

IV Jornadas de Investigación en Humanidades

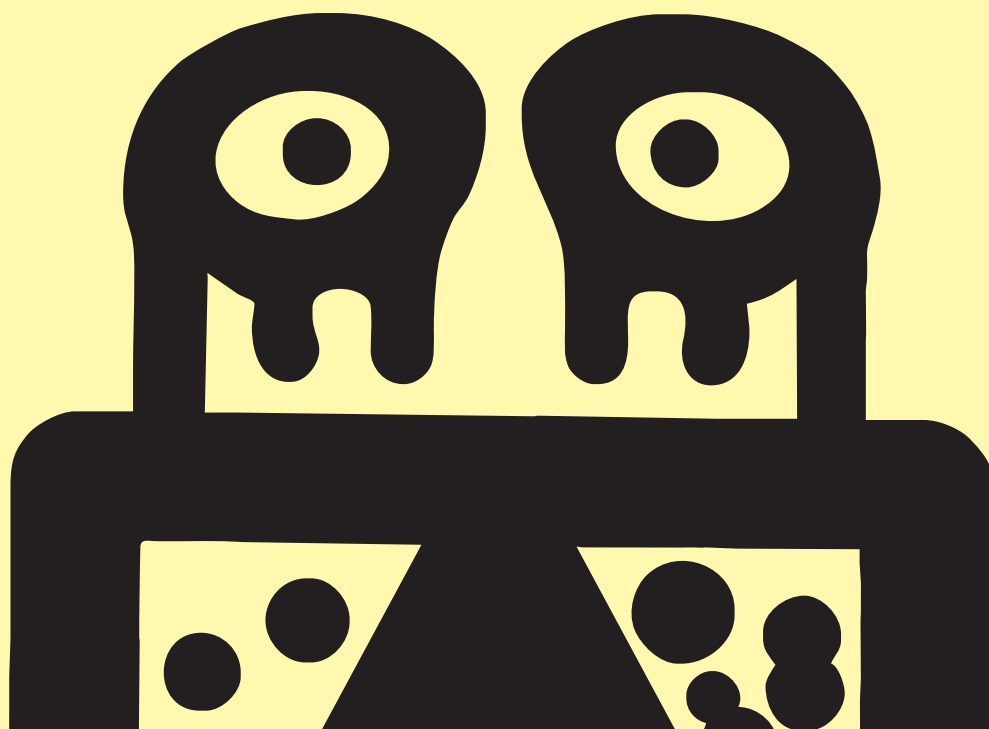
Homenaje a Laura Laiseca

29, 30 y 31 de agosto de 2011

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

ACTAS



ACTAS

IV Jornadas de Investigación en Humanidades

Homenaje a Laura Laiseca

Bahía Blanca, 29, 30 y 31 de agosto de 2011

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

**El código disciplinar histórico y la identidad nacional.
Los procesos de construcción y sedimentación de “lo nacional”
en la historia escolar**

Mariano Santos La Rosa
Universidad Nacional del Sur
msantoslarosa@uns.edu.ar

Desde su origen como disciplina escolar, el código disciplinario de la Historia ha tenido como elemento característico el nacionalismo, en consonancia con el objetivo primordial de la enseñanza de la historia en la escuela desde fines del siglo XIX: la conformación de una identidad nacional, enmarcada en la necesidad de construcción de una “comunidad imaginada”.

Distintas perspectivas teóricas han abordado la cuestión de “lo nacional”

Las esencialistas, presuponen la existencia objetiva de las naciones, enfatizando la supuesta homogeneidad cultural de los miembros de la nación y postulando la existencia de una personalidad nacional, de un ser nacional, de una “esencia”. La historiografía liberal de fines del siglo XIX abrevaría en este tipo de perspectiva, muy influenciada por el principio romántico de las nacionalidades. Sobre esta concepción fue que se construyó la historia como disciplina escolar.

Las constructivistas, intentan develar de qué manera las naciones fueron construidas por los Estados a través de diferentes dispositivos que incluyen la educación pública, los símbolos nacionales, los mapas, los censos, los mitos, rituales y por supuesto, la enseñanza de la Historia escolar. Las investigaciones de Anderson (1993), Hobsbawm (1991), Chiaramonte (1997) muestran a la nación como una construcción, como un “artefacto”, en el que muchas tradiciones fueron inventadas o creadas como parte de un necesario proceso de legitimación del propio Estado-nación. Dicha perspectiva comenzó a introducirse en el currículo escolar desde mediados de la década de 1990.

Las experiencialistas (Grimson, 2007) asumen varios presupuestos constructivistas aunque intentando desentrañar por qué diversos parámetros culturales no pueden explicarse exclusivamente a partir de la construcción o imaginación de una nación ya que muchísimas experiencias históricas han “sedimentado”, articulándose en prácticas y sentimientos comunes. Si bien se rescata la idea de que las identidades son producto de procesos de construcción, las mismas se cristalizan, por lo que el sentimiento nacional se independiza de sus creadores. La imaginación de la pertenencia es constitutiva de todo proceso de identificación, pero dicha imaginación no es falsa, es muy real, efectiva y poderosa. Por esto, la conceptualización experiencialista coincide con la esencialista en que los argentinos comparten “algo”, pero se diferencia al

considerar que lo que comparten son configuraciones nacionales que han sido conformadas históricamente.

En este trabajo aplicaremos estas perspectivas historiográficas para realizar un breve análisis sobre el proceso de construcción de la historia como disciplina escolar, intentando observar de qué manera las reformas curriculares iniciadas a partir de 1995 han logrado poner en crisis la finalidad tradicional de la historia escolar y el impacto que han tenido sobre el nacionalismo como elemento constitutivo del código disciplinar histórico.

2. Historia escolar e identidad nacional desde fines del siglo XIX

Los procesos políticos, económicos y sociales producidos luego de 1810 suelen asociarse con el nacimiento del estado nacional argentino. Sin embargo, desde hace ya más de dos décadas se ha demostrado que hasta la segunda mitad del siglo XIX no existieron ni un estado, ni un gobierno ni una economía de carácter nacional y las investigaciones de Chiaramonte (1989; 1997; 2010) indican que tampoco existía una identidad nacional argentina en las primeras décadas del siglo XIX. Este autor (2010:31) es terminante al considerar que no es posible explicar la formación de nuevas naciones a través de formas de identidad colectiva previas ya que se deja de lado que quienes buscaban conformar un nuevo tipo de asociación política estaban imbuidos de las nociones contractualistas propias de la cultura política de la época, “de manera que la legitimidad política no la fundaban en la identidad sino en el principio de consentimiento”.

En el marco del colapso del orden colonial a partir de 1810, el principal argumento para legitimar el nuevo orden político fue la teoría de la retroversión del poder a los pueblos, por lo que allí surgen como principales entidades soberanas las ciudades. La voz que se utilizaba era “pueblos” en plural, para hacer referencia a que finalizado el pacto de sujeción debido al cautiverio de Fernando VII, la soberanía no pasaba a una hipotética nación rioplatense sino que retornaba a cada comunidad, es decir, a cada ciudad representada por un Cabildo.

Sin embargo, desde fines del siglo XIX los estados nacionales se embarcaron en un doble proceso de invención de sus propios pasados construyendo una lectura del pasado que tendía a legitimar la existencia de una identidad nacional desde tiempos remotos, asociada usualmente a un territorio. En palabras de Anderson (1993) la constitución de comunidades nacionales “imaginarias” hizo necesaria la construcción de una historia y de una tradición. Se produce así un proceso de selección de la memoria histórica en toda hispanoamérica caracterizado por la inclusión y exclusión alternativa de segmentos del pasado.

En la Argentina la historiografía académica y la historia escolar se inician en la segunda mitad del siglo XIX, claramente vinculadas con la necesidad de construir un pasado común que legitimara el proceso de construcción del Estado nacional unificado a partir de 1862. Como en otras partes del mundo la Historia como disciplina escolar surge no solo por necesidades académicas sino también políticas: la construcción del Estado-nación y la necesidad de crear una conciencia nacional en todas las capas sociales, de manera que quede legitimado el nuevo orden político (Maestro González 1997:16). Sin embargo, el proceso de invención de la nación es un proceso creador de representaciones colectivas, producto de un complejo desarrollo de creación en el que

toman parte actores individuales y actores sociales y que, como señala Grimson (2007) producen sedimentaciones al lograr instalarse en el sentido común histórico. Por lo tanto, crear un pasado no supone inventar hechos, sino relatar los acontecimientos sucedidos de manera que formen parte del pasado de una nación. Lo que se buscaba era una historia que tuviera un sujeto colectivo: la nación argentina. Así, los acontecimientos sucedidos desde el pasado colonial, en todo el actual territorio argentino pasaron a formar parte de una historia leída en clave “nacional”. Esta primera historia escolar estaba claramente en línea con las visiones que Grimson (2007) denomina como “esencialistas”.

De esta manera, la historia escolar contribuyó a consolidar la idea de que los ciudadanos del recientemente creado Estado unificado argentino formaban además una nación que hundía sus raíces en un pasado remoto. Los habitantes fueron asimilando esa identidad, fomentada sobre todo desde la escuela y el uso de símbolos patrios, de tal forma que la nación argentina (entendida como un colectivo identitario) ya era una realidad para fines del siglo XIX.

La incorporación de la enseñanza de la historia al currículo escolar estuvo claramente ligada a la necesidad del Estado nacional de construir una identidad colectiva, la que fue sedimentándose a través de la construcción de un relato histórico centrado en la acción de grandes héroes y en la celebración de rituales como los actos escolares. La adecuación de la historia escolar a esta finalidad la mantuvo a cubierto de las distintas reformas curriculares acaecidas a lo largo de casi todo el siglo XX, de manera tal que los contenidos de la historia escolar prácticamente no sufrieron cambios desde la reforma curricular de 1941, cuando se hizo una sistematización completa que rigió prácticamente sin cambios hasta 1999.

3. La enseñanza de la historia en la reforma educativa de la década de 1990

Como bien señala Grimson (2007:28) las configuraciones nacionales han sedimentado a través de experiencias históricas y están sujetas a cambios más lentos que los Estados y los sentimientos de pertenencia. Esta situación se hizo evidente durante el proceso de cambio curricular iniciado como consecuencia de la implementación de los CBC en 1995, ya que las transformaciones a nivel curricular no fueron acompañadas de cambios sustantivos en los materiales educativos y en las prácticas docentes.

Los CBC de Ciencias Sociales introdujeron una innovación muy importante al dedicar una parte significativa del nuevo *currículum* a la enseñanza de la Historia Moderna y Contemporánea en el Tercer Ciclo de la EGB y sobre todo en el Nivel Polimodal, ya que el lapso temporal comprendido por los últimos cinco siglos terminó siendo abordado en cuatro de los cinco años destinados a la enseñanza de la Historia en el nivel medio.

La intención de esta reforma fue romper con el discurso histórico tradicional nacionalista, tal como queda explicitado en la fundamentación del diseño curricular de las asignaturas de Historia elaborado por la DGCyE para el Nivel Polimodal, donde se afirma que “nacionalismo, elitismo y glorificación de la memoria se constituyeron en los tres rasgos distintivos de la Historia como disciplina escolar, inaugurando una tradición duradera que aún es posible reconocer en las representaciones y prácticas escolares vigentes. Y, aunque desde la formación del Estado-nación al presente, el discurso curricular que organizó la enseñanza de la Historia ha sufrido cambios de

índole diversa y según los distintos contextos históricos, es notoria la persistencia de su función originaria como formador de la conciencia nacional de los argentinos” (DGCyE 2004:177). De esta manera, el discurso constructivista inspirado en las investigaciones de Hobsbawm, Anderson y Chiaramonte comenzaba a colarse y a permear sobre la definición de políticas a nivel curricular aunque con claras limitaciones.

Rápidamente surgieron cuestionamientos que ponían en duda el carácter verdaderamente transformador del recorte curricular de la reforma. Con respecto a los CBC para el Tercer Ciclo de la EGB se cuestionó el excesivo énfasis puesto en el estudio de las raíces de la “cultura occidental”, lo que generaba el peligro de presentarla como el resultado natural del devenir histórico (Alonso, 1995:158).¹ En el caso de los CBC para el Nivel Polimodal esta tendencia se acrecentaba, teniendo en cuenta que los contenidos se circunscribían al abordaje de procesos históricos europeos y americanos desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta el presente. Algunos autores advirtieron acerca del riesgo de enseñar básicamente Historia argentina y mundial contemporánea, ya que ello conlleva el riesgo de “naturalizar las configuraciones históricas vigentes” (Saab, 1997:151). De esta manera, la Historia a enseñar en el Nivel Polimodal sería una suerte de historia del capitalismo y de los Estados-nación. Fradkin (1998:314) señalaba que la renovada enseñanza de la Historia terminaba siendo “una suerte de versión modernizada de la glorificación de la nación, no ya a través de los héroes sino primordialmente del Estado”. En definitiva, las críticas se centraban en que los cambios introducidos a nivel curricular parecieran no afectar sustancialmente uno de los objetivos tradicionales de la enseñanza de la historia, que es la construcción de adhesión al estado-nación argentino.

Por lo tanto, uno de los problemas que presentan los nuevos diseños curriculares es el riesgo de que reafirmen concepciones etnocéntricas y eurocéntricas en los alumnos, ya que cuatro de los cinco años en que se cursa historia en el nivel secundario están destinados al estudio de un modo de organización económica: el capitalismo, y a un tipo de organización política: el estado-nación. De esta manera, uno de los principales desafíos de la historia escolar sigue siendo evitar la “glorificación” y naturalización del estado-nación como única forma de organización política conocida y por tanto, concebible para los alumnos.

También es posible advertir la forma en que la sedimentación del discurso nacionalista pone en crisis la intencionalidad de la reforma curricular cuando analizamos el abordaje de temáticas como la guerra de Malvinas, ya que este tema sigue siendo un reducto, un núcleo duro del discurso nacionalista más rancio. Si bien se percibe en el nuevo diseño una postura crítica con relación al conflicto, sigue en línea con una visión territorial-nacionalista. En tal sentido, la nueva Ley de Educación Nacional (que derogó a la Ley Federal de Educación en diciembre de 2006) fija en su art. 92º como un tema prioritario a trabajar en las aulas “La causa de la recuperación de

¹ Con respecto a la orientación “occidentalista” de los CBC, en su p. 7 puede leerse lo siguiente: “Para la presentación de los alcances de estos CBC se opta por organizar la secuencia cronológica bajo nueve grupos temáticos combinando el criterio temporal con criterios conceptuales y espaciales: el origen de la humanidad; la Antigüedad clásica; la sociedad cristiano-feudal y el mundo urbano y burgués; la expansión europea de los siglos XV y XVI; la era del capitalismo y las revoluciones modernas; modos de relación entre Europa y los mundos no europeos; Argentina y América Latina hasta el siglo XIX; el mundo del siglo XX, y la Argentina contemporánea en el marco latinoamericano y mundial”. De acuerdo con esta secuencia, Argentina resulta claramente un producto de Occidente. La América precolombina no tendría ningún tipo de influencia o por lo menos, eso es lo que parece que debía enseñarse a los estudiantes.

nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional”, debiendo formar parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones. Aquí, el término “causa” pareciera sugerir un tratamiento tradicional, ligado a la reivindicación territorial y resulta muy perceptible la contradicción que presenta un *currículum* que pretende formar a los futuros ciudadanos para actuar en un mundo globalizado y multicultural y por otro lado, una ley de educación que impone la enseñanza de la “causa de la recuperación de las islas Malvinas”. Según Luis Alberto Romero (2004:70) el tema Malvinas arrastra como ningún otro la prescripción de valores, actitudes y comportamientos ya que se trata de justificar una situación de hecho con argumentos que mezclan lo emotivo con lo tenido por científico, mientras los posibles argumentos de la otra parte son absolutamente ignorados en los textos escolares, que en ningún momento ponen en duda los derechos de la Argentina sobre las islas, los cuales se presentan como obvios e indiscutibles.² Para este autor, resulta fundamental el rol que cumplió la escuela en la construcción de Malvinas como causa nacional, si tenemos en cuenta que el tema casi no estaba instalado en los manuales escolares de la década de 1930 y recién es a partir de 1941 cuando se introduce como contenido obligatorio. Esta postura es compartida por Cristina Marí, Jorge Saab y Carlos Suárez (2000), quienes destacan la incidencia del sistema escolar en la formación de la conciencia de pertenencia de las islas Malvinas al “patrimonio nacional argentino”.³ Al respecto, sería interesante analizar qué efectos tuvo la celebración de efemérides en los procesos de conformación y sedimentación del conflicto Malvinas en la memoria colectiva.

Consideramos que solo es posible explicar el fervor popular que despertó la toma de Malvinas en 1982 si analizamos el impacto que ha tenido la historia escolar en la instalación en la memoria colectiva del tema Malvinas como “causa nacional”, que movilizó y sigue movilizándolo los más íntimos sentimientos nacionalistas. Nunca debemos olvidar que, en definitiva, la gran mayoría de la población argentina terminó repudiando a la última dictadura militar, no por haberse embarcado en una absurda aventura militar sino por haberla perdido. Pese a las transformaciones a nivel curricular y a los cambios en las políticas editoriales experimentados en la última década, Malvinas aún sigue siendo un “núcleo duro”, un “enclave del imaginario nacionalista” que se transmite en el discurso escolar y que permite apreciar con claridad la contradicción entre los objetivos cognitivos y los sociales de la enseñanza de la historia (Carretero, 2007:52). En el primer caso, se pretende que el alumno comprenda racionalmente los procesos históricos y que los someta a un mecanismo de objetivación progresiva, al mismo tiempo que se impone una adhesión emocional y una subjetivación progresiva de representaciones y sistemas de valoración que distan mucho de un análisis

² Al respecto, Romero (2004:70) afirma que: “A la hora de exponer los conflictos, concurren cuatro características del discurso de la nacionalidad: la preeminencia del criterio territorial; la confusión entre la función de los derechos territoriales en los estados dinásticos y patrimoniales y en los modernos estados nacionales; la incongruencia entre el relato de los acontecimientos anteriores a 1810 y los derechos incontrastables que España tendría sobre las islas; finalmente, la potencialidad autoritaria de los discursos de la reivindicación territorial, que un verdadero argentino no puede discutir”.

³ En este trabajo los autores se preguntan “¿qué otra cosa podían ser las Malvinas sino un recuerdo escolar?” para los miles de argentinos que aplaudieron la toma de las islas el 2 de abril de 1982. Para confirmar esta hipótesis, se realizaron 50 entrevistas a personas de entre 34 a 75 años de edad que no tuvieron intervención directa en la guerra. Entre las conclusiones que aporta este trabajo se destaca la constatación de que todos los entrevistados se remiten a la escuela cuando se les pregunta si recuerdan de donde les viene el sentimiento de pertenencia de las Malvinas (2000:29).

racional del conflicto. De esta manera, en el ámbito escolar lo emotivo y lo identitario se impone claramente por sobre un análisis verdaderamente científico, y por lo tanto, histórico, del conflicto. Este ejemplo revela la potencia y sedimentación del nacionalismo como núcleo del discurso histórico escolar, de manera tal que, como señala Grimson, el sentimiento nacional como construcción se independiza de las prácticas de sus creadores porque se encuentra fuertemente asentado. Por lo tanto, aquí el enfoque constructivista se muestra insuficiente para poder entender la persistencia y plena vigencia del nacionalismo en la enseñanza escolar, y son los enfoques experiencialistas los que nos permiten intentar una lectura de este fenómeno.

Bibliografía

- Alonso, María Ernestina (1995), “¿Ciencias Sociales sin proceso histórico? Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de ciencias sociales para la educación general”, en: *Entrepasados* n° 8, Buenos Aires, pp. 147-161.
- Amézola, Gonzalo de (2006), “Cambiar la historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa”, en: Kaufmann, Carolina (dir.) *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Anderson, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE.
- Carretero, Mario (2007), *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós.
- Chiaromonte, José Carlos (2010), *De la ciudad a la nación. Organización política en la argentina*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Chiaromonte, José Carlos (1989), “Formas de identidad en el Río de la Plata luego de 1810”, en: *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. E. Ravignani”*, Tercera Serie, n°1, 1° semestre, pp. 71-91.
- Chiaromonte, José Carlos (1997), *Ciudades, provincias, Estados: orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*, Buenos Aires, Ariel.
- Dirección General de Cultura y Educación (2004), *Diseño Curricular de Educación Polimodal y TTP. Historia Argentina y Latinoamericana Siglos XIX y XX*, La Plata.
- Fradkin, Raúl (1998), “Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes”, *Anuario IEHS* n° 13, Tandil, Universidad Nacional del Centro, pp. 309-317.
- Grimson Alejandro (2007), *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Edhasa.
- Maestro González, Pilar (1997), “Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. La concepción de la Historia enseñada”, en: *Clío & Asociados: la Historia enseñada*, n° 2, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Marí, Cristina - Saab, Jorge & Suárez, Carlos (2000), “Tras su manto de neblina... Las islas Malvinas como creación escolar”, en: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n°5, Universidad de los Andes, Mérida.
- Romero, Luis Alberto *et al.* (2004), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Saab, Jorge (1997), “El lugar del presente en la enseñanza de la Historia”, en: *Quinto Sol*, año I, n° I, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa, pp. 147-165.