



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxiseducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

Zavala, Ana

La Historia, la Nación y después...

Práxis Educativa (Brasil), vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 581-605

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Paraná, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89428764012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La Historia, la Nación y después...

The History, the Nation and afterwards...

A História, a Nação e depois...

Ana Zavala*

Resumen: Este artículo indaga en torno a las relaciones que la historiografía y la filosofía de la historia mantienen con el estado-nación y con la enseñanza institucionalizada de la historia. Parte de la idea de que existe una especie de pacto originario que unió estos componentes de forma coherente posiblemente durante más de un siglo. Mi “tesis” es que los cambios acontecidos en todos sus componentes, y muy particularmente en la historiografía y en la filosofía de la historia obligan a reconfigurar al menos su relación con la enseñanza de la historia. La idea final invita a reflexionar en torno a un futuro en el cual o bien – y por primera vez – la enseñanza de la historia se aparte de los lineamientos dominantes de la historiografía de su tiempo, o bien – y para estar a tono con ella – rediseñe profundamente desde los contenidos hasta el discurso en torno a los fines de la enseñanza de la historia.

Palabras clave: Enseñanza de la historia. Filosofía de la historia. Historiografía.

Abstract: This article presents questions about the relationship that historiography and philosophy of history have with the nation-state and the institutionalized teaching of History. It starts from the idea that there is a kind of pact that united these components in a coherent way, possibly for more than a century. My “theory” is that changes that occurred in all its components, and particularly in the historiography and philosophy of history, require reconfiguring at least its relationship with History teaching. The final theory invites us to reflect on a future in which – for the first time – History teaching is distanced from those dominant lineaments of historiography of its time, or – in order to be conformed to it – it redesigns everything about the goals of teaching history, from its contents to the discourse.

Keywords: History teaching. Philosophy of history. Historiography.

Resumo: Este artigo apresenta questionamentos a respeito das relações que a historiografia e a filosofia da história mantém com o estado-nação e com o ensino institucionalizado da história. Parte da ideia de que existe uma espécie de pacto originário que uniu estes componentes de forma coerente, possivelmente durante mais de um século. Minha “tese” é de que as mudanças acontecidas em todos os seus componentes, e muito particularmente na historiografia e na filosofia da história obrigam a reconfigurar ao menos sua relação com o ensino da história. A ideia final convida a refletir sobre um

* Directora de la Maestría en Didáctica de la Historia, CLAEH, Montevideo. E-mail: <azavala@claehe.edu.uy>

futuro no qual ou bem – e por primeira vez – o ensino da história se distancie dos lineamentos dominantes da historiografia de seu tempo, ou bem – e para estar de acordo a ela – redesenhe profundamente desde os conteúdos até o discurso sobre os fins do ensino da história.

Palavras-chave: Ensino da história. Filosofia da história. Historiografia.

Introducción: en el principio fue la Nación

Mucha gente quisiera pensar que los procesos históricos, e incluso los acontecimientos, tienen de por sí “un” origen, pero luego se da cuenta de que lo que sucede es que siempre es necesario que alguien, en singular o en colectivo, diga o llegue a la conclusión de que esa época, esa corriente de pensamiento o esa forma de hacer alguna cosa, empezó en esa década, en ese siglo o en ese año (DUARA, 1996; CERTEAU, 1993, p. 104-110). Luego vendrá quien dirá que en realidad no fue en ese momento sino mucho antes... o mucho después... y tratará de argumentar a favor de su posición y en contra de la otra, lo cual no hace más que reafirmar la idea de que como tantas otras cosas *el origen histórico* es esencialmente una construcción intelectual. Es precisamente desde esta consideración que me interesa abordar los modos en que se puede responder a la pregunta: ¿en qué momento empezó a existir *la historia* – es decir *la historiografía* – que enseñamos hoy en día en nuestras clases? También podría preguntar cuál es la relación entre esa historiografía y el discurso de las aulas, incluidos programas oficiales y personales, manuales y propuestas de trabajo, ejercitación y evaluación, y esto me llevaría también aunque de una manera menos directa pero ineludible a la cuestión de los orígenes históricos que es el tema de la introducción.

Creo que existen suficientes trabajos que nos orientan a pensar que, al menos en parte del ámbito europeo-americano, la forma de organización del Estado en torno a la Nación ha dado sustento y aliento a una forma particular de hacer historia (más allá de las disquisiciones metodológicas organizadas en torno a distintas “escuelas”) y de enseñarla bajo el patrocinio – y el control – del Estado (CITRON, 1991; CUESTA, 1998). Naturalmente esta forma de mirar las cosas pone la cuestión del origen en algún momento del siglo XIX, y más bien sobre sus últimas décadas dependiendo del lugar de donde hablemos. Con toda seguridad cada país americano, comprendidos los Estados Unidos y Canadá, así como cada país europeo, tiene una bibliografía ligada o a la historia o a la historia de la educación que da cuenta de un proceso en el cual revistan historiadores particularmente relevantes en la construcción del relato de la Nación, así como sucesivos acomodamientos de los programas y los manuales escolares con el fin de garantizar un ajuste perfecto entre la enseñanza de la historia (y la de su hermana gemela, la geografía) y la creación de una cultura patriótica y nacional (LAVILLE, 2000, 2004; NORA, 1997; SCHMIDT; BRAGA, 2005). De hecho,

en muchos casos se puede percibir que la forma en que la Nación hunde sus raíces en el tiempo hasta hace parecer que hubiera existido siempre, y de forma bastante homogénea (QUIJADA, 2000) como si la Argentina se hubiera llamado siempre Argentina, como si los franceses siempre hubieran sido “galos” o como si países como Bélgica o el Uruguay no fueran en el fondo el resultado de complejos entramados diplomáticos bastante ajenos a la cuestión ‘nacional’ de los nuevos estados.

Como ya estamos en el siglo XXI, y nos separa al menos un siglo y medio de ese “origen” que he elegido considerar para este trabajo, es posible que sea el momento de ir pensando en cómo van las cosas después de tanto tiempo. De esto trata este artículo. Es decir, no me ocuparé de la evolución de la enseñanza de la historia desde el punto de vista de sus relaciones con el Estado-Nación o con la historiografía durante el período que va desde lo que considero su origen, sino que más bien trataré – desde el presente más actual – de entender el peso que aún tiene lo que entiendo que ha sido un verdadero “pacto de origen” entre la enseñanza de la historia tal como creo que la practicamos hoy, la Nación y la historiografía (en particular la nacional) en relación a una historiografía, una institución escolar, y también una Nación que no son exactamente las de aquellos tiempos.

Esta perspectiva implica hacer explícitos algunos posicionamientos, a fin de que – como sucede con la cuestión de los orígenes históricos – nada parezca que es “simplemente natural” o transparente. En primer lugar, es necesario dejar en claro cuál es mi “lugar” de autor. No escribo ni desde la historia, ni desde la historia de la educación. Tampoco lo hago desde las ciencias de la educación. Mi *lugar* es el de la enseñanza de la historia, es decir que escribo – por lo tanto – desde la didáctica de la historia en tanto teoría de la práctica de su enseñanza. La cuestión me interesa, y me desafía, porque mi trabajo es enseñar historia a los jóvenes y didáctica de la historia, en una tarea más bien de acompañamiento que de enseñanza, a los que van a ser profesores o ya lo son desde hace un tiempo. Este lugar, “que permite y prohíbe” como dice Michel de Certeau (1993, p. 81), habilita fundamentalmente una mirada desde dentro de la cosa, sin la intermediación de la observación, la entrevista o la recogida de datos por el procedimiento que sea. Es la cotidianeidad del presente del aula la que le da espesor al pasado de esta práctica, así como vitalidad y dinamismo a los contenidos que llenan cada una de mis clases, o las de aquellos a quienes acompaño en la tarea de ser profesores de historia. La determinación de un cierto punto de partida, un origen posiblemente, no hace más que organizar una

temporalidad que articula lo que ha sido, lo que es y los modos en los que puede seguir dando lugar a una manera particular de entender las cosas.¹

En segundo lugar, *hablar de historia* para mí significa *algo*, que no es seguramente lo mismo que puede significar para otros. Tengo que partir de la base de que entiendo que no hay historia –y en cierto sentido historiografía– sin filosofía de la historia. La historiografía en sí misma es una práctica filosófica, muchas veces camuflada bajo la cientificidad de la comprobabilidad de los acontecimientos mencionados: la muerte del rey, el triunfo del partido liberal, la caída de los precios, etc. De alguna manera es desde aquí que me he contentado con fijar convenientemente un origen entrelazado para el Estado-Nación, la historiografía en la forma en que la conocemos hoy en día (o al menos hasta hace unas décadas) y la enseñanza de la historia formando parte de un programa escolar y político ‘para todos’ los ciudadanos. Volveré reiteradas veces sobre la cuestión de las idas y vueltas de la filosofía de la historia a lo largo de este período, pero sobre todo haciendo énfasis en las novedades que han entrado en escena en los últimos 30 o 40 años. Entiendo que ya no es posible hacer como si Barthes no hubiera escrito “El discurso de la historia” en 1967, o Michel de Certeau no hubiera dicho que “la historia nunca es segura” (CERTEAU, 2005, p. 11), o Carlo Ginzburg no hubiera existido, ni Gayatri Spivak, o Stathis Gourgouris, o Ranahit Guha... Es decir que parto de la base de que nada es La historia, y de que la propia historiografía es tan histórica como los eventos que analiza y para los cuales produce sentido. La historia enseñada será pues a lo largo de este trabajo siempre una manera de ver una historiografía y por ende de dar cuenta de una filosofía de la historia y no simplemente de unos ciertos conocimientos acerca del pasado de la nación o de la humanidad.

En tercer lugar, y con un pie en la intertextualidad, no puedo encarar este trabajo como si creyera que la transmisión de conocimientos es como la transmisión de objetos que pueden pasar de una mano a otra sin sufrir necesariamente mayores modificaciones. En este punto no me preocupa lo obvio, es decir que el texto de los historiadores o el de los manuales contengan necesariamente fragmentos de otros textos, ya sea lo que se suele llamar documentos o testimonios, ya sea otro tipo de textos de orden literario, periodístico, poético, historiográfico o filosófico. Este trabajo está posicionado en la idea de que lo que cada profesor ofrece a sus estudiantes – es decir la realidad de *la práctica de la enseñanza de la historia* – es una versión de su propio saber, que es a su vez una versión de los textos en los cuales ha aprendido la historia, siendo algunos de estos textos escritos, y algunos otros hablados en la voz de sus profesores o de otras personas portadoras de saberes

¹ Apoya esta idea una lectura extensa de la obra de Koselleck, autor que no oculta sus raíces heideggerianas (de un Heidegger ‘urbanizado’ por Gadamer como le gustaba decir a Habermas), en la medida en que la dimensión *histórica* (en el sentido de *historiké*) de los acontecimientos comprendidos es siempre un estar-ahí, y en-el-tiempo.

históricos. En segundo lugar, y consistentemente, este trabajo no acompaña la idea relativamente ingenua de que un profesor enseña y un alumno aprende tal como un libro de historia dice lo que dice. La densidad de esta telaraña discursiva obliga – de tenerla en cuenta – a ser extremadamente prudentes a la hora de considerar la historia enseñada o la historia aprendida desde un solo lugar como si los demás se dedujeran de él por añadidura. De hecho, este asunto no pasa por la caverna de Platón, y por lo tanto no es ni mirando los programas o los manuales que sabemos lo que se enseña, ni leyendo los trabajos de los estudiantes o pasándoles un cuestionario estandarizado que sabremos algo certero acerca de lo que han hecho los profesores. La realidad también tiene forma de telaraña, en la cual unos hilos son los de las regularidades y otros los de las singularidades, además de que para el caso siempre alguien dice a su manera lo que otro ha dicho antes – el profesor, el manual, el historiador, el otro historiador, o el testimonio del pasado. Usaré entonces con gran cautela y desconfianza respecto de su relación con la realidad que se supone designan los colectivos profesionales o nacionales tales como “los profesores”, los historiadores, incluso las referencias a “en América”, “en Europa”, etc. para referirme a la práctica de la enseñanza de la historia.

Sobre la base de las consideraciones anteriormente mencionadas, este artículo se desarrollará en tres partes: la primera hará mención a la presencia de asuntos, temáticos o políticos, que se han sumado al escenario del mandato político de la enseñanza de la historia tanto en América como en Europa, intentando de alguna manera no dejar atrás el momento fundacional que continúa dando legitimidad al hecho de la existencia misma de la materia escolar, la formación de profesores, y también a intereses de otra índole, como lo es la industria de los libros de texto. La idea es fundamentalmente la de recorrer el advenimiento de nuevas temáticas impuestas por el propio devenir histórico, más que por los avatares de la historiografía y la filosofía de la historia que serán abordados en la siguiente parte.

La segunda, en contraste con la anterior, hablará de las complejas relaciones que mantiene este animal de varias cabezas (el Estado – nacional o supranacional –, la Escuela, la formación docente – incluso como mercado laboral –, los editores, etc.) con las novedades que la historiografía y la filosofía de la historia han dado a conocer en los últimos años, y no me preocupo aquí de fijar ningún comienzo, puesto que es más bien desde el presente que estoy mirando. Mi hipótesis es que esta relación es altamente conflictiva y que obligará en el corto plazo a tomar una decisión radical posiblemente en el sentido de definir a la enseñanza de la historia como un campo restringido a una cierta historiografía – nueva o vieja, pero funcional a lo esencial del pacto de origen – dejando explícitamente de lado corrientes como la microhistoria, la historia intelectual, la historia conceptual, los estudios de la subalternidad, etc. cuya

dificultad para hacerlas partícipes de un programa general, nacional, social, etc. de enseñanza de la historia son notorias. Desde mi punto de vista, esta situación difícil de llevar por sí misma se potencia con los aportes de las teorías de la lectura, del texto, de la acción, del aprendizaje... que hacen que más allá de lo que se enseñe y se aprenda, hay también otra manera de entenderlo, como al pasado y a los textos que producen sentido para él.

La tercera parte, recoge lo trabajado en las dos anteriores y pone directamente la cuestión en las encrucijadas a las que se ve enfrentada la enseñanza de la historia hoy en día, en tanto práctica así como en tanto proyecto político y social. Redefinir las cuestiones clásicas de qué, cómo, por qué y para qué, en el presente de la escuela, de la historiografía y de la filosofía de la historia tendría que permitir una mirada renovada acerca de un futuro en el cual el pasado ocupa otro lugar. Las consideraciones respecto de las herramientas de análisis de una práctica como lo es la de la enseñanza de la historia, formarán parte de la discusión en este punto, intentando deslindar el escenario diseñado para el ejercicio de esa práctica (planes, programas, instituciones, manuales, etc.) de la práctica en sí misma. Esta última parte constituye de alguna manera la conclusión del artículo, siendo a su vez su *tesis*.

Lo nacional, pero también lo regional, lo supranacional, lo global....

Es posible que en el principio hayan sido las Naciones, sus historias, sus guerras, sus proyectos, sus glorias las que organizaban la comprensión del presente y del pasado (y de cierta manera también del futuro)... pero luego hubo otras cosas: los conflictos ideológicos, económicos, los nuevos imperios, las nuevas guerras, así que la historiografía y la enseñanza de la historia acomodaron el cuerpo para entender el mundo de los bloques, que también tenía sus guerras, sus conquistas, sus imperios... pero ahora ya no existe más. Se podía hablar del primer y segundo mundos, y también del “Tercer Mundo”, que abría el espectro de la mirada a la cuestión del subdesarrollo económico, pero también social, político y cultural, dando entrada a la escena a colectivos mucho más amplios que la Nación, a alguno de los cuales estaba sin duda integrada y se identificaba con él.

De esa forma entraron en escena entidades multinacionales importantes, como América Latina, la Europa de la Unión Europea, el Mercosur, etc. que de alguna manera implican la desactivación inmediata de algunos de los componentes esenciales de la Nación originaria, en particular los que llevan a la guerra o a la competencia económica en función de una singularidad siempre tendiente a la superioridad y al éxito (con la consiguiente contrapartida de la desigualdad, la sumisión, la dependencia, la pobreza de los *otros*). En un sentido inverso, dentro de los países distintos tipos de minorías (indígenas, inmigrantes, afrodescendientes,

etc.) han comenzado a provocar movimientos que tienden a la fragmentación, a la distinción, a la separación... La segunda mitad del siglo XX ha visto cómo los componentes unificadores y singularizadores de la Nación originaria eran doblemente desafiados por la vía de la integración y por la de la fragmentación.

Me parece importante aquí retomar una idea que – aunque relativamente obvia en textos políticos, filosóficos, historiográficos o pedagógico/didácticos – no tiene en general valor argumentativo desde el momento en que en general o está implícita o es algo que no necesita explicación o justificación. Me refiero a la idea de que el trabajo de enseñanza de la historia *no* se relaciona directamente con el aprendizaje de los conocimientos producidos por los historiadores en tanto tales, sino que lo relevante es el uso posterior que los sujetos harán como consecuencia de la posesión o del contacto transitorio (escolar) con esos saberes: según los países y los tiempos, puede ser desde morir por la patria hasta ser un buen ciudadano, siempre a partir del hecho de que la enseñanza de la historia remite a la construcción de *una identidad* que puede ser la nacional, pero también la regional, la tercermundista, la unioneuropeista, la socialista, la de la pertenencia al mundo libre, al occidental, al occidental y cristiana, etc. Se trata sin duda de un asunto tan definitivamente ideológico y político como difícil de poner en palabras sin entrar en conflicto con alguna zona del programa iluminista del cual todos somos herederos. Parafraseando a Gérard Genette me gusta decir que el aprendizaje de la historia está en todos estos casos pensado como un aprendizaje “de segundo grado”², en la medida en que no apunta al saber sino a los efectos del saber – su transformación – en la conducta del aprendiz.

Esta idea me parece central en la medida en que ayuda a comprender las sucesivas reconfiguraciones del pacto originario, no siempre del todo coherentes con él. Pienso, por ejemplo, en los intentos de crear una conciencia *mercasureña* en los estudiantes a través de la enseñanza de la historia. Es más o menos como escribir con la mano y borrar con el codo.³ Los eventos acontecidos durante el

² “Para decirlo de otro modo, tomemos una noción general de texto en segundo grado (renuncio a buscar, para un uso tan transitorio, un prefijo que subsuma a la vez el *hiper*-y el *meta*-) o texto derivado de otro texto preexistente. Esta derivación puede ser del orden, descriptivo o intelectual, en el que un metatexto (digamos tal página de la *Poética* de Aristóteles) «habla» de un texto (*Edipo Rey*). Puede ser de orden distinto, tal que B no hable en absoluto de A, pero que no podría existir sin A, del cual resulta al término de una operación que calificaré, también provisionalmente, como *transformación*, y al que, en consecuencia, evoca más o menos explícitamente, sin necesariamente hablar de él y citarlo.” (GENETTE, 1989, p. 14).

³ Se trata en lo esencial de resolver el dilema que plantea la historia reciente, no solo en las posdictaduras latinoamericanas, cuando hay que señalar la actuación de los represores – excluidos de la nación en cuanto encarnaciones del *otro*, el enemigo de la nación, aquel el función de la oposición a sus características la identidad nacional se ha configurado – mientras que en el relato de la historia inmediata anterior fueron considerados como la manifestación paradigmática de la nación. Sería, por ejemplo, el caso de la guerra de las Malvinas. Los que la dirigieron, ¿Son héroes o agentes del terrorismo de Estado? ¿El Capitán Astiz merece condena porque se rindió a los ingleses o por el episodio de la desaparición de las religiosas francesas? Esto llevaría, con seguridad, a reconsiderar el propio concepto de Nación, y tal vez siguiendo a Habermas, virar hacia un concepto más jurídico relativo a la vigencia de los derechos y a la defensa de los derechos como marco delimitador del ‘sujeto nacional’,

siglo XIX, que enfrentaron a veces con una dureza extraordinaria a sus miembros – y que son los hitos en los que se apoya muchas veces la propia construcción del relato de la Nación en Paraguay, Uruguay, Argentina y Brasil– no encuentran todavía en la regionalización de la historia elementos que pongan estos eventos en el registro de las guerras civiles que terminaron por quedar enquistadas en la categoría de “dificultades naturales de los primeros tiempos” de la Nación. En paralelo y en otro ámbito geográfico, los esfuerzos del Consejo de Europa⁴ – con infinitamente más recursos de los que cuentan los países iberoamericanos – tienen la misma marca: la enseñanza de la historia es un factor central y determinante en la contribución a la creación de una nueva identidad, no nacional sino supranacional, o ampliamente regional si se quiere, signada por la paz y la tolerancia (frente a todas las diversidades que uno pueda imaginar).

Cuestión de escala, la constitución de círculos concéntricos desde la pertenencia a la entidad supranacional, que de alguna manera intenta mantener lo nacional pero adaptado, suele incluir en muchos casos círculos más pequeños y locales, como la historia de la provincia o el estado, de la ciudad, del barrio... sin cambiar el eje principal: el orgullo de pertenecer, y la constitución/adquisición de una memoria que lo sustente.⁵

El mundo de la segunda mitad del siglo XX, con la memoria fresca todavía de dos guerras, y sobre todo la segunda, que tenían que ver con los nacionalismos y con la perturbación del orden internacional provocada por su peor versión, reorganizado internacionalmente en bloques ideológicos cambió radicalmente el escenario fundacional de la enseñanza de la historia, creando por lo menos fracturas interesantes. Una mirada a los libros de texto o a los programas oficiales mostrará sin duda que los ejes de la enseñanza de la historia tienen un antes y un después de la Primera Guerra Mundial. Hay por lo tanto un tiempo para estudiar las historias *nacionales* y otro para sentirse partícipe de uno u otro bloque, dependiendo esto último de una infinidad de variables difíciles de enumerar. Los buenos y los malos,

mucho más que la pertenencia a un determinado colectivo esencial. La idea de Duara (1996) de que en realidad la nación es la negociación de varios relatos distintos y no necesariamente coherentes apunta en otra dirección pero es igualmente pertinente para pensar historias con períodos oscuros...

⁴ A este respecto puede consultarse la página web del Consejo de Europa: <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/default_fr.asp>

Desde otro ángulo, la entrevista a dos intelectuales europeos muy destacados como Umberto Eco y Jacques Le Goff, (1993) da cuenta de todo el terreno que faltaba por arar – en el sentido de la capacidad de pensar la unidad europea – a la hora de la firma del tratado de Maastricht.

⁵ “Pero, al principio, se ejerce sobre la memoria cierta violencia venida del exterior. El descubrimiento de lo que se llamará memoria histórica consiste en una verdadera aculturación en la exterioridad. Esta aculturación es la de la familiarización progresiva con lo no familiar, con la inquietante extrañeza del pasado histórico” (RICŒUR, 2003, p. 516). En el contexto del análisis de la obra de Maurice Halbwachs, esta cita tiene la virtud de aludir al concepto freudiano de ‘inquietante extrañeza’ (*Unheimlich*), que retomaré más adelante por su pertinencia en relación las reacciones frente a algunos de los aportes de la filosofía de la historia y la historiografía de nuestro tiempo en relación a la enseñanza de la historia.

los nosotros y los otros del siglo XIX no son los mismos que los del siglo XX: pensemos por ejemplo en los nazis, los fascistas, los franquistas o los stalinistas... que no son tenidos por enemigos de la patria sino de la libertad...

Por otra parte, esta renovación del escenario de pertenencia al cual la enseñanza de la historia está estructuralmente adscripta sufrió a partir de los años 70 alguna otra propuesta de reconfiguración. La aparición en el escenario mundial, y muy particularmente en el latinoamericano de temáticas vinculadas a la libertad, ya sea en el sentido de antiimperialismo (el norteamericano o el de la descolonización), ya sea en el sentido de otras libertades y reivindicaciones (oprimidos y olvidados de la sociedad, de la historiografía, de los programas, de la ley, etc.), continuaron desafiando y tironeando el viejo pacto fundacional según el cual todo iba bien entre el Estado (y la sociedad), la escuela y la historiografía. La consigna pareció ser entonces: hablemos de los hippies, del mayo francés, de los movimientos estudiantiles... o de la revolución cubana, o de la Guerra de Vietnam...⁶

El contraste entre la progresiva debacle económica de los países latinoamericanos en las décadas del 60-70 y los años dorados del mundo noratlántico constituyó para muchos historiadores, profesores de historia, periodistas, literatos, etc. la ocasión de vincular a la historia con un nuevo “segundo grado” constituido por la percepción que se tuviera de la relación entre el tercer mundo y los otros dos. Esta inscripción de las temáticas de la historia, y en alguna manera de una forma de entender la enseñanza de la historia en el escenario de la guerra fría tendió a separar posiblemente por primera vez al Estado de la Nación (en general a partir de los vínculos del gobierno nacional con el Tío Sam, o con los organismos internacionales en los cuales era la fuerza predominante, como el FMI, la Alianza para el Progreso, etc.). En este sentido, los trabajos de Eduardo Galeano constituyen un ejemplo casi paradigmático de la reconfiguración de este escenario, metaforizado en las relaciones entre el imperio español y los indígenas (y a veces los criollos independentistas) *latinoamericanos avant la lettre*. Desde una perspectiva americana, la búsqueda de una identidad ‘no europea’ es un componente bien interesante, que no tiene su contrapartida en la historiografía y los proyectos de enseñanza europeos.⁷

⁶ Se pueden consultar a este respecto los manuales de la editorial Santillana, particularmente interesantes en la medida en que la política de la editorial consiste en administrar un corpus de textos, fotografías, mapas, diagramas, etc. y adaptarlos a los programas vigentes en cada país. Desde el punto de vista de los programas que involucran temáticas relativas al siglo XX, y en particular a la segunda mitad, se puede apreciar también una renovación temática permanente que en los hechos da mucho más cuenta del devenir acontecimiento que del trabajo historiográfico o de otra naturaleza que lo acompaña. Estoy pensando en temáticas como la lucha por los derechos civiles, los hippies, el subdesarrollo y el hambre en el mundo, trabajo y desocupación en América Latina...

⁷ Es interesante destacar la manera en que algunos autores, como Michel de Certeau (1993, p. 17) conciben la idea de la constitución identitaria de Europa en relación a la producción de textos escritos que la separan del

Finalmente, el advenimiento de gobiernos dictatoriales en gran parte de los países centro y sudamericanos en torno a la década del 70 terminó por poner en crisis los componentes del viejo pacto originario entre el Estado, la historiografía y la enseñanza de la historia. En principio no me refiero a la enseñanza de la historia durante esos períodos⁸ sino a los debates que ha suscitado en los diferentes países su inclusión en los programas, los manuales, y finalmente en las clases de historia – las de verdad – una vez que la normalidad institucional fue recuperada. Para la mayoría de las historiografías, queda clara la dificultad en encontrar en el relato de la Nación un lugar para el terrorismo de Estado, para la desaparición forzada de personas, para la tortura, la muerte, la represión, etc. En todos los casos ha sido imposible asimilar este trance a un fenómeno del tipo de las guerras civiles de las cuales surgió, triunfante, un modelo de país. Es por esta razón que denunciar al Estado, hablar de las cosas malas que ha hecho o que se han hecho en su nombre, o no hacerlo constituye inevitablemente una toma de partido mucho más fuerte y explícita que la de la pertenencia a la Nación en contra de los malvados extranjeros (de los que están excluidos los importantísimos aluviones inmigratorios de los que fue objeto América, de norte a sur, que en el fondo no hicieron más que cambiar una nación por otra a la que finalmente se integraron política y socialmente).

Cuando la enseñanza de la historia empezó a existir, y elegí la fecha de los últimos años del siglo XIX o los primeros del XX, la idea de contribuir implícita e incuestionadamente a la forja de la conciencia nacional era con toda seguridad el eje mayor de toda la maquinaria de la empresa: programas oficiales, libros de texto, trabajo en las aulas... incluyendo la participación en conmemoraciones patrióticas escolares y extraescolares. Los sucesivos terremotos temáticos que conmovieron su escenario, incluyendo caída de aerolitos y pasaje de cometas por el cielo, demandan con toda urgencia una mirada crítica respecto del sentido de la enseñanza de la historia, de los temas que se incluyen en los programas, en los manuales y en los cursos (cuya coincidencia todos sabemos que es, con harta frecuencia, bastante relativa) y por lo tanto de las razones de su propia existencia. De todas formas esta cuestión no puede abordarse solamente desde una mirada a los contenidos. Es necesario pensar en la historia como historiografía, y en las implicaciones filosóficas que eso comporta. De esto tratará el siguiente apartado,

otro: el pasado, el Lejano Oriente, América, África, cuyo estudio seguirá estando por muchos años afectado de ‘orientalismo’ en términos de Edward Said. Como en espejo, advertimos y no solo en América Latina, el gesto de una configuración identitaria antes que nada ‘no europea’. El en buena medida el sentido del trabajo del grupo de Estudios Poscoloniales, y otros que actúan en la misma línea. Ver: Mignolo (1996).

⁸ Existe una profusa bibliografía destacando los diferentes niveles de atropello que implicó la presencia de los militares en la administración educativa, y muy particularmente en lo referente a la enseñanza de la historia y otras asignaturas, como la filosofía por ejemplo. Con el tiempo debería aparecer también una ‘de contrainsurgencia’, que diera cuenta de los lugares a los cuales ni las disparatadas y absurdas propuestas de los militares ni su capacidad de control, represión y castigo tenían acceso. Por ahora es solo *memoria*.

para luego en el tercero tener suficientes elementos como para hacer un planteo fundamentado de cómo es posible percibir la situación de la enseñanza de la historia en nuestros días.

Enseñanza de la historia, renovación historiográfica y filosófica de la historia

A un lado y otro del Atlántico, más al norte o más al sur, la mayoría de los cursos de historia – y más aún si son de primer año – tienen tendencia a estar precedidos de un capítulo que de una u otra manera presenta a la historia.⁹ Es curioso que aunque general no se sugiere con precisión retomar esa cuestión a lo largo del año, cuando se lo hace luego no existen incitaciones precisas a remitir a la temática de la primera unidad. También lo es el hecho de que naturalmente jamás constituya un tema “de cierre” de algún curso o algún programa. La idea rectora sigue estando en dar cuenta de lo que pasó, mirado fácticamente, estructural o coyunturalmente, bajo el signo de la corta o la larga duración, o de otra manera. Es posible que a principios del siglo XX la presencia de esa temática abstracta y “no factual” constituyera un vínculo importante con los modos en los que la historiografía y la filosofía de la historia entendían la naturaleza y algunas cuestiones de método relacionadas con el conocimiento que se iba a estudiar a lo largo del curso. A comienzos del siglo XXI creo que, tal como está en los manuales y programas que conozco, constituye definitivamente el testimonio de una brecha en proceso de ensanche. Si fuera posible tener acceso a la inmensa diversidad de la realidad de las aulas, tal vez habría otra cosa para decir al respecto, pero por el momento esa sigue siendo una empresa quimérica.

Es posible que el primer gran viraje historiográfico de amplia difusión en parte de Europa, además de en la América culturalmente afrancesada – a veces inconfesablemente – lo haya constituido la escuela de los *Annales*, fundada en los dinámicos y tormentosos años de entre-guerras. Parecía que la nación había pasado a segundo plano frente a las economías y sociedades, a la idea de una historia “total”, o a una historia “serial”, y luego frente a las estructuras y coyunturas, o a las temporalidades braudelianas, sin contar el surgimiento de las mentalidades como asunto de interés para los historiadores. Lo parecía también desde la emergencia de distintas historiografías de corte marxista, que introdujeron tanto nuevos temas como nuevas miradas sobre temas largamente

⁹ Para el caso de Uruguay, primera unidad del programa de primer año de ciclo básico: “Introducción a los estudios históricos. Nociones básicas a ser trabajadas inicialmente como presentación del uso y transversalmente en el correr del mismo: Hombres y mujeres como protagonistas de la historia. la Historia como Ciencia Social. La diversidad de fuentes para el estudio de la historia. Tiempo y espacio: conceptualización, representación.” <http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=668>

conocidos por la investigación histórica, la nacionalista incluida.¹⁰ También y en el mismo gesto, los vínculos de la historia con otras formas de saber cambiaron de signo, y pienso particularmente en la sociología y en la economía.

Cada país americano, incluyendo los Estados Unidos y Canadá, tiene su pequeña o larga lista de obras recogiendo con más o menos modestia los desafíos lanzados por la historiografía francesa, pero también por la inglesa, y en menor medida por la soviética o la alemana. Historias de las mentalidades aquí y allá, evoluciones social y económica de países, regiones o períodos, estudios en función de la corta y la larga duración... que han convivido largamente con la perduración de una producción historiográfica centrada básicamente en la nación – o el partido de gobierno –, la localidad o la región.¹¹

Por otra parte, esta reconfiguración del escenario historiográfico que se fue acentuando a lo largo de todo el siglo XX marchó en paralelo a una reconfiguración mucho más fuerte y contundente en el terreno de la filosofía de la historia. La incidencia de algunos aspectos vinculados al fenómeno conocido como *giro lingüístico* no puede ser desconocida, aunque no es el único cambio visible en este sentido. Ya sea desde el lado de la historia conceptual, del de los distintos estudios subalternos, o desde las miradas posestructuralistas, más o menos cercanas al psicoanálisis, lo que está claro es que la certidumbre de un conocimiento respecto del pasado, cercano o lejano, es algo que da mucho que hablar antes de poder afirmar sin más palabras que “esto fue así, comprobadamente”. El foco puesto sobre *la escritura* (que dejó de ser solo la puesta en palabras), *la interpretación* (que pasó a ser mucho más que la lectura y la comprensión), *la subjetividad y el posicionamiento del historiador*, además de la condición de *otredad* y de *subalternidad* de unos objetos de estudio que se resisten cada vez más a una comprensión única y simple, han hecho del trabajo de los historiadores y la lectura de sus obras algo infinitamente complejo en el que enterarse de lo que pasó es el menor de los problemas.

Historia conceptual, historia intelectual, estudios subalternos, microhistoria, no son solo cambios temáticos y metodológicos como pudieron haber sido la historia de las mentalidades, la historia serial o la historia económica y social. Son más bien nuevas maneras de entender el conocimiento del pasado y el lugar que en él ocupan los testimonios, el historiador, el método y la forma en que entiende lo que hace y el saber que finalmente llega a producir.

¹⁰ Pienso particularmente en los trabajos acerca de las clases obreras “nacionales” (inglesa, alemana, etc.) en aparente contradicción con la perspectiva ideológica internacionalista que alienta tanto las reivindicaciones del objeto de estudio como el encuadre teórico de los autores de esos trabajos.

¹¹ Se podría adjuntar una larga lista de historiadores de filiación marxista que se mantienen dentro de los parámetros nacionales para la configuración de sus objetos de estudio, y en muchos casos también para el respaldo de sus conclusiones.

En el corto espacio que permite este artículo, esbozaré muy sucintamente algunas aristas de la cuestión, sin ninguna pretensión de orden ni menos de jerarquización. Me parece entonces oportuno empezar por considerar el cambio profundo operado – de distintas maneras y en distintos lugares y momentos – en las relaciones entre la historia entendida como historiografía y la hermenéutica. La hermenéutica cobró cuerpo en tiempos de la reforma religiosa y de la consolidación de los Estados europeos (porque interpretar *correctamente* la ley o las escrituras era algo cada vez más de vida o muerte), y con ello produjo una batería importante de reglas de lectura, comprensión y por lo tanto de interpretación de los textos, que devolviendo el favor que la historia (lo que sea que se entendiera por ella) le prestaba a los efectos de esclarecer los contextos en los que los textos habían sido producidos terminó por hacer pensar que con la correcta lectura de los documentos antiguos la historia estaba hecha. Durante mucho tiempo las fronteras entre la filología, la paleolingüística, la arqueología y la historia fueron más que difusas, y aunque se pudiera hablar de ciencias *auxiliares*, nunca quedaba exactamente claro quién llevaba la batuta en ese trabajo llamado “histórico”.

El trabajo de *desvelamiento* operado por distintos autores a lo largo de la segunda mitad del siglo XX en relación a esta cuestión es realmente crucial para poder seguir avanzando. Koselleck ha dicho con toda claridad que la historia no debe ser considerada un sub-caso de la hermenéutica (KOSELLECK, 1997, p. 88), y que lo importante no son los textos leídos, sino los textos a los cuales la lectura de los anteriores da lugar (KOSELLECK, 1997, p. 92) poniendo definitivamente el foco en la cuestión de la interpretación más allá de la hermenéutica, al menos de la “tradicional”. Heredero en primera línea de la hermenéutica gadameriana que organiza la comprensión del texto dando un lugar muy importante al lector (a sus *prejuicios*, a la *fusión de horizontes* con los del autor), Koselleck remata el asunto oscureciéndolo: los conceptos tienen historia.¹² El juego entre el sentido de un término y el mundo en el cual tiene sentido es mucho más sofisticado que simplemente pensar que es el contexto el que impone el sentido de los términos (como sociedad, revolución, democracia, etc.). De todas maneras, y más allá de los trabajos de Koselleck, la discusión entre el texto y el contexto de los documentos está instalada como una mancha de aceite, muy particularmente en el terreno de la historia intelectual, desde Quentin Skinner hasta Dominick LaCapra, John Keane, Stanley Fish y otros.

En este punto, y a mitad de camino en la consideración de las nuevas miradas sobre la historiografía como un género de escritura y las novedades en lo

¹² Todo esto da lugar a pensar en qué medida algunas ideas wittgensteinianas como “juegos de lenguaje o lecho del río de las proposiciones” forman parte de este capítulo de la historia conceptual referido al trabajo de los historiadores. Casi epigonalmente, también Nietzsche había escrito que “no hay hechos sino interpretaciones”...

referente a la cuestión del lugar de la interpretación en la producción de saberes acerca del pasado no es posible eludir la mención a la obra de Paul Ricœur. Sin ser él mismo un historiador, sus trabajos acerca de los textos historiográficos, así como de los referidos a la filosofía de la historia, constituyen uno de los mejores referentes para el acceso a la discusión de estos temas así como para darnos cuenta de cuánto ha cambiado el escenario de la historiografía y el de la filosofía de la historia en el último medio siglo. Pienso particularmente en esa especie de *summa* que es *La memoria, la historia, el olvido* (RICŒUR, 2003).

Cuando Ricœur escribió *Tiempo y Narración* a comienzos de los años 80 la discusión en torno a la naturaleza de los textos historiográficos ya estaba instalada. *L'écriture de l'histoire* de Certeau (1975) y antes *L'absent de l'histoire* (CERTEAU, 1973), que recogía lo esencial de *El discurso de la historia* (1967/1987) de Roland Barthes, y – sin ningún contacto aparente – los trabajos complejos y audaces de Hayden White (*Metahistory* de 1973, y *El contenido de la forma*, de 1987/1992), entre un conjunto mucho más amplio de trabajos presentados bajo la forma de artículos de revista o de comunicaciones a congresos, dejaban planteada bastante antes de terminado el siglo XX la cuestión central de la naturaleza del discurso historiográfico. La conmovedora idea de Roland Barthes de que en definitiva no es tanto que el discurso historiográfico diga lo que pasó, sino que más bien lo que pasó *es lo que dice* el discurso historiográfico (habla claramente de una *ilusión referencial*, BARTHES, 1987, p. 168), recorre de una manera o de otra toda la polémica que debate en torno a la relación entre una calidad literaria y una científica – opuestas o compatibles – en el discurso de la historiografía.

Finalmente, dedicaré unas líneas a otros niveles de reconfiguración de la relación de la historiografía con su objeto, como son las nociones de *otredad* y de *subalternidad*. La idea de que el objeto del estudio de los historiadores está afectado de “otredad” tiene la virtud de presentizar la producción del saber¹³ acerca suyo además de opacarla casi en su propia esencia. Las ideas asociadas de “muerto” y de “trabajo en los límites” que Michel de Certeau toma del psicoanálisis no hacen más que marcar la distancia inacortable con ese país extraño (LOWENTHAL, 1998) que es el pasado, de la humanidad, de la nación o de la clase obrera inglesa. La marca histórica – y por lo tanto ideológica – de la producción historiográfica evidenciada en el modo de organización de su propio discurso del saber la aleja – sin retorno – de la sacralización de *la mano invisible* del historiador que ha descubierto la verdad como un arqueólogo descubre los vestigios de una antigua civilización.

¹³ En palabras de Michel de Certeau: “Dicho de otro modo, por medio de un conjunto de figuras, de relatos y de nombres propios, la escritura vuelve *presente*, representa lo que la práctica capta como su límite, como excepción o como diferencia, como pasado. Con estos rasgos – la inversión del orden, la limitación del texto, la sustitución de una presencia de sentido al trabajo en una laguna –, se mide la “servidumbre” que el discurso impone a la investigación.” (CERTEAU, 1993, p. 102).

Por su parte, los trabajos de Carlo Ginzburg (1989, 1996) retomando algunas pistas bakhtinianas establecieron un capítulo más de la duda razonable en torno a la interpretación de lo que ha sobrevivido del pasado nos dice de él: todo lo que sabe de Menocchio lo sabe a través de quienes finalmente lo condenaron a la hoguera. Dotado de una inmensa fe en las virtudes de un método que lo guiara a través de los indicios, de los márgenes invisibles de los textos, Ginzburg supone que puede neutralizar parte del problema (sin contar con que su propia explicitación lo pone en guardia contra los errores más comunes de una interpretación descuidada e ingenua del mundo de los subalternos del pasado). Son sin embargo los autores vinculados al grupo de los estudios poscoloniales y de la subalternidad los que llevan hasta su última consecuencia las consideraciones relativas al conocimiento de los subalternos. En un trabajo de consulta ineludible (SPIVAK, 2008) concluye sin ambages que “el historiador debe persistir en sus esfuerzos por ser consciente de que el subalterno es necesariamente el límite absoluto del espacio en el cual la historia se narrativiza como lógica. Ésta es una lección difícil de aprender, pero no aprenderla equivaldría simplemente a formular soluciones elegantes para una virtual práctica teórica correcta” (SPIVAK, 2008, p. 49), en la medida en que su trabajo, de inspiración fuertemente derrideana, da cuenta de la irreductibilidad de la conciencia del subalterno, que es – en términos de Derrida – *tout-autre*.

Si bien es cierto que de una manera o de otra las innovaciones temáticas y metodológicas propuestas por la escuela de los Annales – a veces combinadas con algunos aportes del marxismo – han encontrado algún lugar en la enseñanza de la historia, sobre todo a nivel de prescripciones programáticas¹⁴ (y en menor medida en los manuales¹⁵), es casi seguro que al menos en este nivel la mirada microhistórica, la de la historia conceptual o la de los estudios poscoloniales y de la subalternidad están completamente al margen de la cuestión. ¿Cómo incluir en un programa escolar de historia oficial¹⁶ la idea de que – según Benedict

¹⁴ Tomo como ejemplo, la primera parte de la unidad 1 y la de la unidad 2 del programa vigente de tercer año de ciclo básico en Uruguay: “**1.- 1850- 1930: Estados Unidos y Europa.** Capitalismo financiero y monopolio. Imperialismo. Aspectos económicos, políticos, sociales e ideológicos. Primera guerra mundial y sus consecuencias. La revolución rusa. El papel de las vanguardias artísticas. **2- 1930-1990: EEUU y Europa.** Impacto de la crisis de 1929 y de la Segunda Guerra Mundial. Panorama general del mundo de postguerra. Los años 60: ruptura generacional y cultural. El mundo bipolar y su crisis.” Acompaña esta selección temática una serie de “conceptos clave”, entre los cuales se cuentan los siguientes: capitalismo monopolio y financiero, colonialismo e imperialismo, nacionalismos, guerra total, liberalismo, socialismo, vanguardia, crisis, totalitarismos, genocidio, bipolaridad, desarrollo, subdesarrollo, sociedad de masas, contracultura, etc.

¹⁵ Anoto, a modo de ejemplo, el recurso a los aspectos económicos en el texto “Historia del mundo contemporáneo” de Antonio Fernández (Madrid, Vicens Vives, 1993): Factores económicos de la unificación italiana y alemana (FERNÁNDEZ, 1993, p. 119 y 115); rivalidades económicas entre las causas de la primera guerra mundial (FERNÁNDEZ, 1993, p. 248).

¹⁶ Y me permito jugar con la ambigüedad de la calificación de *oficial*, que puede ser para el programa, y también para la historia...

Anderson (1998) – los uruguayos somos una comunidad *imaginada*... o que en realidad – como dice Stathis Gourgouris (1996) – la nación *es un sueño*? Si la otredad y la subalternidad de los mayas, los aztecas, los griegos, o los campesinos medievales los vuelve representables solo en función de un acto de violencia epistémica imperdonable, ¿qué podemos decir de ellos, al menos manteniendo el uso tradicional del modo indicativo que caracteriza al discurso historiográfico y por añadidura al de la enseñanza de la historia? Insisto en el hecho de que la infinita diversidad de las aulas esquiva cualquier posibilidad sensata de hacer afirmaciones tales como “los profesores enseñan o no enseñan temáticas relacionadas con la microhistoria”. Sin embargo, más allá de ese lugar que combina la libertad de la puerta cerrada con la adscripción a una comunidad profesional y la pertenencia a ese *sistema imaginario, simbólico y cultural* (ENRIQUEZ, 2003) que es la institución escolar, plantear la cuestión desde el punto de vista del proyecto político tiene sentido. Será pues en el siguiente apartado que me ocuparé de las formas en que las novedades en el terreno de la historiografía y en el de la filosofía de la historia afectan, o no, a un escenario tripartito heredado de comienzos del siglo XX, o tal vez de antes para el caso de algunos países.

Enseñar (y aprender) qué, por qué y para qué

Al principio de este artículo he presentado la idea según la cual, aunque sea implícitamente, ha existido algo así como un pacto de origen entre los nacientes estados-nación europeos y americanos, la institucionalización de la producción historiográfica en un modelo funcional a los mismos, y funcional a ambos, la organización de un sistema escolar ‘nacional’ incluyendo una asignatura ‘historia’ orientada política e ideológicamente a reforzar sentimientos nacionales, patrióticos y cívicos en los pobladores de sus aulas, futuros ciudadanos. Es en este sentido que he presentado la idea de que la intención con la cual se enseña historia en ese contexto trasciende la apropiación textual de ese saber para ser factor determinante en la creación de convicciones, sentimientos, valores o actitudes personales y colectivas distintas de la posibilidad de recitar los nombres de los presidentes de memoria o de saber las 11 cláusulas del tratado de 1848 firmado entre nuestro país y su vecino del norte (o del sur...) por el resto de sus vidas.

En este esquema de producción de sentido para los eventos del pasado y del presente, la condición de *verdaderos* de los conocimientos enseñados, en el sentido de indudables, incuestionables, perennes y sobre todo comprobables es casi una condición necesaria para que la maquinaria funcione. Es posible que se pueda plantear que en opinión de algunos historiadores (pero mejor si son arqueólogos) los comienzos de tal civilización podrían datar del siglo tanto en

lugar del que estamos habituados a mencionar, así como es posible hablar de los últimos descubrimientos en la isla de Creta o en un lugar que pudo haber sido el reino del Mitani, pero si la cosa tiene que ver con el relato de la nación siempre es mejor que no haya dos opiniones, y ni siquiera una evolución de ese saber, que se agradece a un venerado fundador. Ahora bien, nunca sabremos hasta qué punto las cosas han sido así en las aulas, y mucho menos en la cabeza de los estudiantes. Aunque para casos puntuales se pueda apostar a una cierta implicación causal, relacionando modos de enseñanza de la historia y conductas sociales y políticas, para la mayoría de los casos es seguro que seguimos moviéndonos en el terreno de la ficción (dado que la relación entre los textos producidos en relación a la enseñanza de la historia y sus efectos no pueden ser considerados necesariamente “reales” para el conjunto del universo discursivamente considerado).

Para acercarnos un poco más a este objeto tan complejo, pensemos por ejemplo en lo que nos dicen algunas teorías actuales de la lectura, del texto e incluso del aprendizaje. Estoy pensando en el *círculo hermenéutico* de Gadamer (1977, p. 331), en las *prácticas significantes* de Julia Kristeva (1969, p. 22), en la *estética de la recepción* de Hans-Robert Jauss (1990), las profundas reflexiones de Wolfgang Iser (1995) sobre *el acto de lectura*, y naturalmente en las distinciones entre *habla interna, habla externa y escritura* de Vygotsky (1995, p. 177), o en los juegos entre *asimilación, acomodación y equilibración* de Piaget (1975)... Por un lado o por otro recuperamos a un sujeto que había sido obliterado o considerado pasivo en las actividades relativas a la lectura, la comprensión o el aprendizaje. De la misma manera en que tenemos que pensar con mucho cuidado la relación entre el pasado, los testimonios que nos han quedado de él y la interpretación que los historiadores hacen de ellos, cuando la cadena parte del texto del historiador hacia sus lectores, ya sean profesores o alumnos, o cuando parte de la voz del profesor las consideraciones que se imponen son del mismo tenor. La relación entre el pasado y el libro de historia es compleja y puede ser analizada de formas muy diferentes, de la misma manera que la relación entre el libro de historia, o más bien los libros de historia y las formas en que ese saber es leído, comprendido y eventualmente aprendido está sujeta a dimensiones subjetivas, intelectuales, personales, etc. que esquivan sin ninguna elegancia cualquier consideración simplista o mecanicista.

El problema aquí es que el viejo pacto es difícil de mantener si pensamos que son el presente y el historiador, con su vida y sus problemas auestas, los que nos dan un relato del pasado que es más que nada eso, un relato. Lo es más aún cuando pensamos que la apropiación de ese relato – del sentido del relato no de los datos y nombres precisos a los que hace alusión (la batalla de Ayacucho tuvo lugar el 9 de diciembre de 1824...) – fusiona de alguna manera lo que el autor quiso decir con lo que el lector quiso/pudo entender. En realidad resulta

extremadamente difícil decir en un programa o en un manual que la historia es fundamentalmente una interpretación del pasado – tan “fundada y rigurosa” como “una entre otras posibles” – que para ser enseñada necesita a su vez ser comprendida por un profesor que dará a sus estudiantes una versión de su saber, de la cual a su vez cada uno de ellos elaborará una propia, la mayor de las veces transitoria en términos del más corto plazo. Sin embargo y con cautela, habría que empezar a pensar en buscar la manera de decirlo. De hecho es más fácil hacerlo desde la singularidad de la experiencia, mirando los alumnos uno a uno y pensando, sin ningún romanticismo teorizante: *ahora que el curso está terminando ¿qué fue lo que pasó en su cabeza durante todo este tiempo?* Los silencios mortales, las miradas perdidas o las respuestas disparatadas para preguntas referidas a temas no demasiado recientes en el curso – aún de esos que uno considera los mejores alumnos de la clase – dan buenas pistas para anclarse a la realidad y tratar de pensar a partir de y en función de ella.

A veces da la sensación de que hay una dialéctica de *construcciones de sentido* para las acciones de enseñar y aprender historia que no acaba nunca de quedar explícitamente planteada o tenida en cuenta para pensar la enseñanza de la historia en tanto proyecto social y político, pero también en tanto práctica. Está clarísimo el sentido del Estado impulsando la enseñanza de la historia con la finalidad de que a partir de su aprendizaje los futuros ciudadanos puedan reconocerse como integrantes de una comunidad nacional o supranacional, conocer su pasado, entender su lugar en el mundo actual, etc. Sin embargo, cuando llegamos a la historia, en el sentido de historiografía actual, la construcción de sentido que impulsa a los historiadores a producir conocimientos históricos aparece mucho más difusa, variada, compleja, y en muchos casos contradictoria. Los presentes desde los cuales indagan el pasado, las identidades a las que apelan (sin contar con la forma en que configuran el campo de lo histórico) remiten a menudo a intereses ajenos a la nación (la de un país o la de muchos). Al llegar a los profesores, el desafío consiste en identificar a aquellos que se han hecho profesores de historia en pos de la contribución a la creación de una identidad nacional, regional, supranacional o mínimamente local. Todos sabemos que la decisión de ser profesor de historia pasa generalmente por otros lugares, más singulares, más personales, más idiosincrásicos, y luego adapta a la medida de sus posibilidades la cuestión de los objetivos que figuran en los programas, en los manuales o en las directivas institucionales y políticas que recibe para desempeñar su cargo. Finalmente, y con más razón a medida que corren los tiempos, tenemos que mirar mucho más de cerca a nuestros alumnos y a las maneras en que se acercan a lo que les enseñamos cotidianamente. La gran pregunta no es tanto por qué no le interesa la historia a los “malos estudiantes” – cuya respuesta es obvia – sino qué es lo que le interesa de la historia a los mejores, a los que estudian todos los días porque dicen que les gusta la historia.

Durante algún tiempo ha parecido que la renovación de los contenidos, incluyendo las temáticas más candentes del siglo XX (algunas en los márgenes de la historia como el racismo, la tolerancia, el hambre en el mundo, el subdesarrollo, y no tanto por lo temático sino por los modos de abordaje del saber) mantenía a los proyectos de enseñanza de la historia relativamente al día con los avances de la historiografía. No ha faltado sin duda quien se quejara de la sumisión de la enseñanza de la historia respecto de los avatares de la historiografía, reclamando la constitución de un campo autónomo (LAUTIER, 1997; CRÉMIEUX; AUDIGIER; TUTIAUX-GUILLON, 1994) lo que de alguna manera contribuiría a mantener las condiciones del pacto originario al margen de las veleidades de los historiadores y filósofos de la historia. La cuestión es que cualquier forma de proponer una enseñanza de la historia, así como cualquier forma de entenderla en su presente y en su pasado es portadora de un cierto herramental teórico que forma parte de la misma construcción de ese proyecto. Es pues de la caja de herramientas de donde hay que partir tanto para entender como para cambiar si ese es el punto. De alguna manera es posible pensar que las renovaciones temáticas apuntaron en lo esencial a un recambio de objeto de construcción identitaria hacia el cual apuntaba, en “segundo grado”, la propuesta de enseñanza de la historia. La nación cedió su lugar a otros colectivos más actuales (el mundo libre, el tercer mundo, América Latina, etc.), pero las reglas del juego seguían siendo en lo esencial las mismas. La idea de un aprendizaje de segundo grado, que se concretará un día en acciones, sentimientos, etc. distintos de la posesión del saber parece seguir en pie.

Pero esta misma dinámica de renovación temática establece de hecho una nueva regla, que apunta a la visión actual de lo nuevo, de lo reciente, de lo que tiene algún interés particular enseñar aquí y ahora, a todos. Pienso, en particular, en la problemática de la enseñanza de la historia reciente en los países que tuvieron regímenes dictatoriales y terrorismo de Estado asociados. Eso genera debates, discusiones, antagonismos, propuestas audaces, excesos, denuncias, tomas de posición inevitables, por sí o por no. Pero, en el año 2050 ¿a quién le “preocupará” nombrar a Stroessner, a Somoza, al capitán Astiz o a Pinochet... e incluso al Che Guevara o a Fidel Castro? En todo caso eso dependerá de la manera en que la historiografía – en asociación o no con la enseñanza de la historia – los hayan incorporado a un relato del cual el presente de su producción, de su difusión y de su aprendizaje los haya integrado como “su pasado”.

De todas formas, hay algo más que la renovación de los contenidos de enseñanza. Es cierto que es la que hace más visible la dimensión del cambio, pero también es la que, cambiando algo, hace que en el fondo todo quede más o menos como ha estado siempre. Independientemente de los contenidos, ya sea el reinado de Servio Tulio o la Revolución Cubana, tenemos que poder

ser capaces de poner un ojo en la cuestión de los modos explicativos, las estructuraciones conceptuales, y por qué no en las dimensiones historiográficas del conocimiento que está siendo impartido en las aulas. La aparente neutralidad que emana del consenso respecto de los asuntos informativos (marxistas, estructuralistas y nacionalistas radicales acuerdan normalmente en las fechas de los acontecimientos, en los nombres de los reyes y los presidentes, etc.) no puede enmascarar ni la dimensión interpretativa al servicio de la cual está, ni obviamente los componentes ideológicos que hacen de los españoles en América un puñado de fieras voraces y crueles abalanzándose sobre los buenos salvajes que encontraban a su paso. Y si fuera al revés, también. No hay, por ahora, forma de enseñar que Hitler era bueno o que el terrorismo de Estado es una práctica como cualquier otra relacionada con el ejercicio del poder político. Habría que admitir que la cuestión de un “segundo grado” relativa a los proyectos de enseñanza de la historia tiene algún paralelismo en la propia configuración del saber que han producido los historiadores.

El problema con estas consideraciones relativas a la esencia del conocimiento enseñado es que son difícilmente asimilables a una propuesta de enseñanza que conserva todavía lineamientos heredados del programa iluminista. Las cosas han de ser para todos, y en un modo único que garantice la igualdad. Naturalmente eso deja de alguna manera pendiente el asunto de la libertad, que se recubre un poco paradójicamente con la idea de que la clase de historia les enseña a ser libres, a amar la libertad, etc. Sin embargo, la cuestión de fondo es que en los tiempos que corren, una buena parte de la historiografía va por otro camino y por lo tanto no se sabe qué hacer con ella de cara a un proyecto nacional o supranacional de enseñanza de la historia.

Lo mismo sucede, y de forma más contundente a mi manera de ver, con las miradas actuales de la filosofía de la historia. Es un hecho que la consideración de cualquiera de ellas, desde Hayden White a Michel de Certeau, desde Arthur Danto hasta Michel Foucault, o Paul Ricœur, o Reinhart Koselleck, o Gayatri Spivak... lo primero que hace es descartar la noción de verdad absoluta que asimila la historia a una caja cerrada con un interior inaccesible. Destapa la caja, mira dentro y dice cómo está hecho el producto que se ve desde el exterior, y la cuestión se vuelve simplemente ‘un saber’ como si fuera de carne y hueso, con pasiones, amores y odios, referentes ideológicos, opciones de método, trabajo de escritura, configuración del relato, etc. Al leerlos uno entiende que ya no se puede pensar que se enseña *simplemente historia* (LA historia), sino que de hecho lo que se enseña viene siempre de alguna historiografía y no de otra – ignorada o rechazada – de la cual uno enseña no lo que dice el texto sino lo que entendió, expresado de una manera considerada habilitante para la comprensión de los estudiantes de ese grupo en particular.

El momento actual ofrece a los profesores de historia, y también a quienes configuran programas políticos de enseñanza de la historia, una enorme diversidad de configuraciones historiográficas, algunas de las cuales escapan con toda claridad al viejo esquema del sistema de la historia heredado del siglo XIX (KOSELLECK, 2010). También ofrece una gran diversidad de miradas en torno a la esencia del conocimiento histórico, algunas de las cuales suponen revisiones radicales de temáticas largamente instaladas en las aulas europeas y americanas. Pienso, sin ir más lejos, en la difusión de los estudios de la subalternidad en países americanos en los cuales todavía la presencia indígena es altamente relevante (MALLON, 1995; QUIJADA, 2000; RUFER, 2010; BUSTOS, 2002; MIGNOLO, 1996).

¿Cómo pensar, entonces, la enseñanza de la historia – proyecto socio-político y práctica profesional – desde la historiografía y la filosofía de la historia actuales? Pongo un ejemplo, para darle carne a la pregunta: ¿alguien ha pensado cómo sería enseñar la descolonización, no según Hobsbawm, o Miège, incluso según Benz y Graml, sino incluyendo a Duara en la bibliografía, la selección de contenidos, la ejercitación, la evaluación? Podría también plantear preguntas similares para la etapa colonial americana, la revolución, e incluso para la evolución nacional, y mencionar otros autores a tener en cuenta al momento de configurar la bibliografía del tema.

A mi manera de ver hay posiblemente dos caminos, casi opuestos, a tomar. Cualquiera de los dos es igualmente inquietante, extraño, angustiante en el sentido freudiano (FREUD, 1919/2002) de *Unheimlich*, porque en cierta forma intenta hacer pensable lo que está en el lugar de lo impensable. Es posible – y creo que es un camino que de alguna manera se ha empezado a recorrer – juntar coraje y dejar de lado todas estas novedades creando un espacio autónomo para la enseñanza de la historia desligado, por primera vez desde los tiempos del pacto originario, de la producción historiográfica de su tiempo. Aunque existen – además – argumentos colindantes a su favor como la gran dificultad para gestionar esas miradas en tanto contenidos de enseñanza, o como la casi imposibilidad de encontrar un sentido a la posesión de ese saber por parte de los profesores y naturalmente de los estudiantes, sigue siendo una cosa mucho más fácil de hacer que de decir, y ni que hablar de fundamentar. Es decir, no puede encontrarse un “segundo grado” político o social a su enseñanza. El otro camino es obviamente el de hacerse cargo de la cuestión y pensar cómo enseñar historia en clave de microhistoria, de subalternidad, de otredad del pasado, trabajando en base al pensamiento de un autor en relación al pasado, porque de hecho lo que enseñamos es siempre eso... De todas formas, esta opción deja en el pasado, o en el lugar de una opción entre otras, a las formas de concebir la historia – y la historiografía – que eran/son en esencia relatos funcionales a una

manera particular de entender la nación. También más difícil de explicar y de fundamentar que de llevar a la práctica, al menos en el intersticio sagrado del aula.

Sea cual sea el camino que se siga implica necesariamente una toma de posición respecto de qué hacer con la historiografía y la filosofía de la historia actuales. Desde mi punto de vista, ya sea que la enseñanza de la historia se aparte de un sector importante de la historiografía y la filosofía de la historia actual, ya sea que las adopte en un nuevo programa de trabajo, esto implica una reconsideración de las condiciones del pacto originario. En un caso porque para mantener su vigencia se rompe la alianza con la historiografía, y en el otro la cuestión de segundo grado cambia de sentido volviéndose laxa y multiforme. Por otra parte, de tomar en cuenta la distancia – natural y obvia – que media entre la propuesta historiográfica que oficia como referente, su reconversión en un texto programático, en un manual, en la voz de un profesor y en las distintas devoluciones de los alumnos, el conjunto del edificio debería ser repensado en otra clave. Hay una cierta cuota de realismo que desbarata – bajo el signo de una incertidumbre natural y obvia – algunas ilusiones muy caras sobre todo a la configuración de proyectos, y que en este trabajo han sido consideradas bajo la metáfora del “segundo grado”. Está bastante claro que la respuesta a la pregunta ¿para qué enseñar – *los otros o yo misma* – historia? es diversa, variada, contradictoria, dependiendo de quién la conteste. Ni pensemos en la *otra* pregunta, esa que muchos contestarían con algo así como: “para aprobar el curso”...

Termino pues, pensando en que la situación actual demanda una refundación, al menos parcial, de la didáctica de la historia. No estoy proponiendo ninguna en particular, porque creo que la didáctica es la teoría de la práctica de la enseñanza, y esa la hace cada quien como quiere o como puede cuando enseña historia en su clase. Lo que sí estoy proponiendo es de una vez por todas poder integrar la dimensión política que actúa fundamentalmente sobre lo programático con lo que emerge del trabajo de puesta en práctica de ese proyecto social y político, que no existe sin un proyecto estrictamente personal que es el que tiene la magia de fusionarlos –gadamerianamente– en la realidad del día a día de las instituciones educativas. Es en este espacio compartido que hay que pensar qué lugar ocupan la historiografía y la filosofía de la historia actual, para unos y para otros. La renovación de las herramientas de análisis, para las prácticas profesionales, las sociales, las políticas, las discursivas – la historiografía incluida – es según creo una condición indispensable para estar plenamente de cara al siglo XXI en las maneras de pensar la enseñanza de la historia, proyecto político y práctica profesional.

Referencias

- ACHUGAR, H. **Planetas sin boca**. Escritos efímeros sobre arte, cultura y literatura. Montevideo: Trilce, 2004.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. México: FCE, 1998.
- BARTHES, R. El discurso de la historia. In: BARTHES, R. **El susurro del lenguaje, más allá de la palabra y la escritura**. Barcelona-Buenos Aires: Paidós, 1987. p. 173-177.
- BAKHTINE, M. **Estética de la creación verbal**. Madrid: Siglo XXI, 2003.
- BUSTOS, G. Enfoque subalterno e historia latinoamericana: nación, subalternidad y escritura de la historia en el debate Mallon-Beverly. **Fonteras de la historia**, Colombia, v. 7, p. 229-250, 2002.
- CERTEAU, M de. **L'absent de l'histoire**. Paris: Mame, 1973.
- CERTEAU, M de. **La escritura de la historia**. México: Universidad Iberoamericana, 1993.
- CERTEAU, M de. **La possession de Loudun**. Paris: Gallimard, 2005.
- CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.
- CITRON, S. **Le mythe national**. L'histoire de France en question. Éditions Ouvrières et Études et documentation internationales: Paris, 1991.
- CONSEIL DE L'EUROPE. **Détournements de l'histoire** (Versión inglesa: *Themisuses of history*), 2001. Disponible en :<http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Projects/DocumentsTwentyCentury/Misuse_fr.pdf>; <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Projects/DocumentsTwentyCentury/Misuse_en.pdf>. Acceso en: 11 dez. 2009.
- CRÉMIEUX, C.; AUDIGIER, F; TUTIAUX-GUILLON, N. La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. **Revue Française de Pédagogie**, n. 111, p. 11-23, 1994.
- CUESTA, R. **Clío en las aulas**. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal, 1998.
- DA SILVA, M.; GUIMARAES FONSECA, S. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.
- DUARA, P. Historicizing national identity, or who imagines what and when. In: ELEY, G.; SENY, R. G. (Eds.). **Becoming national**. Nova York: Oxford University Press, 1996. p. 151-177.
- ECO, U.; LE GOFF, J. La isla de la Tortuga. Debate Umberto Eco y Jacques Le Goff. **Europa año 0, (suplemento) Semanario Búsqueda**, Montevideo, Uruguay, p. 27, mayo 1993.
- ENRIQUEZ, E. **L'organisation en analyse**. Paris: PUF, 2003.
- FERNANDEZ, A. **Historia del mundo contemporáneo**. Madrid: Vicens Vives, 1993.
- FREUD, S. L'inquiétant. In: FREUD, S. **Œuvres complètes**. Paris: PUF, 1919/2002. p. 147-168.
- GADAMER, H. G. Verdad y Método. **Fundamentos de una hermenéutica filosófica**. Salamanca: Sígueme, 1977.

- GENETTE, G. **Palimpsestos, la literatura en segundo grado**. Taurus: Madrid, 1989.
- GOURGOURIS, S. **Dream Nation: enlightenment, colonization and the institution of modern Greece**. California: Stanford University Press, 1996.
- GINZBURG, C. **Clues, myths and the historical method**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1989.
- GINZBURG, C. **El queso y los gusanos**. Barcelona: Atajos 1996.
- GUHA, R. **Las voces de la historia**. Madrid: Crítica 2002.
- ISER, W. **L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique**. Paris: Mardaga, 1995.
- JAUSS, H. R. **Pour une esthétique de la réception**. Paris: Gallimard, 1990.
- KOSELLECK, R. Histórica y hermenéutica. In: KOSELLECK R.; GADAMER, H. G: **Historia y hermenéutica**. Barcelona: Paidós, 1997. p. 67-94.
- KOSELLECK, R. **Historia/historia**. 2. ed. Madrid: Editorial Trotta, 2010.
- KRISTEVA, J. S. **Recherches pour une sémanalyse**. Paris: Seuil, 1969.
- LAUTIER, N. **Enseigner l'histoire au lycée**. Paris: Armand Colin, 1997.
- LAVILLE, C. La guerre des récits: débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire. In: HENRI, M.; MACIEJ, S. **L'histoire et ses fonctions: une pensée et des pratiques au présent**. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 151-164.
- LAVILLE, C. Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second. In: PETER, S. (Ed.). **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto: University of Toronto Press, 2004. p. 165-182.
- LOWENTHAL, D. **El pasado es un país extraño**. Madrid: Akal, 1998.
- MALLON, F. Promesa y dilema de los estudios subalternos: perspectivas a partir de la historia latinoamericana. **Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"**, Tercera serie, n. 12, p. 87-116, 1995.
- MIGNOLO, W. Herencias coloniales y teorías poscoloniales. In: GONZÁLES S. B. **Cultura y Tercer Mundo**. 1. Cambios en el Saber Académico. Venezuela: Nueva Sociedad, 1996. p. 99-136.
- NORA, P. **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1997.
- PIAGET, J. **La equilibración de las estructuras cognitivas: el problema central del desarrollo**. Madrid: Siglo XXI, 1975.
- QUIJADA, M. El paradigma de la homogeneidad. In: QUIJADA, M.; BERNAND, C.; SCHNEIDER, A. **Homogeneidad y Nación con un estudio de caso: Argentina siglos XIX y XX**. Madrid, 2000. p. 15-55. Disponible en: <<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Quijada.pdf>>. Acceso en: 20 dez. 2012.
- RÉNAN, E. **Qu'est-ce qu'une Nation?** 1882. Disponible en: <<http://archive.org/stream/questcequunenat00renagoog#page/n9/mode/2up>>. Acceso en: 3 nov. 2012.
- RICŒUR, P. **La memoria, la historia, el olvido**. Madrid: Trotta, 2003.

- RUFER, M. La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. **Memoria y Sociedad**, v. 14, n. 28, p. 11-31. 2010.
- RÜSEN, J. Historical Narration: Foundation, Types, Reason. **History and Theory**, v. 26, n. 4, p. 87-97, dec. 1987.
- SCHMIDT, M. A.; BRAGA, T. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.
- SPIVAK, G. C. ¿Puede hablar el subalterno? **Orbis Tertius**, Argentina, v. 3, n. 6, 1998.
- SPIVAK, G. C. Estudios de la subalternidad. La deconstrucción de la historiografía. In: MEZZADRA, S. (Comp.). **Estudios poscoloniales: ensayos fundamentales**. Madrid: Traficantes de sueños, 2008. p. 33-68.
- VGOTSKY, L. **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona-Buenos Aires: Paidós, 1995.
- WHITE, H. **Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe**. London: The Johns Hopkins University Press, 1973.
- WHITE, H. La cuestión de la narrativa en la teoría historiográfica actual. In: WHITE, H. **El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica**. Barcelona: Paidós, 1992. p. 41-74.
- ZAMBONI, E. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dez. 2003.

Recebido em 17/02/2013

Versão final recebida em 23/06/2013

Aceito em 05/08/2013