

El discurso histórico en las escuelas: su papel disciplinador y configurador de subjetividades

De la vigencia del Estado-Nación a la des-institucionalización de las sociedades contemporáneas

Sandra Liz Chiavaro *

El presente trabajo plantea cómo, durante la vigencia del Estado-Nación, el discurso histórico en las escuelas actuó como dispositivo regulador y productor de sujetos sociales.

Las instituciones modernas de disciplinamiento -entre ellas la educativa- que tuvieron entre sus objetivos principales la formación del ciudadano y la conciencia nacional, se valieron de una narrativa histórica cuya eficacia simbólica permitió homogeneizar, regular y dar fundamento al lazo nacional.

En la actualidad, la erosión del Estado nacional y la pérdida de su capacidad instituyente, han dejado a las escuelas 'sin discurso histórico' o con algo en su lugar, bastante diferente de lo que hasta hace poco conocimos.

Discurso Histórico - Dispositivos Pedagógicos - Subjetividad - Disciplinamiento y Control

This article states how the historical speech at schools acted as a regulating device and producer of social beings during the 'State-Nation' period.

Modern disciplined institutions as the educational one, which had the citizen training and the national consciousness as their main aims, used historical narrative and its symbolic efficiency allowed them to homogenize, regulate and give basis to national bond.

Nowadays, the weakness of the national state and the loss of its institutional power, have left schools 'without historical speech' or with something quite different from what we were used to.

Historical speech - Pedagogical devices - Subjectivity - Discipline and control

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Historia. Docente e Investigadora de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Docente de Nivel Medio. Evaluadora y asesora pedagógica de instituciones educativas. E-mail: sandraliz@onenet.com.ar

"En todas las culturas podemos percibir un mandato de continuidad y no de ruptura con lo existente. La educación aparece como una práctica de filiación, de enraizamiento, de endoculturación, que transmite la memoria colectiva posibilitando de esta forma convertir al sujeto en miembro del grupo, en 'integrante', en 'parte de'."

- Enrique Bambozzi -

Introducción

Los Sistemas Educativos Nacionales son un producto de la modernidad y surgieron asociados al conjunto de instituciones, organizaciones y procesos que son propios de ese momento histórico. Nos referimos puntualmente al Estado-Nación y, en su seno, a los sistemas de salud, justicia y seguridad principalmente, que conformaron el entramado que reguló y normalizó el modo de vida moderno.

Bajo la lógica imperialista revitalizada en las últimas décadas conocida como 'mundialización', Occidente asiste hoy a una serie de profundas e inusitadas transformaciones en el abanico de las instituciones creadas durante la modernidad para el control y el disciplinamiento social. En los contextos actuales de cambio, emergen organizaciones y dinámicas sociales, como también actores, discursos y prácticas que dan cuenta de las nuevas relaciones que se establecen entre el Estado y los individuos.

Inserta en ese macro marco social, la vida cotidiana en las instituciones educativas se despliega hoy sobre estados de incertidumbre, extrañamiento y perplejidad, todo lo cual provoca temores y angustia, especialmente cuando a diario comprobamos que lo aprendido nos sirve de poco a la hora de abordar conflictos y nuevas demandas.

Nos cuesta bastante definir por estos días qué es ser docente y qué ser alumno

en contextos que sufren mutaciones en forma continua. Hablamos, pues, de cambios profundos, de vaciamiento de significados, de trastocamiento de roles y funciones, de valores nuevos, de diferentes conceptualizaciones y maneras de ejercer el poder, de desdibujamiento de la autoridad, de cambio de *habitus*¹, de pérdida de respaldo y aval desde otras esferas sociales, etc. Estos datos, y algunos más que bien podríamos agregar a la enumeración, caracterizan la caída del *dispositivo pedagógico moderno* y, como su consecuencia, expresan la destitución simbólica de la escuela y de los sujetos que la habitan. Afirmar esto no es sumar otra voz al concierto de críticas lapidarias en su contra, cuya suma de argumentos retomarí -aunque hoy con otros contenidos y nuevos significados- la vieja tesis de Illich, "*la escuela ha muerto*". Al contrario, desde otro lugar y reforzando la idea de que hoy más que nunca es imprescindible que la escuela actúe como mediadora entre los alumnos y la vida, lo que intentamos es reflexionar responsablemente sobre las actuales condiciones que afectan a la educación formal. En ese sentido, buscamos claves significativas para pensar las nuevas formas de regulación educativa y los modos emergentes de hacer escuela.

Hablar de destitución simbólica es, por lo menos, advertir con otros², la pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar

¹ Categoría teórica perteneciente a Pierre Bourdieu (1991).

² A lo largo del análisis acudiremos, principalmente, a trabajos de: Silvia Duschatsky, Cristina Corea, Ignacio Lewkowicz, Guillermina Tiramonti y Cecilia Ávila Paz.

subjetividad, de producir 'marcas' en quienes transitan las instituciones educativas. Un equipo interdisciplinario coordinado por Silvia Duschatsky y Cristina Corea ha escrito recientemente el texto *Chicos en banda*, que conmueve por su crudeza a la hora de analizar las coordenadas en que se desenvuelven las instituciones nucleares de la modernidad como la escuela y la familia.

"La destitución no es la inexistencia, no es el vacío, no es la ausencia de algún tipo de productividad. Tampoco la falta de respuesta a un tipo de demandas. La destitución simbólica de la escuela hace alusión a que la 'ficción' que construyó, mediante la cual eran interpelados los sujetos, dejó de tener poder performativo" (DUSCHATSKY; COREA, 2002:9).

Los autores profundizan en esta noción de 'performatividad' que alude al carácter performativo del lenguaje, en la dimensión de aquellos enunciados que tienen la capacidad de hacer en la enunciación lo que expresan. Citan como ejemplo, la diferencia entre 'escribo' y 'juro'. En el primero se describe un acto, en el segundo se lo realiza a la vez que se lo enuncia. En ese planteo, entonces, la pérdida de performatividad puede entenderse como la pérdida de capacidad de 'producir efectos prácticos'.

"El discurso de la ciudadanía, por ejemplo, tenía carácter performativo no porque necesariamente en la práctica se concretara el principio de igualdad entre los hombres sino porque producía interpelación, deseo de formar parte de esa ficción, de ese universo de valores, de principios, de prácticas" (DUSCHATSKY; COREA, 2002:9).

Es por ello que la eficacia simbólica de un discurso, de una narrativa escolar no debe medirse en términos de correlación o correspondencia entre lo que promete y lo que hace sino en su potencia de producción de subjetividad, "...en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la

vida social" (DUSCHATSKY; COREA, 2002:9). Ciertamente, estas pérdidas refieren a las condiciones y formas en que se desarrolló la escuela moderna.

Escuela y discurso histórico: estatuto de una relación constructora de sentido nacional

Sabemos que la escuela moderna nace en el seno de un proyecto -el de la modernidad- cuyas bases expresaban la relación de la economía con la riqueza de los pueblos, de la política con la soberanía popular, de la ciencia con el uso público de la razón y, finalmente, la relación de la cultura con el progreso de la historia. Por lo mismo, la retórica de la modernidad expresa como promesa y como expectativa para los hombres, el logro de la 'riqueza de las naciones', 'el progreso indefinido', 'la definitiva madurez del hombre' y la 'educación para todos'.

A partir de aquí, la escuela moderna va a desplegar la tarea de educar a través de la *homogeneización* y la *uniformidad*, destinadas a borrar las diferencias culturales e ideológicas. Desde un discurso escolar *normalizador* -logocéntrico, etnocéntrico y dogmático-, se buscó *incluir* e *integrar* a los habitantes de la Nación. En ese sentido, la convivencia se apoyó en la idea de igualdad, de consenso, de contrato social, de norma, cuya misión fue 'des-naturalizar' las diferencias o supuestas jerarquías naturales, heredadas de las concepciones de la antigüedad y del medievalismo. La *identidad* -asociada o determinada por la territorialidad- se basó en la formación y el desarrollo de un sentido de pertenencia a un lugar y a un 'nosotros' social comparativo.

Esta racionalización del mundo se tradujo luego en la transmisión de la cultura y del conocimiento científico de manera dogmática y pretendidamente 'neutral', por lo tanto, indiscutible. Como prueba de ello, la gra-

mática de la escuela, expresada en el currículum por disciplinas y en prácticas escolares específicas, apuntó a forjar la *sociedad moderna* y la *conciencia nacional*. En consecuencia, la normalización, se ejerció a través de dos facetas o dimensiones: una *democrática*, en relación con la universalidad del acceso al conocimiento y otra *autoritaria*, en virtud de la imposición de principios entendidos como verdades indiscutibles.³ Comenta, al respecto, Cecilia Ávila Paz:

"A partir de las gestas emancipadoras de principios del siglo XIX, los pueblos latinoamericanos intentaron generar el sentimiento de pertenencia e identidad nacional de los ciudadanos a través del desarrollo y expansión de los sistemas educativos nacionales. En nuestro país, se requirió algo más de un siglo para lograr asentar los fundamentos de una nueva ciudadanía que integrase de forma efectiva las poblaciones de nativos, criollos e inmigrantes, en una Nación capaz de alcanzar la prosperidad, conforme a los criterios establecidos como válidos para la cultura occidental e ilustrada" (ÁVILA PAZ, 2003:14).

Había que 'inventar la Nación' proveerse de una tradición, de un imaginario y de pertrechos valiosos que permitieran fundar identidad y pertenencia; pero el pasado de siglos de historia latinoamericana no lo permitía, porque hablaba de dominación y colonialismo. Sólo a partir del proceso de la revolución y la independencia, inscripto en un pasado muy reciente, se podía configurar un suelo común para los que estaban y para los que llegarían, como resultado de una política inmigratoria en pocos años más. En este contexto, la escuela se convirtió en el dispositivo aglutinador, disciplinador y regulador, por excelencia. Dentro de ella -pero también por fuera- el discurso histórico fue el que pro-

veyó 'la ficción' sobre la que comenzaría a tejerse la trama.

Bajo la hegemonía del Estado-Nación, el discurso histórico determinó los mecanismos, los procedimientos válidos para producir verdad y legitimación, a la vez que funcionó como productor y reproductor del 'lazo nacional'.

Si bien tradicionalmente se ha sostenido que lo que produce ligazón es la idea colectiva de un pasado común, el profesor Ignacio Lewkowicz da una vuelta más de tuerca sobre la cuestión y afirma que lo que hace lazo no es el pasado común de un pueblo, de hecho incluso un pasado en común puede no implicar ni un presente ni un futuro común. Lo que produce lazo nacional es el discurso histórico que instituye ese pasado común en el presente. A partir de instituir a la Nación como significación sustancial, eterna, el discurso histórico interviene, según Lewkowicz, constituyendo la memoria práctica del Estado-Nación. (Cfr. LEWCOWICZ, 2004:13). Por lo tanto, un lazo social no es la realización de unos contenidos discursivos, sino efecto de una '*práctica discursiva*' -en términos foucaultianos- en una situación determinada. Los discursos no deben verse como conjuntos de signos, deben considerarse como prácticas que sistemáticamente van formando a los objetos de los que hablan. Es decir, no se refieren a objetos, los construyen.

Cristina Donda, en su obra sobre Michel Foucault, explica de esta forma las categorías del autor: las *prácticas* son regulaciones de las formas de acción y costumbres consolidadas institucionalmente, condensadas ritualmente y, a menudo, materializadas en formas arquitectónicas. Las *prácticas discursivas* producen el objeto del cual

³ Profundizamos estas cuestiones en los párrafos que siguen más adelante, cuando sumamos al análisis el comentario del capítulo "Cabezas rapadas y cintas argentinas" en la obra de Beatriz Sarlo *La máquina cultural*.

hablan, producen enunciados, delimitan un campo de conocimiento, fijan la perspectiva 'legítima' para el agente de conocimiento, establecen normas para la elaboración de conceptos y teorías. Son prácticas específicas que no reducen todos los otros regímenes de prácticas a sus estrategias, regularidades y razones. Finalmente, las *prácticas no discursivas* se definen por las relaciones de poder, en términos de juegos estratégicos entre libertades. El 'juego' de verdadero y lo falso a través de lo cual 'lo que se hace' se constituye como experiencia y problematización (Cfr. DONDA, 2003:149).

Por lo tanto, cuando hablamos de la *eficacia práctica del discurso histórico* estamos refiriéndonos a su capacidad material y simbólica para moverse en el ámbito de la cultura y modificar el universo de significación social y de representaciones de un colectivo. La influencia de ese movimiento queda asegurada, mediante la institución de un conjunto de dispositivos materiales que operan como 'constructores de sentido' y es garantizada por la hegemonía del Estado-Nación.

¿En qué consistió la inscripción práctica del discurso histórico en la modernidad?, ¿cuáles fueron las formas prácticas que adquirió la memoria del Estado-Nación? Lewkowicz responde a estas preguntas afirmando que "*En la Argentina a partir de 1890 aproximadamente, los esfuerzos estatales por inscribir colectivamente las fiestas patrias desembocaron en la organización de grandes celebraciones conmemorativas, la construcción de un conjunto de referentes materiales, como monumentos y museos y la elaboración de la legitimación -producción- de la identidad nacional basada en la apelación a un pasado común y nacional. Las escuelas fueron, a través de la ritualización de las celebraciones escolares y de la enseñanza de la historia, instrumentos centrales de producción de identidad nacional, es decir, de ciudadanía*" (LEWCOWICZ, 2004:13).

Así se teje el lazo histórico nacional que permite la continuidad entre pasado, presente y futuro, a través de un relato ordenado de los hechos y los personajes que conformaron la Nación. No es el pasado lo que hace lazo con el presente, como decíamos unos párrafos atrás, sino la narrativa histórica la que produce esa operación subjetiva. Son relatos fundacionales que han pervivido hasta nuestros días en un imaginario colectivo naturalizado por todos.

"Más allá de la evolución teórica y metodológica alcanzada por historiadores y por docentes a lo largo de los años, el sistema educativo ha logrado que el hombre común remita la historia argentina a lo que aprendió en los primeros años de vida escolar -durante décadas signada por un modelo de enseñanza de las efemérides y de la vida de los Grandes Próceres o la Gran Nación-. Así por ejemplo, la Revolución de Mayo, aparece como un acontecimiento ligado a nuestro paso por la escuela primaria y, más precisamente, a las celebraciones y rituales escolares. Se supone que no es tema de conversación fuera del ámbito escolar" (CHIAVARO, 2003:36).

En el texto *La máquina cultural*, Beatriz Sarlo analiza el mundo y la educación a través de los ojos de Rosa Justina del Río, una maestra normal hija de inmigrantes italianos y gallegos, que encarna en sí misma los sentimientos y la palabra de un pedazo de historia argentina, capaz de explicarnos, incluso hoy, cómo se diseñó este país desde la educación y la historia impartida en las escuelas. En sus relatos apasionados, narra la aventura que significó para ella el ingreso a un mundo nuevo, diferente y distinguido, sin fronteras, hinchado de promesas y posibilidades: la Escuela Normal. Sarlo acude a textos emblemáticos como *El Monitor de la Educación Común* -publicado mensualmente por el Consejo Nacional de Educación- o libros de lectura para los primeros grados, utilizados desde los principios del siglo XX

como *El libro de los niños* de Juan Ferreira, *Alborada* de Jorge Berrutti, *Días de sol* de Evangelina M. de Mesco de Vera -estos dos últimos fueron una piedra angular en los inicios de la educación higienista- y tantos otros que le permiten a la autora leer en paralelo los relatos entusiastas de la maestra en su vida cotidiana y la historia oficial de los dispositivos del Estado, para advertir la eficacia de éste cuando modela a sus servidores públicos, pero también al sujeto común. El entusiasmo con que la ideología educativa rapta la voluntad de Rosa del Río -a la que su profesión le permitió llegar a conocer en Europa las escuelas Montessori y tomar mayor dimensión de los principios de la Escuela Nueva, que ella casi de manera inconsciente había adoptado como modelo pedagógico para el desarrollo de su misión- desde sus inicios como estudiante y que luego la acompañará como maestra y directora atraviesa todo el texto. Tanto ese empuje, como su falta de rebeldía o de crítica frente a ciertos rituales escolares⁴ se explican para Sarlo, por la trayectoria exitosa que esos rituales prometen a quienes los acepten y se sustentan, además, en la debilidad de otras marcas culturales anteriores a la escuela o en competencia con ella.

"Exageradamente entusiasta, Rosa del Río es un producto del normalismo y de la escuela pública: un robot estatal, podría decirse, identificado poco críticamente con los objetivos de la institución de la que formaba parte y que le había permitido a ella misma recorrer un camino exitoso. De su discurso y de su práctica está ausente toda alternativa que no se ajustara a la ideología escolar media. Desconfía de las posibilidades de la sociedad

de gestionarse a sí misma. Para ella la escuela es (y debe seguir siéndolo) un ámbito cerrado y autoabastecido, donde debe mantenerse una relación entre maestros y alumnos que desplace, reforme o reemplace a las relaciones que el hogar o el barrio instalaban en los individuos (...) La adaptación fulminante a la escuela se realiza en ausencia de otros discursos, como son hoy los medios de comunicación de masas, que compiten con ella. Y también en ausencia o retroceso de la cultura inmigratoria de origen, que era disimulada o sincretizada para lograr rápida y eficazmente la integración (...) La escuela es una máquina de imposición de identidades, pero también extendía un pasaporte a condiciones mejores de existencia: entre la independencia cultural respecto del Estado y convertirse en un servidor de ese mismo Estado, quedaban pocas posibilidades de elección" (SARLO, 1998:66-75).

En este recorte temporal en el que se inscribe el modelo planteado por la maestra normal de Sarlo -fines del siglo XIX y principios del XX-, la escuela empezaba a recibir las camadas de alumnos de la creciente población infantil, como efectos de la incorporación prevista por la ley 1420. Junto con la escuela, la ritualización de las celebraciones escolares era acompañada por una política de diseño edilicio que apoyaba las manifestaciones patrióticas extraescolares en plazas, museos, grandes avenidas y emplazamientos de estatuas y monumentos en lugares públicos, destinadas a honrar a los grandes próceres, a los protagonistas de las gestas históricas.⁵ En realidad, como lo señalan Lilla Bertoni (1992), Sarlo (1998), Lewcovicz (2004), entre otros, se

⁴ Uno de los pasajes de la obra narra el magistral desfile del 25 de Mayo de 1920 -en cuyo palco están el presidente Yrigoyen y los más altos funcionarios del Estado- al que Rosa, en el segundo año de su cargo como directora, acude emocionada con sus alumnos.

⁵ En 1887 se inauguran las estatuas de Lavalle en Buenos Aires y del General Paz en Córdoba; en 1888 se proyecta el monumento de la Revolución de Mayo y la construcción de la avenida del mismo nombre; en 1889, se crea el Museo Histórico Nacional.

buscaba instituir mediante rituales, símbolos y recursos materiales, los significados de un discurso histórico capaz de proveer sentido social, en tanto registro de la memoria del Estado-Nación. De la relación entre la escuela y la historia, dice Lewkowicz, se derivan, identidad y ciudadanía.

**¿Cómo historizar la educación más allá del Estado-Nación?
¿Quiénes producen sentido en suelo posnacional?**

Es claro que la relación entre subjetividad ciudadana, dispositivos normalizadores y Estado-Nación hoy se encuentra agotada. En principio, porque la institución escuela necesita, para tener y actuar con legitimidad y entidad, un suelo en que apoyarse, una meta-institución que reproduzca las condiciones donde apoya. El Estado como supra institución donadora de sentido y de articulación simbólica, donde se erigen las instituciones disciplinarias, se desvanece y, en su lugar, quedan los fragmentos de una relación que pierde, a la vez que significado, eficacia configuradora y reguladora (Cfr. TIRAMONTI, 2003).

El panorama desolador que se avista es de instituciones fragmentadas, subjetividades desvinculadas, representaciones e ideales anacrónicos, desregulaciones legitimadas en nombre de la libertad, opiniones varias, etc. A esto se refiere Giles Deleuze cuando habla de las transformaciones inherentes al *tránsito de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control* como fuerzas gradualmente instituidas y aceleradas luego de la Segunda Guerra Mundial (Cfr. DELEUZE, 1995:277).

Si la subjetividad institucional producida por los dispositivos disciplinarios de los

Estados Nacionales operaba como puente facilitador de las relaciones que mencionamos antes, hoy no hay nada equivalente a esa meta-subjetividad, a esas operaciones básicas que simplificaban el paso de un dispositivo a otro -a partir de las marcas disciplinarias instituidas previamente-. Más bien, como sostiene Lewkowicz, hoy sucede todo lo contrario, en tanto la subjetividad dominante no es institucional, sino mass-mediática: sus operaciones básicas no son disciplinarias; no se trata de normativa y saber, sino de imagen y opinión personal.

Esta escuela ⁶ ya no se sostiene por su capacidad de institución de ciudadanía sino por la capacitación o prestación de otros servicios. En ella, ya no habita el discurso histórico tradicional y, en todo caso, lo que pervive de aquél es portador de otras significaciones y sentidos. El ciudadano está siendo desplazado por el consumidor, el auto-gestor, el espectador y otros tantos que el mercado y los medios proponen en su lugar. Es que en la vida actual, el espectador ya no requiere de memoria histórica sino mediática. En lugar de gestas patrióticas portadoras de certezas fundacionales, la narrativa periodística se instituye como portadora de verdad para los nuevos consumidores de ese discurso. En ella, ya no son tan claros para la sociedad civil los objetivos y valores que se persiguen, y, de manera sutil, avanzan prácticas que terminan imponiéndose casi sin mediar ninguna discusión sobre ellas. El ejemplo elocuente que cita Lewkowicz es el del 'calendario móvil'.

"Veamos un indicio actual de aspecto insignificante. Las fechas claves del calendario nacional ya no se corresponden con el ritual nacional que les daba función y sentido. Los feriados correspondientes a las fiestas patrias -ritual ineliminable en la instau-

⁶ Lewkowicz habla de una escuela 'galpón' que se inscribe como tal en los tiempos de la supremacía del mercado.

ración de la ciudadanía- se desplazan según otro tipo de conveniencias del lazo social contemporáneo. El fin de semana largo pesa más que la fiesta nacional. El ciudadano venerable se extraña; el consumidor, consulta a su agente de viajes. Los feriados patrios se han convertido en fines de semana largos, en tanto lo importante no es aquello que se conmemora, sino que ese día de inactividad quede unido al fin de semana -tiempo de consumo-" (LEWCOWICZ, 2004:25).

El viejo discurso histórico heredado queda liberado de su antigua misión, deja de ser necesario, en consecuencia, es obsoleto. Esto también explicaría algunos de los por qué del tedio de los alumnos a la hora de estudiar historia: ¿con qué objetivos hacerlo?, ¿cuál es el sentido? Ignorar algo que socialmente ha perdido su valor es liberarse de una carga inútil.

"En tiempos nacionales, la memoria histórica es una condición necesaria. En tiempos técnicos-administrativos es casi un estorbo. El tiempo nacionalmente instituido es el de la 'situación': un instante sucede a otro, el instante previo permanece como condición de sentido del siguiente. Pero la institución actual del tiempo es la de la 'sustitución'. La esencia de la cosa no es su historia, sino su configuración actual: su imagen. Un instante sustituye al anterior, que cae en la nada de lo insignificante. Lo cierto es que el discurso histórico no puede asumir función instituyente del lazo instantáneo" (LEWCOWICZ, 2004:25).

Si no hay Estado, en tanto articulador simbólico que dé sentidos y orientación a sujetos, discursos e instituciones, es el Mercado el que ocupa esa posición, por eso las reglas de juego son otras y, en relación con lo que decimos, en la dinámica de situaciones fragmentadas, dispersas, la simbolización es 'situacional', más aún, no hay simbolización entre situaciones, sino meramente situación. Cuando las condiciones no refieren a lo trascendente, la ley deviene recurso incapaz de

producir ordenamiento simbólico. Cuando las condiciones son inmanentes, queda habilitada la capacidad simbólica de la regla, siempre determinada por la estrechez de un contexto limitado, cuyo código será compartido exclusivamente por los sujetos que componen el campo situacional.

Una vuelta más en el análisis. Frente a estas condiciones de desvinculación con la producción de lazo social, Lewcowicz sostiene que los agentes del discurso histórico han reaccionado espontáneamente, ensayando dos respuestas simétricas: la *comercialización* y la *profesionalización*. En el primer caso, se ha intentado la adaptación de los recursos del discurso histórico a los requerimientos del mercado. Así ha proliferado la 'historia de kiosco': biografías plagadas de intimidación, curiosidad y exaltación de características personales; no siempre escritas por historiadores, sino por aficionados, amateurs, periodistas, novelistas, etc. que seducen al gran público con best sellers atrapantes por su cotidianeidad intimista y personal. A diferencia de lo que ocurría durante la vigencia del Estado-Nación, los grandes personajes de la historia nacional eran presentados en el relato histórico que destacaba, no su moral ni su vida particular, sino su papel y su accionar en el marco de una trama que los tenía por héroes, comprometidos con su tiempo y con el desafío de crear la Nación, y a través de cuyo ejemplo, se pretendía modelizar a las jóvenes generaciones. Cuando otra línea de historiadores levantaba su voz opositora, desde diferentes posicionamientos ideológicos, otros héroes eran propuestos en su lugar pero argumentando razones históricas que los trascendían. Hoy no se leen biografías para conocer los logros y fracasos de proyectos analizados desde una órbita sociopolítica o económica; se lee para conocer hábitos, costumbres, rasgos individuales desarraigados de los procesos históricos que han caído finalmente en la despolitización casi absoluta y, por ello, co-

bran otro significado. No se busca conocer la esfera pública de la vida de dichos personajes, sino la privada. En todo caso, eso es lo que se le ofrece al 'nuevo consumidor' de historia.

En el otro extremo, los agentes de la disciplina insisten en su perfil más académico, pero cerrándose sobre sí y desligándose de otras formas de inscripción social. Pocos historiadores escriben para el gran público de los ciudadanos, proveyéndolos de categorías explicativas, la mayoría escribe para sus pares. Este cierre, esta clausura de la disciplina en sí misma, permite el avance indiscriminado de los que entran al terreno de la historia a 'construir el nuevo discurso histórico educativo' que, como hemos venido anunciando en las páginas anteriores, no reviste ninguno de los objetivos que tuvo en el pasado.

"Durante la mayor parte del siglo XX el discurso histórico fue el proveedor de las categorías que hacían inteligible a la sociedad. Imperialismo, pueblo, Nación, clase, élite, burguesía, oligarquía, obreros, unitarios y federales, república y monarquía, liberal y proteccionista, eran conceptos generales a partir de los cuales los ciudadanos buscaban comprender la sociedad" (LEWCOWICZ, 2004:28).

Si lo que queda hoy como potencialidad para construir el nuevo discurso histórico escolar son estas dos vertientes que señala el autor -comercialización y profesionalización- desde las cuales nos interpela como educadores, historiadores, ciudadanos o, simplemente, como sujetos de este tiempo histórico; el panorama no nos resulta para nada alentador. Ni la respuesta mecánica a las condiciones del entorno -mercantilizadora del conocimiento histórico-, ni la clausura

disciplinaria, sin interacción con la sociedad. Ninguna de estas variantes nos parecen valiosas en términos pedagógicos, porque ambas adolecen de una condición esencial para ser educativas desde la intervención social: existir como dispositivo que trabaje con el conocimiento desde su potencialidad humanizadora. En ese sentido, el rescate de los relatos en educación y de la memoria nos resultan imprescindibles. Héctor Schmucler sostenía hace dos años en el marco de la Feria del Libro en Córdoba: *"La desolación por el fracaso de la ilusión de progreso nos empuja a recordar, como la recuperación de una forma de vida que hizo que las personas sean parte de la humanidad"*. En esa oportunidad, también advirtió sobre los peligros de convertir a la memoria en una moda que la despoje de sus contenidos. Por otra parte, asoció memoria con inteligencia (para asumir la búsqueda de respuestas a preguntas inquietantes) y el coraje (para asimilar los resultados imprevistos).⁷ Desde nuestra perspectiva, pensamos que esto puede vincularse con el lugar de 'autoridad responsable' que la escuela y los docentes continúan ocupando, en tanto transmisores y posibilitadores de cultura para los alumnos, aun en condiciones severas de destitución y frente al poder de las otras agencias que compiten con ellos, de cara a la sociedad. A modo de cierre, las palabras de Duschatsky iluminan estas afirmaciones:

"El horizonte de posibilidad no radica entonces en la producción de un sujeto a imagen y semejanza de algún ideal, ni simplemente capaz de gestionar por sí mismo las exigencias de un mundo fragmentado, sino en la creación de condiciones que habiliten un por-venir, un nuevo tiempo" (DUSCHATSKY; COREA, 2002:15).

⁷ Estas expresiones fueron extraídas del panel "Memoria, entre la historia y la política", integrado por Andrés Rivera, Elizabeth Jelin y Héctor Schmucler, entre otros, desarrollado en el marco de la Feria del Libro y cuyo contenido fue reproducido por LA VOZ DEL INTERIOR en su ejemplar del día jueves 12 de septiembre de 2002.

Bibliografía

ÁVILA PAZ, Cecilia. "Una mirada crítico-propositiva de la política educativa argentina". En *Revista Diálogos Pedagógicos*, Año I, N°1. Facultad de Educación, UCC, Córdoba, 2003. Pág. 9-21.

BAMBOZZI, Enrique. "Pedagogía latinoamericana como de tematización de la dominación". En *Revista Diálogos Pedagógicos*, Año II, N°3. Facultad de Educación, UCC, Córdoba, 2004. Pág. 29-33.

BERTONI, Lilia. "Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891". En *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Ravignani"*. Tercera serie, N°5, Buenos Aires, 1992. Pág. 11-13

BOURDIEU, Pierre. *El sentido práctico*. Taurus, Madrid, 1991.

CHIAVARO, Sandra Liz. "La enseñanza de las Ciencias Sociales y 'los mandatos' de la sociedad". En *Revista Diálogos Pedagógicos*, Año I, N°1. Facultad de Educación, UCC, Córdoba, 2003. Pág. 33-39.

DELEUZE, Giles. *Conversaciones*. Pretextos, Valencia, 1995.

DONDA, Cristina. *Lecciones sobre Michel Foucault. Saber, sujeto, institución y poder político*. Universitas Editorial Científica Universitaria de Córdoba, Córdoba, 2003.

DUSCHATSKY, Silvia; COREA, Cristina (comp.) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires, 2002.

LEWCOWICZ, Ignacio. "Escuela y ciudadanía: una relación en cuestión." Clase 4. Módulo I: Carrera de Diploma Superior en Ciencias Sociales, con mención en Gestión Educativa. Flacso Virtual, 2004.

SARLO, Beatriz. *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Ariel, Buenos Aires, 1998.

TIRAMONTI, Guillermina. "Una nueva agenda para el sistema educativo". En *Revista Noveidades Educativas. Reflexión y debate*. Producción Especial. Año 15, N° 154. Centro de Publicaciones educativas y material didáctico SRL, Buenos Aires, 2003. Pág. 4-9.