presente.

Sucedió, sin embargo, que las nuevas propuestas no lograron -al menos hasta ahora- generar una memoria escolar de nuevo tipo. Las viejas narrativas cayeron pero los intentos de reemplazarlas por otras más creíbles y más actualizadas, de acuerdo al desarrollo de la ciencia histórica, no parecen haber sido más eficaces que aquellas.

Una de las razones de este posible fracaso es la desventaja de lo “nuevo” frente a lo “viejo”. Este último se presentaba como un relato unitario desde el principio al final donde era posible advertir una línea dramática que se resolvía de acuerdo a una coherencia interna concebida en términos de “fuerzas históricas” o “destino” como gustaban especular los historiadores académicos. En cambio, las nuevas orientaciones historiográficas, al impugnar toda filosofía de la historia y la posibilidad de una historia unitaria o con aspiraciones de totalidad, no tienen forma -tampoco pretenden- de articular grandes relatos. Obviamente, el problema no es tan relevante para la historiografía como para la construcción de historias escolares con pretensiones de estar

acordes con la ciencia. En tanto, no se encuentran soluciones para generar una “transposición didáctica” aceptable, las historias escolares se presentan como fragmentos más o menos actualizados de algunos tópicos que la comunidad científica estima como relevantes. Por tanto, si fragmentaria es la historia que se ofrece, fragmentarios son los resultados del aprendizaje.

Pero el problema no es solo didáctico. Hay -en mi opinión- razones más profundas por las que la historia fracasa en su intento de conformar un nuevo tipo de conciencia.

Esas razones hay que buscarlas en el empobrecimiento creciente de las relaciones que los sujetos mantienen con su temporalidad, habida cuenta de los drásticos efectos que las transformaciones económicas, políticas y sociales produjeron en la sociedad civil.

Esas mutaciones debieron afectar dramáticamente los intercambios que las personas establecen con su pasado.

Por un lado, las lecciones del pragmatismo -en auge debido a la expansión de las relaciones de mercado- prescriben arreglar nuestras vidas con la precisión del ingeniero. Para esta ideología, el futuro es “mañana” ya que en el largo plazo estaremos muertos. De otro lado, el puro presentismo que sólo concibe la temporalidad en términos de “ahora mismo” (“hagamos el amor que se acaba el mundo”), el futuro es avizorado como caos y confusión. Finalmente, puesto que los nuevos modelos económico sociales generan exclusión y marginalidad crecientes, el futuro es simplemente la muerte, tal como lo manifiestan por estos días adolescentes encapuchados entrevistados para la televisión.

En ninguna de estas tres manifestaciones de la conciencia histórica el pasado cuenta; ya sea porque no tiene eficacia en el obrar pragmático; porque no hay nada que este pueda hacer para evitar el colapso o, simplemente porque no tiene sentido cuando el futuro es caer mañana bajo las balas policiales.

Si todo esto es así, cabe la pregunta por el sentido de enseñarle historia a los jóvenes. En otras palabras: ¿vale la pena enseñar historia nacional, habida cuenta de que las naciones ya no son los casilleros a partir de los cuales comenzamos a reconocer el mundo?; ¿es necesario insistir en tópicos narrativos vertebrados en secuencias que parecen no ser asimilables desde los sujetos a los que se dirigen?

Hay dos argumentos que valdría la pena considerar para responder a estas preguntas: el primero se refiere al potencial explicativo de la historia. En efecto, la historia es una vía regia para desarrollar en los sujetos capacidades de reflexión sobre las realidades sociales. Pero para ello sería necesario que se pudieran establecer al menos dos condiciones para que estas potencialidades puedan ser activadas.

La primera es de naturaleza epistemológica y se refiere a la necesidad de incluir temas historiográficos como parte de cualquier estrategia didáctica. Ello, además de contribuir a una mejor aproximación a la naturaleza del conocimiento histórico, permitiría a los jóvenes disponer de un material que posibilite pensar la ciencia histórica en toda su capacidad desmitificadora.

La otra condición tiene que ver con la selección de los contenidos disciplinares que, en mi opinión, deberían orientarse a la enseñanza de una genuina historia de las sociedades. En otras palabras, buscar la comprensión de las características que asumieron las relaciones sociales en espacios y tiempos diferentes, y como los hombres y las mujeres enfrentaron/resistieron/superaron los múltiples condicionamientos bajo los cuales desarrollaron su vida social.

El segundo argumento es de carácter formativo y apela a una historia que ayude a encontrar los íntimos pliegues de nuestra identidad que, al margen de nacional, es identidad al fin, puesto que este es el lugar -espacio y tiempo humanos- donde discurre nuestra vida.

Al respecto, afirma Le Goff (1991: 181) que la memoria colectiva es uno de los elementos más importantes de las sociedades. Es a la vez un instrumento de las clases dominantes y un elemento de resistencia de las clases subordinadas. La memoria es un componente esencial de lo que llamamos identidad, tanto individual como colectiva y su búsqueda es tanto más angustiante cuanto más fuerte es la pérdida de sentido que se registra en las sociedades actuales:

Compete, en efecto, a los profesionales científicos de la memoria....hacer de la lucha por la democratización de la memoria social uno de los imperativos prioritarios de su objetividad científica. [...] La memoria, a la que atañe la historia, que a su vez la alimenta, apunta a salvar al pasado sólo para servir al presente y al futuro. Se debe actuar de modo que la memoria colectiva sirva a la liberación, y no a la servidumbre de los hombres. (Le Goff, 1991: 181).

**Necesidad de explicación, reclamo por la identidad... dos argumentos legitimantes en la búsqueda de una historia que nos ayude a pensar el presente. De otra manera, ¿cual ha de ser la apelación al pasado hecha desde las aulas?**

Al preguntarnos qué memoria construir para forjar nuevas identidades y cuáles argumentos científicos nos permiten acercarnos mejor a la comprensión de la vida social, nos preguntamos también si será nuevamente el estado quien se ocupe de decirnos qué conservar, qué ignorar de las experiencias pasadas.

En este sentido, nos gustaría apostar por una recuperación del protagonismo de los sujetos que enseñan, apostar a su capacidad para dotar de nuevo sentido a la memoria escolar, restituyendo a la historia la capacidad de dar cuenta de las experiencias de las sociedades en el tiempo; para que su conocimiento aporte a la ampliación de los horizontes de reflexión sobre el mundo que vivimos.

### **Bibliografía citada**

- Bruner, Jerome (1997): *La educación puerta de la cultura*. Aprendizaje/Visor, Buenos Aires.
- Heller, Agnes (1997): *Teoría de la Historia*, Fontamara, México
- Le Goff, Jacques (1991): *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Paidós, Barcelona.
- Levene, Ricardo (1946): "Proposiciones de la Comisión Argentina para la enseñanza de la historia y geografía americanas", en *La cultura histórica y el sentimiento de la nacionalidad*, Espasa-Calpe, Buenos Aires.
- (1914): *Como se ama a la patria*, Bs. Aires.
- Pellegrini, Carmelo (1935): *Historia Argentina I*. Manual para la enseñanza secundaria, Buenos Aires.
- Quatrocchi-Woisson, Diana (1998): *Los males de la memoria*, Emecé, Buenos Aires.
- Romero, Luis A. (coordinador); Néstor Cohen; Luciano de Privitellio; Silvina Quintero e Hilda Sábato (1999): *La visión argentino-chilena en el sistema escolar: diagnóstico y perspectivas. La Argentina*. Informe final. Programa de Estudios de Historia Económica y Social Americana (PEHESA), Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani", Fac. de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. (En página Web: <http://www.filo.uba.ar>)