

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.

La construcción de representaciones, identidades y pertenencias a través de la enseñanza de la historia. Una aproximación al problema

Gabriel Huarte¹

Nuestra labor de investigación se ha centrado en el análisis de cómo la construcción de representaciones, pertenencias e identidades a través de la enseñanza de la historia - mejor dicho a través de la "historia de la enseñanza de la historia"- ha influido en la configuración de la *conciencia histórica* definida ésta última como una dimensión de la conciencia de la sociedad (Romero, 1994). El universo de análisis fue fundamentalmente el nivel medio del sistema educativo, algunos de los resultados de estas inquietudes se plasmaron en una tesis de maestría y artículos publicados contemporáneamente y con posterioridad a la defensa de la misma².

Los mencionados trabajos se refirieron temporalmente a los inicios de la enseñanza de la asignatura de manera oficial y sistemática en la República Argentina, situación acaecida entre los veinte años finales del siglo XIX y la primera década del XX. Las expectativas que orientaban la investigación fueron la posibilidad de establecer comparaciones con los nuevos Contenidos Básicos(CBC) que para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, se proponían en el marco de la Reforma Educativa

1 Facultad Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil. Bs. As.

2 Entre otros: HUARTE, G (2001) *La historia y los contenidos básicos comunes de ciencias sociales en el tercer ciclo de la educación general básica*. FLACSO, Bs.As, (Tesis de Maestría Inédita)
Huarte, G. y VAN der HORST, C.(2002) *Historiografía y enseñanza de la historia: análisis de los textos escolares utilizados en Argentina 1880 -1910 en Visiones Latinoamericanas*, Educación. Política y Cultura. Inés Castro (coord.) UNAM, CESU, Plaza y Valdés, México; HUARTE, G.(2005) "Los contenidos básicos de historia en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica: identidades, representaciones y la construcción de la conciencia histórica". *Entredados por la educación, la cultura y la política*. Alejandra Corbalán (coord.)

sancionado por el Congreso Nacional durante el transcurso del año 1993.

En esos trabajos, indicados en las notas al pie, sólo se obtuvieron respuestas muy parciales afectadas por un estatus de alta provisionalidad, situación que se ha constituido en un especial desafío para quien los escribiera, obligándolo de alguna manera a intentar completar lo incompleto, tanto por las razones ya expuesta como por los "nuevos desafíos" que la situación descripta nos propone

En las conclusiones de la tesis que ha servido de punto de partida para estos comentarios -siguiendo entre otros autores a L. A. Romero- señalábamos que la diferencia entre lo que es propio de la conciencia histórica y lo correspondiente al saber histórico como disciplina científica, plantea el abordaje de dos dimensiones diferentes pero íntimamente relacionadas y mutuamente influidas. En ese sentido, la conciencia histórica integra una de las dimensiones de la conciencia de la sociedad que le permite establecer vínculos entre una determinada visión del pasado y un proyecto dirigido hacia el futuro. Sin embargo, es necesario percatarse de que esa construcción se realiza simultáneamente entre el pasado recordado y el futuro que es sólo un proyecto y que tampoco sería una tarea individual sino de naturaleza social, dado que quienes protagonizan ese proceso que vincula el conocimiento con las acciones emprendidas, son actores sociales que tienen sus propias perspectivas, a veces impulsados por intereses que se contradicen, circunstancias que los llevan a luchar para acomodar la realidad a sus propias necesidades.

Desde otro punto de vista, para Jörn Rüsen inspirado en Hayden White y otros referentes del *giro lingüístico*, la operación constitutiva de la conciencia histórica es la narración pero no entendida ésta como la propia del género literario de ficción sino como *competencia narrativa*, la cual es definida por este autor como "la capacidad que se adquiere a través del aprendizaje histórico para orientar la vida práctica en el tiempo" (Rüsen, 1992), profundizando algo más en el análisis de Rüsen, la narración histórica puede captarse en tres formas: la narración histórica dependiendo de la memoria; en esta dependencia se construye la relación con

los hechos que la distinguen de la narración literaria de ficción, en segundo término la narración histórica integra los relatos temporales del pasado, presente y futuro en una continuidad que permite la orientación para el presente y para el futuro. Finalmente, la narración histórica se propondría principalmente conservar la propia identidad en el tiempo.

El autor aquí seguido define cuatro modos o formas de narración histórica: el tradicional, el ejemplar, el crítico y el genético. Los dos primeros suponen una actitud pasiva de quienes reciben el conocimiento histórico como si éste se diera fuera de ellos, en cambio mediante los modos crítico y genético los sujetos que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, se convierten en participantes activos y productivos de ese proceso. Finalmente Rüsen indica que la competencia narrativa no sería cualquier forma de narrar sino la capacidad de narrar racionalmente.

No podría de dejar de tomarse nota aquí del aporte que la "Escuela de los Annales" realizara al concepto de conciencia histórica. Fundamentalmente en la escritura de sus fundadores: Lucien Fèvbre y Marc Bloch. Respecto del primero de ellos, nada mejor que releer lo que escribiera en la introducción general de *El problema de la incredulidad en el siglo XVI. La religión de Rabelais*:

"Que no engañe o extravié al lector el título de este libro. Me interesa Rabelais, siento simpatía por su figura, pero la obra que ofrezco no es el homenaje de un estudiante curioso a un autor que agrada y recrea. No es, dicho en otras palabras, una monografía rabelesiana. Se trata, tanto por la intención, como por su modesta ambición, de un ensayo sobre el sentido y el espíritu del siglo XVI francés" (1959:1).

Y, ya en el final de la citada introducción, define con claridad su intención como historiador al abordar el problema de la naturaleza de la incredulidad en la conciencia del autor estudiado:

¿Es cierto que Rabelais, en el insurgente silencio de su conciencia, alimentó ya desde 1532 el designio consciente y peligroso de combatir a fondo el cristianismo como religión revelada? (...) Es cierto que..., la frase tras-

ciende a juzgado de instrucción. Y, en verdad, se trata ni más ni menos que de instruir un proceso, de justipreciar testimonios: de los amigos y de los enemigos de Rabelais declarando; a ellos hay que unir los del propio Rabelais declarando juntamente con su vida y con sus obras. Vamos a incoar tal proceso. Pero una vez reconstituido éste ¿Vamos a sentenciar o no? ¿No puede llevarnos el examen crítico de los hechos a substituir la frase del magistrado: es cierto que, por la del historiador: cómo se explica que....? (...).

En suma:

"¿no nos conducirá a un callejón sin salida en la práctica de la historia religiosa el método del **Es cierto que?**, el de **Es posible que** ¿no llevará al historiador a ese fin último que debe proponerse toda historia y que no es el de Saber, sino el de Comprender? Con este ánimo vamos a tratar de nuevo el problema y, ante todo, procederemos a examinar testimonios y testigos" (Fèbvre, 1959: 12).

Fèbvre definiría este abordaje como un trabajo de psicología histórica, cuyo método consiste en bucear en los elementos constitutivos del *pensamiento colectivo* de cada época, a los que agruparía bajo el término de *outillage mental*.

Por su parte el otro fundador de *Annales*, Marc Bloch, denuncia en la configuración de su pensamiento historioráfico la influencia de la sociología de Durkheim a través del sociólogo y economista François Simiand quién propusiera la hoy célebre expresión *Histoire Événementielle* (historia acontecimental), respecto de la naturaleza de la historiografía tradicional. Bloch tomó también de Durkheim los conceptos de *Conscience collective*, *mémoire collective*, *représentations collective* y, muy especialmente, el de *cohesión social* tan caro a Durkheim. Tales antecedentes permitieron a Bloch elaborar la categoría de *liens de dépendance* (lazos de dependencia) con la que designara una particular forma de relaciones que se construyen dentro de una estructura social. Todos estos conceptos conjuntamente con el ya señalado de *Outillage Mental*, serán antecedentes que constituirán la denominada *Historia de las mentalidades* tal vez la más notable contribución de la Escuela de los *Annales* (Burke, 1993: 21).

Si Fèbvre fue un renovador verdaderamente original para la historiografía occidental, Marc Bloch no le fue en zaga, tanto en su específica tarea de medievalista donde sus trabajos sobre la historia rural francesa son considerados señeros, sino también en cuanto a sus aportes al estudio del pensamiento colectivo sobre situaciones vinculadas al poder real. Una notable muestra de lo que afirmamos se encuentra en uno de sus primeros trabajos de largo aliento: *Los Reyes Taumaturgos* (1924). En esta obra se acomete la explicación racional de un fenómeno social, cultural y político típico del medievo. El supuesto poder milagroso de los reyes -fundamentalmente en Francia e Inglaterra- de curar enfermedades. En este caso específico, la denominada *Adenitis Tuberculosa* que se manifestaba mediante la inflamación y posterior infección de las zonas ganglionarias, principalmente alrededor del cuello. Tales inflamaciones eran conocidas por la medicina medieval como *escrófulas*, las cuales y de acuerdo con la creencia generalizada, eran curadas por el "toque" de las reales manos puestas sobre el cuello de los enfermos. En su análisis del problema, Bloch recurre al concepto de *representación colectiva*, tal como puede apreciarse en el párrafo siguiente:

"Las representaciones colectivas de las que salió la idea del poder medicinal de los reyes, son difíciles de seguir en todos sus detalles; pero no resultan ininteligibles al tratar de reconstruirlas. Ellas se relacionan con todo un ciclo de creencias colectivas referentes al carácter sagrado de la realeza que empezaremos a profundizar. Lo que debería considerarse inconcebible sería que los franceses hubieran creído, de repente, que sus soberanos eran capaces, no de curar a los enfermos en general, sino de curar a los escrófulos y sólo a ellos" (Bloch, 1989: 46).

Ya en la actualidad Jacques Le Goff, uno de los representantes más encumbrados de la denominada "tercera generación de *Annales*", plantea apoyándose en el concepto de *función social del pasado* desarrollado por Eric Hobsbawm (1972), que la mayor parte de las sociedades consideraron al pasado como un modelo para el presente aunque en esa devoción por lo pretérito, pueden ubicarse intersticios donde se insinúan y filtran la innovación y el cambio. Por lo tanto, si bien la conciencia histórica de toda sociedad tiene su fuerte ancla en el pasado, eso no quiere decir que

de la concepción sea rígida o estática, aún en las sociedades tradicionales como en las campesinas.

También, apunta Le Goff (1991:183/84), que muchos de los grandes movimientos revolucionarios tuvieron como consigna la vuelta al pasado incluso uno tan rupturista como la Revolución Francesa, ya que su arte en general y su simbología en particular adoptaron los cánones de la antigüedad greco latina. Ni que decir de los intentos de Emiliano Zapata para restaurar en el México revolucionario la sociedad campesina de Morelos, intentando cancelar así – esto es borrar de la memoria colectiva y por tanto de la conciencia histórica- los cuarenta años de Porfirio Díaz. En el mismo sentido irían las restauraciones simbólicas como, por ejemplo, la reconstrucción de la vieja ciudad de Varsovia tal como era antes de su destrucción en la segunda guerra mundial.

Finalmente y respecto de la configuración de la conciencia histórica, Le Goff recupera el pensamiento de François Châtelet quién al estudiar el nacimiento de la historia en Grecia, propuso definir de la siguiente manera los rasgos característicos de la conciencia histórica, presentando de la manera que se transcribe, al pasado y al presente como categorías al mismo tiempo idénticas y diversas:

- a) La conciencia histórica cree en la **realidad** del pasado, y considera que éste, en su modo de ser y hasta cierto punto en su contenido, no es por naturaleza distinto del presente. Reconociendo lo que ha sucedido como **ya cumplido** esa conciencia admite que existió una vez, tuvo lugar y su fecha, como existen los hechos que se desarrollan ante nuestros ojos.....Esto significa particularmente que de ningún modo cabe tratar a lo sucedido como ficticio o irreal, que la no- actualidad de lo que tuvo lugar (o lo tendrá) no puede en modo alguno identificarse con su no realidad." (1962)
- b) El pasado y el presente son diferentes e incluso contrapuestos: Si el pasado y el presente pertenecen a las esferas de lo **mismo**, se sitúan en la esfera de la alteridad. Si es cierto que los episo-

dios del pasado ya se desarrollaron, y que esta dimensión los caracteriza de modo esencial, también es cierto que su pertenencia al pasado los diferencia de cualquier otro episodio que podría parecerseles. La idea de que en la historia haya repeticiones (**res gestae**), de que no hay nada nuevo bajo el sol, e incluso la idea según la cual se pueden extraer lecciones del pasado, no tiene sentido sino para una mentalidad no histórica.(ibidem).

- c) Y si en definitiva la historia se pretende ciencia del pasado, ineludiblemente tiene que recurrir a métodos científicos para el estudio del pasado, en palabras de Châtelet: *Es indispensable que ese pasado, considerado como real y decisivo, se estudie seriamente: en la medida que el tiempo transcurrido se considere digno de atraer la atención, que se le atribuya una estructura, en que se den algunas huellas actuales, es necesario que todo discurso que se refiera al pasado pueda establecer con claridad por qué, en función de cuáles documentos, de cuáles testimonios, dar una versión y no otra de esa sucesión de documentos (...). Ahora bien, este cuidado de la precisión de lo sucedido en el pasado no apareció con claridad sino a comienzos del siglo pasado" (Chatelet, 1962, los subrayados en el original XIX).*

Sin embargo, debemos convenir que la conciencia histórica no se agota en sus formas racionalistas ni con los aportes historiográficos, sino que está poblada de mitos, leyendas y variados elementos ficticios. Una excesiva visualización y estetización de la cultura histórica a través de la incorporación a la misma de aportes provenientes del cine, de la televisión, la literatura y también de la propia historiografía la han cargado peligrosamente de ficciones. Ante tal situación no parece aventurado proponer que un antídoto eficaz contra esta *invasión*, es reconocer a estas ficciones como algo construido y, por lo tanto, deconstruibles a los efectos de su identificación.

Por otra parte, el concepto de *conciencia* tampoco se agota en su dimensión histórica tal como lo precisa José Ferrater Mora:

Este término tiene en español por lo menos dos sentidos: (1) percatación o reconocimiento de algo, sea de algo exterior, sea un objeto, una realidad, una situación, etc., sea de algo interior como las modificaciones experimentadas por el propio yo. (2) Este segundo sentido que se expresa mejor como **conciencia moral** a través del conocimiento del bien y del mal. Ahora bien el sentido (1) puede desdoblarse en otros tres sentidos: (a) el psicológico, (b) el epistemológico y (c) el metafísico. En (a) nos referimos a la **autoconciencia**: el yo es percibido por sí mismo, en el sentido (b) la **conciencia** es el sujeto del conocimiento, hablándose de la relación **conciencia-objeto consciente** como si fuera equivalente a la relación sujeto-objeto. En (c) la conciencia se refiere al YO, a veces como una realidad que se supone previa (*Ferrater Mora, 1969, Subrayados en el original*).

Resumiendo estas discusiones sobre el desarrollo de la conciencia histórica, parece prudente volver a la distinción que, pese a su íntima vinculación, planteaba Romero entre la conciencia histórica y el conocimiento histórico. Es indudable que una enseñanza de la historia ejecutada de manera crítica y basada en la rigurosidad del conocimiento, posibilitará a quienes participan de su aprendizaje desarrollar la capacidad de deconstruir las ficciones o deformaciones insertadas dentro de la conciencia histórica, separando además lo ficticio de lo real.

En mis investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia histórica a través de la enseñanza "escolar" de la disciplina, ocupan privilegiado lugar los roles que asumen en este proceso los conceptos de **representación, pertenencia e identidad**, ejemplos de su utilización fueron los usos que hizo de ellos la enseñanza de la historia tradicional a partir de sus objetivos de orientación cívica y patriótica. En vista de ello, considero pertinente ampliar el análisis de las mencionadas categorías

Representación

Desde la perspectiva del Diccionario de la lengua española, representación significa hacer presente (re-presentar) con palabras o figuras que la imaginación retiene o también imagen o símbolo de una cosa. Para las

teorías del aprendizaje que convergen en el paradigma constructivista, más allá de matices y algunas divergencias, el concepto de representación explica la operación básica del proceso de aprendizaje, la cual se realiza a partir de la interacción entre los datos que los sujetos partícipes del mencionado proceso reciben de su entorno natural o socio cultural, con los constructos que conforman su estructura cognitiva. Dicho en otras palabras, los sujetos que aprenden no reflejan tal cual un espejo la realidad sino que la reconstruyen desde los datos sensoriales que se reelaboran interiormente³. Mientras que en la discusión actual sobre la epistemología de la historia -en cuanto a la construcción de su conocimiento y su traslado a la enseñanza- y ante el abandono de la posibilidad de alcanzar una visión totalizadora del proceso histórico, Roger Chartier (1992: 49) sugiere que:

...al renunciar de hecho a la descripción de la totalidad social y al mundo Braudeliano que intimida, los historiadores han tratado de pensar en el funcionamiento social que fuera de una partición rigidamente jerarquizada de las prácticas y de las temporalidades (económicas, sociales, políticas y culturales) y sin que le otorgue primacía a un conjunto particular de determinaciones (sean estas técnicas, económicas o demográficas) De aquí los intentos realizados para descifrar de otra manera las sociedades, al penetrar la madeja de las relaciones y de las tensiones que las constituyen a partir de un punto de entrada particular (un hecho, oscuro o mayor, el relato de una vida, un red de prácticas específicas) y al considerar que no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones, contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos o los grupos dan sentido al mundo que les es propio. (Chartier, 1992. El subrayado es nuestro).

3 En cuanto a la definición de identidad J.Ferrater Mora(1969), Diccionario de Filosofía, Bs.As., Sudamericana, 5ª. ed. p. 623, plantea que toda cosa es igual a ella misma y dentro de la tradición filosófica es común concebir que siempre que se habla de lo real se habla de lo idéntico. Aristóteles se refería a este concepto como «... una unidad de ser, unidad de una multiplicidad de seres o unidad de un sólo ser tratado como múltiple, cuando se dice, por ejemplo, que una cosa es idéntica a sí misma»

Según Chartier los verdaderos cambios sucedidos en la producción historiográfica durante los últimos años –conviene aclarar que el autor se está refiriendo sin hacerlo explícito a la producción “eurocentrista” o mejor aún “galocentrista- no habrían sido consecuencia de una crisis de las ciencias sociales o el “cambio de paradigma”, sino que estarían ligados al fracaso del intento de construir una historia total que se sustentaba en tres puntos de apoyo: un proyecto de historia global que articulara al mismo tiempo los distintos niveles de la totalidad social, la definición territorial de los objetos de estudio y la importancia acordada a la división social como herramienta para organizar la comprensión de las diferenciaciones y de las diferencias culturales. Sin embargo, esas certezas iniciales se fueron fisurando dejando lugar a una pluralidad de enfoques y compromisos.

Sintetizando, Chartier concluye este apartado afirmando que al dejar de lado la “primacía tiránica del desglose social” con sus divisiones previas basadas en el estado o la fortuna, la historia ha debido recurrir a otras perspectivas que propongan otros modos de articulación entre el mundo social y sus prácticas que atiendan a la diversidad de divergencias que lo atraviesan. Es aquí donde el concepto de *representación* y la operación que él designa adquiere la importancia subrayada más arriba.

Por su parte Paul Ricoeur (2004) ha vinculado el concepto de representación con lo que Michel de Certeau (1993) definiera como *operación historiográfica*, cuya estructura triádica es ampliada por el primero al considerarla una operación en tres fases. En la primera, llamada *fase documental*, se examinan las fuentes y testimonios llevando a cabo las pruebas de verificación. La segunda designada como la de *la explicación-compreensión* es caracterizada por el uso múltiple del conector *porque* el cual responde a preguntas cómo: ¿Por qué las cosas ocurrieron así y no de otra manera? Es importante señalar aquí que el doble título *explicación-compreensión* es toda una toma de posición ante la permanente dicotomía que ante este par conceptual han observado epistemólogos e historiadores y que, según Ricoeur, muy a menudo impide captar en toda su amplitud y complejidad el tratamiento del *porque* en historia

La tercera fase, descrita como representativa de la configuración literaria o escrituraria del discurso –*artefacto literario* según la definición de Hayden White- está constituida por el producto que se ofrece a los lectores de historia. Aquí es menester distinguir que si bien el reto epistemológico principal tiene lugar en la fase explicación-compreensión no se agota en ella, *ya que es en la fase escrituraria donde se declara plenamente la intención historiadora: representar el pasado tal como se produjo, cualquiera sea el sentido adjudicado a ese “tal como”* (Ricoeur, 2004).

En este lugar el autor hace hincapié en que la representación escrituraria –la expresión es tomada literalmente de de Certeau- al agregar signos de literariedad a los criterios de cientificidad que se aplicaron en la primera y segunda fase, estaríamos hablando de representación literaria en la etapa final de la operación historiográfica, situación que implicaría suponer un vasallaje de la historia respecto de la literatura. Sin embargo, esta dependencia no significa una renuncia a la rigurosidad epistemológica de las dos primeras fases y su reemplazo por una *alternativa estétizante*, por el contrario no debe perderse de vista apunta el autor, que las tres fases de la operación histórica...*no constituyen estadios sucesivos, sino niveles imbricados a los que sólo la preocupación didáctica proporciona una apariencia de sucesión cronológica* (Ibidem: 308)

A esta altura del análisis no se debe pasar por alto la importancia que el autor asigna a la memoria, a la cual define como matriz de la historia, agregando que la memoria, la historia y el olvido integran un horizonte común: aquel en que se inscriben los interrogantes por la representación del pasado, proceso en el cual el sustantivo *representación* según lo planteaba Platón *es la re-presentación presente de una cosa ausente*, conclusión compartida de alguna manera por Ricoeur al afirmar que:

Una problemática común recorre la fenomenología de la memoria, la epistemología de la historia y la hermenéutica de la condición histórica: la de la re-presentación del pasado. La pregunta se plantea en su radicalidad desde la investigación del aspecto objetual de la memoria ¿qué sucede con el enigma de una imagen de una eikon –hablando en griego con Platón y Aristóteles- que se muestra como presencia de una cosa ausente marcada con el sello de lo an-

terior?. La misma pregunta recorre la epistemología del testimonio, luego las de las representaciones sociales tomadas por objeto privilegiado de la explicación/ comprensión, para desplegarse en el plano de la representación escrituraria de los acontecimientos, coyunturas y estructuras que marcan el ritmo del pasado histórico... (Ibidem: 14).

En definitiva y en los términos del autor que seguimos, el término representación designa una función que se imbrica en las tres fases de la operación historiográfica, pero es en la tercera —la de la presentación escrita— donde se plasma el discurso histórico a través de sus distintos soportes: el artículo, el ensayo, el libro, el guión cinematográfico, etc.

Identidad y Pertenencia

Respecto de estos dos conceptos, los mismos configuran un par indisoluble y se encuentran íntimamente ligados al de conciencia histórica. En otras palabras, el sentido de pertenencia a una comunidad en la que el sujeto se sustenta, produce en él la identificación (identidad) con la misma. Un ejemplo de esa situación puede encontrarse cuando se afirma pertenecer a una institución, una comunidad o a una nación, el acto que lo confirma está dado por la identificación, en el sentido de estar de acuerdo y el de sentirse partícipe de las tradiciones, la historia, y los principios de esa institución, comunidad o nación⁴.

En este lugar, parece pertinente recordar las conclusiones de dos autores que desde ópticas opuestas han trabajado con idéntico rigor las categorías de identidad y pertenencia, el primero de ellos: Ernest Gellner (1991:20) propone que dos sujetos son de la misma nación si comparan una misma cultura, siempre que se entienda aquí por cultura un sistema de ideas y de signos, como también de pautas de conducta y co-

4 Seton-Watson, Naciones y Estados: Sólo puedo decir que una nación existe cuando un número considerable de miembros de una comunidad consideran formar parte de una nación, o se comportan como si así ocurriera. En ANDERSON, B (1993), Comunidades Imaginadas, FCE, México, Introducción

municación Seguidamente agrega que dos hombres son de la misma nación si se reconocen (identifican) como *pertenecientes* (pertenencia) a la misma nación. Desde este punto de vista, puede afirmarse que un conjunto de individuos ocupantes de un territorio determinado o hablante de un lenguaje dado, puede llegar a constituirse en una nación cuando los miembros de esa categoría de individuos se reconocen mutua y firmemente ciertos deberes y derechos en virtud de su calidad de miembros de esa entidad que la nación constituye. Finalmente, Gellner concluye reconociendo que ambas definiciones —una cultural, la segunda voluntaria— deben tenerse en cuenta tan sólo como provisionales, ya que si bien son necesarias, ninguna de las dos puede calificarse de suficiente.

El segundo autor considerado aquí, Benedict Anderson (1993: 23-24), define la identidad y pertenencia a una nación a partir de la noción de considerar a la misma como una *comunidad política imaginada* inherentemente limitada y soberana. Es imaginada ya que es imposible que aún los miembros de la nación más pequeña puedan llegar a conocer a la mayoría de sus compatriotas, sin embargo, en la mente de cada uno vive *la imagen de su comunión*⁵. También se imagina limitada, porque aún la mayor de ellas (la República Popular China) con más de mil millones sé seres es conciente de la finitud de sus fronteras, más allá de las cuales se encuentran otras naciones y, en último término, se imagina soberana porque este concepto (soberanía) nació cuando la Ilustración y la Revolución destruyeron la legitimidad del reino dinástico, jerárquico, divinamente ordenado, reemplazando esa caduca legitimidad por una nueva anclada en el concepto del Estado Soberano.

Finalmente, se imagina como comunidad porque, más allá de la desigualdad y la explotación, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo y horizontal. Según Anderson, es esta *fraternidad* la que ha hecho posible que tantos millones hayan muerto y estén dispuestos a morir por imaginaciones tan limitadas.

5 Comenta Anderson que aquí podríamos traducir consideran por imaginan.

Tanto Gellner como Anderson, aunque desde posiciones opuestas, coincidirían en privilegiar la preeminencia del concepto de nación por sobre el de estado, en cuanto a que el último sería deudor de la idea de nación concretándola en su definición geográfica e ideológica. Desde una óptica diferente, Eric J. Hobsbawm (1989 p. 149), trayendo a colación un discurso del Mariscal Pilsudski -líder de la Polonia independiente quien afirmaba en 1918: *Es el Estado el que hace a la Nación y no la Nación al Estado* -propone lo que seguidamente se transcribe,

...Naturalmente, con el declive de las comunidades reales a las que estaba acostumbrada la gente, -aldea, familia, parroquia, barrio, gremio, confraternidad y muchas otras- declive que se produjo porque ya no abarcaban, como en otro tiempo, la mayor parte de los acontecimientos de la vida y de la gente, sus miembros sintieron la necesidad de algo que ocupara su lugar. La comunidad imaginaria de la nación podía llenar ese vacío

Se vio vinculada, inevitablemente, a ese fenómeno característico del siglo XIX que es la "nación-Estado". En efecto, en el terreno de la política, Pilsudski tenía razón. El Estado no sólo creaba la nación sino que necesitaba crear la nación. Los gobiernos llegaban ahora directamente a cada ciudadano de sus territorios en la vida cotidiana, a través de agentes modestos pero omnipresentes, desde los carteros y policías hasta los maestros y, en muchos países, los empleados del ferrocarril.....Podían exigir el compromiso personal activo de los ciudadanos varones, más tarde también de las mujeres con el Estado, de hecho también su "patriotismo" (Hobsbawm, 1989).

Esta simbiosis entre el Estado organizador y la idea de nación se ha visto plasmada en la práctica por la construcción de los *aparatos ideológicos del Estado*, entre los cuales la escuela pública ha tenido -a partir de la enseñanza de la historia y el civismo- el privilegiado rol de configuradora de identidades y pertenencias respecto de las nuevas nacionalidades. El fenómeno descrito no sólo se dio en los estados nacionales europeos emergentes en el siglo XIX, sino también en los latinoamericanos surgidos a partir de las revoluciones de independencia que los liberaron de la tutela de sus metrópolis.

En la República Argentina la historiografía denominada "fundacional" suscribió también la idea de la preexistencia de la nación antes de la aparición del Estado ya que, entre otras cuestiones, la misma era funcional a uno de los objetivos prioritarios que esos historiadores se habían propuesto: la *evangelización cívica* de una sociedad en proceso de transformación. En otras palabras, se procuraba la construcción de identidades y pertenencias para con *la patria* en las nuevas generaciones de argentinos emergentes de un proceso social que experimentaba el impacto de la masiva inmigración europea. Esta problemática fue analizada con cierta amplitud en nuestros trabajos anteriores (Huarte y Van der Host, op.cit).

La adhesión a la idea de la nacionalidad como antecesora de la organización estatal en la Argentina, excedió largamente a la historiografía fundacional para prolongarse en sus instancias sucesoras: la "Nueva Escuela Histórica" (aproximadamente 1916-1937) y su continuadora a partir de 1938, "La Academia Nacional de la Historia", cuya función rectora en los estudios históricos de nuestro país puede fecharse hasta finales de la década del 50' del siglo XX.

La cosmovisión que orientaba esta temática dentro de la historiografía nacional, comenzó a cambiar en los ámbitos académicos alrededor de 1960, ante la repercusión alcanzada por los ecos de las nuevas corrientes historiográficas⁶. Pero es a partir de la década iniciada en 1980, y con la recuperación de la democracia, cuando los estudios sobre el estado, su historia y sus propuestas de reforma alcanzan una nueva dimensión. Aquí es muy importante resaltar las influencias de los historiadores *euroatlánticos* especializados en Latinoamérica, entre otros, Marcelo Carmagnani, François Xavier-Guerra, Antonio Annino, y el ya citado

6 Se toma la fecha indicada (1960) pues coincide con la creación de la cátedra de Historia Social General por el historiador José Luis Romero en la Universidad de Buenos Aires. Los enfoques teóricos y consecuentes contenidos responden a la influencia de la más tarde denominada Historiografía Euroatlántica (Escuela de Annales, Historia Social Británica y algunos autores norteamericanos)

Hobsbawm desde un punto de vista más universal. En nuestro país en el ámbito estricto de los estudios históricos, se destaca la labor de José Carlos Chiaramonte quien a través de numerosos trabajos se ha ocupado exhaustivamente del origen de la nación y el estado en la Argentina.

Precisamente es este autor quien con mayor énfasis cuestiona la visión tradicional sobre la *génesis de la nación* como antecesora de la formación del estado ya que y en sus palabras:

...es un anacronismo atribuir el origen de la nación y de la nacionalidad argentina a los hechos revolucionarios que provocaron su independencia, verdad de naturaleza casi dogmática planteada por las historiografías oficiales de las "naciones sucesoras" (Chiaramonte, 1997).

El autor funda sus aseveraciones a partir de variados argumentos entre los cuales podemos señalar: la inexistencia de una burguesía con poder de alcance nacional, el legado de la dominación española constituido por una mosaico de sentimientos de pertenencias grupales, expresadas la más de las veces como *colisión de identidades*, la inadecuada utilización del supuesto historiográfico sobre las identidades étnicas diferenciadas que a partir de 1830 se buscaron para legitimar la parición de los nuevos estados independientes, a las que agrega los problemas provocados por una utilización ambigua del vocabulario político respecto del nombre de la Argentina

Respecto de esto último, el autor plantea la necesidad de observar el uso que se les daba a los vocablos *argentino* y *argentina* y la indefinición que para los primeros tiempos de la independencia presenta su aplicación ya que según las investigaciones sobre el problema, de las cuales Chiaramonte se hace eco, la utilización del vocablo tanto como adjetivo poético o gentilicio, sólo designaba a los habitantes de Buenos Aires, siendo esto ajeno a su posterior expresión referida a la nacionalidad argentina (Rosenblat, 1964).

Sin embargo, pese a la contundencia de la argumentación de Chiaramonte, esta cuestión aún no parece cerrada del todo tal como lo insinúa

una reciente tesis plasmada luego en un libro, donde su autora arguye que si bien sería un anacronismo proyectar hacia el pasado la categoría de nación que la Argentina alcanzaría realmente en la segunda mitad decimonónica, el no encontrar al comienzo de ese siglo un nacionalismo del de fines, no parece ser una prueba suficiente de la inexistencia de una representación nacional de la comunidad e incluso de un discurso de la nación (González Bernardo, 1999)⁷. Es más, en un artículo posterior la misma autora reafirma lo sostenido en su tesis al proponer:

Sería obviamente disparatado afirmar que existe durante la primera mitad del siglo XIX una identidad común al conjunto de todos los habitantes que vivían en los territorios que hoy forman la República Argentina, pero creo que lo sería igualmente pretender que no existen múltiples relaciones entre las múltiples pertenencias e identidades colectivas y el proyecto de construcción de una nación en la región. ¿Cómo explicar sino las frecuentes movilizaciones de una población dispuesta a dejar la vida en las sucesivas guerras en torno a los diferentes proyectos de organización nacional? (González Bernardo, 1997)

En definitiva y atendiendo ahora a cómo opera esta propiedad de dotar a los sujetos en sociedad de los sentidos de pertenencia e identidad, es evidente que esta ha sido una de las principales funciones del conocimiento histórico que, transformado en contenidos para la enseñanza, se constituye en el insumo fundamental para la elaboración de la dimensión histórica de la conciencia social. Aquí debe tenerse presente que los productores del conocimiento histórico (los historiadores), no restringen exclusivamente su labor al espacio de la investigación o de la enseñanza sino que, recordando lo ya señalado más arriba, extienden su labor a través del artículo, la ponencia, el debate y el libro contribuyendo de esa manera a la configuración de la conciencia histórica y las categorías que la conforman.

⁷ Para un esclarecedor comentario sobre el problema ver HALPERIN DONGHI, Tulio (2001) en: *Los orígenes de la Nación Argentina, un tema que retorna*. Entrepasados. Revista de Historia, Buenos Aires Nros. 20/21

UN NUEVO DESAFIO

Luego de las reflexiones sobre las categorías conceptuales que han constituido la preocupación central de nuestros últimos trabajos, presentaremos brevemente los interrogantes, producto de las inquietudes que insinúa el subtítulo y que nos impulsan a abordar los problemas historiográficos excluidos ex - profeso en nuestros trabajos anteriores⁸. La dimensión temporal a considerar transcurre entre 1930 y la década del 70' del siglo XX.

¿Cuáles serían los fundamentos de la mencionada periodización ? En primer lugar, durante esos largos cuarenta años la sociedad argentina atravesó grandes transformaciones de índole estructural que podrían sintetizarse como sigue: crisis del modelo agro-exportador, cese del carácter *aluvial* de la inmigración europea y el incremento de las migraciones internas y de países limítrofes hacia los centros urbanos del litoral argentino. A lo cual deben agregarse consideraciones de carácter ideológico, político y social como el recrudescimiento del pensamiento nacionalista a través de variantes, ora elitistas, ora populistas. El recupero de la posición central por parte de la Iglesia Católica en cuanto a la discusión con el Estado respecto de políticas educativas y sociales, como también la estrecha vinculación entre esta institución y el papel cada vez más preponderante de las Fuerzas Armadas en la toma de decisiones respecto de la constitución del poder político⁹.

En segundo término y no por ello menos importante, el impacto que significó la irrupción en los ámbitos donde se discute el poder de nue-

8 En nuestros trabajos anteriores nos ceñimos a estudios comparativos entre los espacios temporales 1880-1930 (Historiografía fundacional y su eco en la enseñanza tradicional de la historia argentina) y la década de los 90' del siglo XX (Fecha de la puesta en marcha de la denominada Reforma Educativa en la Argentina)

9 Sobre este último tópico ZANATTA, L. (1996) *Del Estado Liberal a la Nación Católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del Peronismo (1930-1943)*. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal. Bs. As.

vos grupos de población, fenómeno que la historiografía ha calificado como el advenimiento de *la democracia de masas*, cuya expresión concreta se plasma con la llegada del Peronismo al gobierno del Estado. Por otra parte las reiteradas alteraciones de la normalidad institucional y el aumento constante de la violencia política y sus consecuencias en el comportamiento de las relaciones económicas y sociales, interrumpía abruptamente en importantes sectores de la sociedad argentina la visión optimista respecto de su progreso y desarrollo. Visión acuñada vigorosamente en el pensamiento colectivo desde las últimas décadas del siglo XIX.

A pesar de ello y de acuerdo con la opinión de estudiosos del tema - Lanza y Finocchio (1989), Osanna (1992), Devoto (1992 y 1997), Romero (1994) y Romero/Sábato (2004)- durante la etapa a analizar la enseñanza de la historia argentina habría permanecido fiel al paradigma tradicional más allá de los ajustes obligados por la ampliación del horizonte temporal y el consecuente rediseño de programas y textos. Cabe acotar aquí que alrededor de 1960, aunque restringido al ámbito académico universitario, comenzarán a soplar aires renovadores provenientes principalmente de la historiografía francesa (*Annales*) y la historia social británica, especialmente de su vertiente marxista, sin embargo y a pesar del tiempo transcurrido, recién a mediados de la década del 80' y sobre todo a partir de 1993, momento de la promulgación de la Ley Federal de Educación, esos aires renovadores se plasmaron en los contenidos básicos que para la enseñanza de la historia estableció la nueva normativa (Huarte, 2001).¹⁰

Si esto fue así, la enseñanza de la historia argentina más allá de los ajustes mencionados, habría permanecido subordinada al discurso fundador de la historiografía nacional durante la mayor parte de ese casi medio siglo de comportamiento tan singular (Huarte y Van der Host, op.cit.). Situación que por hipótesis, haría presuponer que las representaciones y su consecuente generación de identidad y pertenencia, permanecieron

10 Una síntesis de este capítulo puede leerse en Huarte, G. (2005).

sin cambios sustanciales durante ese período. Por consiguiente, sus aportes al desarrollo de la conciencia histórica de los educandos, futuros ciudadanas y ciudadanos, tampoco habría experimentado cambios de significación

Sin embargo, al tiempo de desarrollarse en la estructura de la sociedad argentina las dramáticas transformaciones enunciadas, surgía en el campo intelectual una corriente historiográfica: El *Revisionismo Histórico Argentino* -caracterizado como *Contra-Historia* (Quatrocchi Woisson.1994) o también como *Visión decadentista del pasado nacional* (Halperin Donghi.1995) -Esa corriente de pensamiento no exenta de heterogeneidades, fue portadora en su conjunto de un discurso crítico implacable con la llamada *historia oficial*, expresión de naturaleza peyorativa que esos autores endilgaron a la versión del pasado nacional instalada por la historiografía tradicional.

Según quienes han analizado el tema y aún reconociendo antecedentes preexistentes, su etapa inicial como expresión historiográfica definida debe fecharse a partir de la década iniciada en 1930, en tanto que su espacio de mayor difusión pública correspondería a los años transcurridos entre 1955 y 1975. Pese a su amplia aceptación entre el público lector y la influencia indudable que alcanzó sobre relevantes actores del quehacer político y cultural de la Argentina, aún no se han indagado en profundidad cuales han sido los aportes del *Revisionismo Histórico* a la enseñanza de la disciplina en cuanto al problema de la construcción de representaciones, su correlato en la configuración de identidades y sus aportes a la conciencia histórica de la sociedad..

A partir de esta apreciación, entendemos que merece la pena encontrar respuestas a preguntas como: ¿Hasta dónde puede sostenerse que la influencia del *Revisionismo Histórico* fue tan sólo marginal respecto de los diseños curriculares y los libros de texto? Y si esto no fue tan así o a pesar de ello ¿El *Revisionismo Histórico* influyó en la construcción de representaciones, identidades y pertenencias de los alumnos que recibieron la enseñanza de la historia nacional durante el tiempo de su mayor vigencia? ¿Cuál fue su incidencia en la configuración de la conciencia históri-

ca de la sociedad? ¿Hasta qué punto influyó en la formación historiográfica de maestros y profesores? ¿Perduran sus efectos residuales en la actual propuesta oficial de la enseñanza de la disciplina en directivas, diseños curriculares y libros de texto? Finalmente: ¿Puede hablarse de un *neo-revisionismo* respecto de las propuestas historiográficas que con fuerte sustento mediático han aparecido recientemente? ¹¹ Tal el arcano a dilucidar, el nuevo desafío al que intentaremos responder.....

Bibliografía

ANDERSON, B (1993), *Comunidades Imaginadas*, FCE, México.

BOURDE, G. y MARTÍN, H (1993), *Las escuelas históricas*. Akal, Madrid.

BRASLAVSKY, C. Y RIEKEMBERG, M (comp.) (1991). *Latinoamérica, Enseñanza de la Historia, Libros de Texto y Conciencia Histórica*. Alianza, Bs. As.

BRASLAVSKY, C (1994). "La historia en los libros de texto de ayer y de hoy en las escuelas primarias argentinas" En Aisemberg y Alderoqui (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales*, PAIDOS, Bs. As.

BRASLAVSKY, C (org.) (2001). *La educación secundaria ¿ Cambio o inmutabilidad?. Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Santillana, Bs. As.

BRAUDEL, F. (1989), *Una lección de historia por Fernand Braudel*. FCE. México.

BURKE, P. (1993) *La revolución historiográfica francesa*. GEDISA, Barcelona.

CARRETERO, M. (1996) *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, Visor, Madrid.

11 Respecto de la vigencia del Revisionismo Histórico Argentino Ver reportaje al historiador francés Alain Rouquié quién afirma: "Argentina siempre tuvo problemas con su pasado y el peso que el Revisionismo tiene aquí es cosa de otro mundo...." en *N* Revista de Cultura, Sábado 24 de Febrero de 2007, pp. 10-11

- CHARTIER, R. (1992), *El mundo como representación*. GEDISA, Barcelona.
- CHARTIER, R. y CAVALLO, G. (1998), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Madrid.
- CHATELET, F (1962), *La naissance de l'histoire. La formation de la pensée historique en Grèce*. Paris, Munit, en LE GOFF J. (1991) *Pensar la Historia*, PAIDOS, Barcelona.
- CHIARAMONTE, J.C. (1997), *Ciudades, Provincias, Estados. Orígenes de la Nación Argentina (1810-1846)*. Ariel, Bs. As.
- DE CERTEAU, M. (1986) *La operación historiográfica*.
- DEVOTO, F. (1993) *La historiografía argentina en el siglo XX*. CEAL, Bs. As. Tomo 1, Estudio Preliminar.
- DOSSE, F.(1988). *La historia en migajas. De los Annales a la Nueva Historia*. Institución Valenciana de Estudios, Valencia.
- FERRATER MORA, J. (1969), *Diccionario de Filosofía*, Bs.As., Sudamericana, 5ª. ed.
- GELLNER, E. (1991): *Naciones y Nacionalismo*, Alianza Editorial, México DF.
- GONZALEZ BERNARDO, P. (1999), *Civilité et politique aux origines de la nation argentine. Sociabilité á Buenos Aires 1829-1862*, Publications de la Sorbonne, Paris.
- GONZALEZ BERNARDO, P. (1997), *La "identidad nacional" en el Río de la Plata post- colonial. Continuidades y rupturas con el Antiguo Régimen*. En Anuario del IEHS N° 12, Tandil, UNCPBA.
- HALPERIN DONGHI, T (1986). "Un cuarto de siglo en la historiografía argentina" en *Desarrollo Económico*, Vol. 25, N° 100, IDES, Bs. As.
- HALPERIN DONGHI, T. (2006), *El revisionismo histórico argentino como visión decadentista del pasado nacional*, Siglo XXI Editores, Bs.As.

- HOBSBAWM, E.J. (1989), *La era del imperio (1875-1914)*, Labor Universitaria, Barcelona.
- HUARTE, G. Y VAN DER HORST, C (2002) "Historiografía y enseñanza de la historia en la Argentina" en *Visiones Latinoamericanas. Educación, política y cultura*, Inés Castro (coord.) CESU, UNAM, Plaza y Valdés, México.
- HUARTE, G (2005) "Los contenidos de historia en el tercer ciclo de la EGB. Representación, identidad, pertenencia y desarrollo de la conciencia histórica" en *En-redados por la educación, la política y la cultura A. Corbalán (coord.)*, BIBLOS, Bs. As. a
- PAGANO, N y GALANTE, M.A. (1993) "La Nueva Escuela Histórica. Una aproximación institucional del Centenario a la década del cuarenta", en Devoto F. *La historiografía argentina durante el siglo XX*.
- QUATROCCHI-WOISSON, D (1995). *Los males de la memoria. Historia y política en la Argentina*. Emecé, Bs.As
- PEREYRA, C. (1987), *Historia ¿para qué?*. Siglo XXI, México
- RADKAU, V. Y PEREZ SCHILLER, J.(ED.) (1998), *Aprendizaje histórico. Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*. Instituto de Ciencias Sociales de Puebla- Georg Eckert Institut, Braunschweig
- RICOEUR, P (1995), *Tiempo y Narración*. Siglo XXI, México.
- RICOEUR, P (2004), *La memoria, la historia, el olvido*. FCE. Bs. As.
- ROMERO, L. A. (1994) *Volver a la Historia*, AIQUE, Bs. As.
- ROSENBLAT, A. (1964), *El nombre de la Argentina*, Bs. As. EUDEBA
- RÜSEN, J. (1992) "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral" en *Propuesta Educativa N° 8*, FLACSO, Bs.As.
- WHITE, H. (1992) *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*.
- WHITE, H.. (1992) *El contenido de la forma*. FCE. México