

Enseñanza de la historia y formación ciudadana: Representaciones del pasado y proyecciones del futuro de los jóvenes argentinos

Mario Carretero * - Miriam Kriger **

Presentación

Este artículo aborda un tema que en los últimos años parece definir un nuevo campo de estudios, centralizando el debate político educativo y plasmándose ya en las currículas escolares de diversos países: el de las relaciones entre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana. Sin embargo, y aunque nos encontremos frente a un nuevo escenario, no podemos dejar de recordar aquí que la enseñanza de la historia ya en sus orígenes se había conformado como un espacio estratégico para la formación ciudadana.

De modo que la novedad con que esta cuestión vuelve a vertebrar los debates y hacer confluir las agendas del flamante siglo no es tal; hecho que en sí mismo nos resulta significativo, y cuya indagación

* Dr. en Psicología. Catedrático de Psicología Cognitiva en la Universidad Autónoma de Madrid, España y en FLACSO, Argentina.

Web: www.mariocarretero.net

** Lic. en Ciencias de la Comunicación Social. Doctoranda FLACSO-Argentina. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: mkriger@ciudad.com.ar

bien podría comenzar cuestionando el doble supuesto en que se ha apoyado históricamente, a saber: a) el supuesto ideológico de una identidad histórica colectiva que como “comunidad de arraigo” y fundamentalmente como “comunidad de destino” ((Pérez Vejo, 1999:115); y b) el supuesto psicológico de que las representaciones del pasado determinan las prácticas del futuro.

Nos preguntamos especialmente si es posible fundamentar la vigencia de esta afirmación en un contexto actual, siendo que ella ha justificado la enseñanza de la historia escolar desde sus comienzos y que aún sigue estando presente en los objetivos, contenidos y currículas actuales, a saber: que la enseñanza de la historia promueve y garantiza la formación de los futuros ciudadanos. En este sentido, la escuela y la historia se han constituido tradicionalmente como proveedoras de representaciones históricas ligadas al pasado común de los miembros de una nación, y orientadas a condicionar unas determinadas prácticas sociales y políticas vinculadas al futuro de la misma.

Pero, en virtud de las importantes transformaciones culturales y políticas de las últimas décadas -en particular: la crisis de los estados nacionales e identidades nacionales (Habermas, 1995; Kymlicka, 2001), la emergencia de nuevas identidades (Laclau, 1993; Martín Barbero, 1994; Sartori, 1995) e imaginarios ciudadanos (Torres, 2001), el fin de la Historia Unica (Vattimo, 2000), los procesos de globalización y mundialización (Ortiz, 1997)- se impone la revisión de este doble principio, que tan eficaz resultó a los fines de la “invención de la nación” (Anderson, 1983).

Para ello, en primer término vamos a analizar algunas de las implicancias conceptuales ligadas a la génesis histórica del amplio supuesto que presentamos; luego, presentaremos un breve avance de resultados de un trabajo empírico en curso¹ que estudia la interrelación entre las representaciones históricas y las proyecciones de futuro de jóvenes argentinos en la actualidad; y, finalmente, discutiremos estos

primeros resultados, brindando una perspectiva teórica para el estudio de esta problemática.

Fundamentos teóricos

a. El supuesto ideológico de la nación como comunidad de destino

El tipo de vínculo causal entre enseñanza de la historia y formación ciudadana que hemos señalado se consolidó durante el siglo XIX y XX, aunque su origen data de finales del siglo de las Luces, donde no se presentó como una afirmación sino como parte de la promesa emancipatoria, augurando que:

“El progreso de las ciencias, de las artes y de las libertades políticas liberará a toda la humanidad de la ignorancia, de la pobreza, de la incultura, del despotismo y no solo producirá hombres felices sino que, en especial gracias a la Escuela, generará ciudadanos ilustres, dueños de su propio destino” (Lyotard, 1986:97 de la trad. al español).

La postulación de que el progreso de los saberes generaría el avance de las sociedades -y que además ello redundaría en un nuevo tipo de felicidad: la de los hombres que, convertidos en ciudadanos, serían capaces de adueñarse de su destino- fue tributaria del surgimiento de *lo social* como dominio de la cultura, una esfera diferenciada de la Naturaleza, y no regida por sus leyes sino por las de la Historia (para ampliar, véase: Carretero y Kriger, 2004). Fue sólo entonces que *lo social* se prefiguró como *proyecto de lo humano*, y el hombre -*creatura* como ciudadano- creador; sin embargo: ¿en relación a qué origen dispondrían los ciudadanos este destino *propio*? ¿Cómo encontrarían la senda y las “leyes históricas” que los habían llevado hasta el presente?

Y, sobre todo: ¿Qué tipo de entidad era esa *cives* a que refería el concepto de ciudadano? ¿De qué modo ella se imbricaba en la identidad de cada hombre para incorporarlo al “nosotros”?

Las respuestas que el siglo XVIII dio a estas preguntas delimitan el periplo de la ilustración al romanticismo, que culminó con la fusión de ambos en el estado nacional y su apogeo durante el siglo siguiente, caracterizado como el de la Historia y también con el de las Naciones. Al principio, las respuestas las dio el humanismo ilustrado, en cuyo marco la Historia -que otrora cumpliera el importante rol moralizante que llevó a Cicerón a denominarla “*magister vitae*”- perfiló una formación identitaria más fraterna y secular: la europea, a la que adscribió la primera historiografía francesa -representada por hombres que ya no eran miembros de la corte pero aún tampoco funcionarios del estado- cuyo principal esfuerzo estuvo dedicado a redefinir el objeto de su ciencia, desplazándolo de la vida de los monarcas a la de los hombres. Y en el crepúsculo del mismo siglo fue la historiografía germana quien volvió a definir el objeto, imponiendo la noción de pueblo, de modo que el romanticismo y los nacionalismos “plantaron cara abiertamente al cosmopolitismo galocéntrico”(sic) (Sánchez Marcos, 1993:178).

En esta línea es posible establecer estrechos lazos entre el surgimiento del Estado liberal y la enseñanza de historia en las escuelas, cuando el desarrollo de la lealtad y el patriotismo fueron valorados por encima de la educación universal, como muy bien lo ilustró el llamado del emperador prusiano que, en la última década del siglo XIX, exhortó a sus ministros a “educar a jóvenes alemanes, no griegos ni romanos” (Boyd, 1997:77 de la trad. al español). Fue entonces cuando se crearon esos vínculos aparentemente indisolubles entre una historiografía nacional producida a gran escala por el estado (como la escuela y la infancia misma) y la formación de los ciudadanos, en el marco de proyectos patrióticos que hegemonizaron el panorama edu-

cativo de casi todos los países del continente europeo y americano, y siguieron vigentes por lo menos hasta mediados del siglo XX.

Tras sucesivos acomodamientos, esta historia nacida para ser enseñada, se constituyó como una “herramienta cultural” (Wertsch, 1998) en la que, como tal, las fuerzas involucradas en su construcción jugaron un lugar importante en la determinación de su uso; es decir: resultando sumamente eficaz en la construcción de la identidad nacional. Este *constructo* fue precisamente el más cuestionado por las teorías críticas en tanto supuesto ideológico: en una primera fase, a mediados del siglo XX, tras la última Guerra Mundial y el fracaso del ideal de progreso histórico (ver al respecto Adorno y Horkheimer, 2001); y en una segunda, con el final de la Guerra Fría y el reordenamiento del orden global en un marco de debilitamiento de los estados nacionales en tanto “instancias centrales de producción del sentido social” (Ortiz, 2002).

b) El supuesto psicológico de la identidad nacional

Ahora examinaremos algunas implicancias del supuesto psicológico en que se basa la relación originaria entre enseñanza de la historia y formación ciudadana: que las representaciones históricas del pasado son determinantes respecto de las prácticas ciudadanas del futuro, que aquello que hoy los alumnos aprenden sobre la historia se traducirá en su comportamiento ciudadano de mañana.

En primer lugar, nótese que ello sólo puede suceder bajo una condición: que el alumno en cuestión se sienta parte de esa historia, que se la represente en primera persona del plural, que encuentre en ella las marcas que conduzcan a un presente pletórico de significado, que se identifique plenamente con la historia de su nación, imbricándola con la propia historia personal. Es posible fundamentar esta condición tomando en cuenta lo que Castorina (2006) define como rasgo peculiar

de los aspectos cognitivos de las representaciones sociales (Moscovici, 1976), a saber: que “incluyen la pertenencia del sujeto a un grupo social y la participación en su cultura. De este modo, ellas suministran un conjunto de significaciones que delimitan las posiciones que adoptan los individuos, configurando su identidad social” (Castorina, 2006:78).

De manera que sólo si el alumno es capaz de creerse a sí mismo sujeto de esa historia que trasciende el marco de su existencia individual -como se evidencia en expresiones como la siguiente, enunciada por un alumno argentino: “Cuando los españoles llegaron a América y nos descubrieron” (Carretero y Kriger, 2005)- ella podrá determinar sus prácticas ciudadanas futuras. Y aún así, esta es todavía una condición necesaria pero no suficiente para establecer una relación lógico causal entre representaciones del pasado y prácticas del futuro. En orden de producir una narrativa donde la identidad personal coincida con la saga del sujeto histórico, la trama argumental debe estar regida por una inteligibilidad no inmanente sino trascendente al relato mismo, una matriz como “la nación”, forjadora de la coherencia entre el carácter de las gestas y el de los personajes.

Aceptar entonces este supuesto implicaría adjudicarle a los sujetos portadores de tal identidad una agencialidad limitada, subsumida en una representación social implícita -en el sentido de que “las producciones colectivas, al ser socialmente controladas, desbordan la conciencia individual” (Castorina, op. cit.:78)- que configuraría el marco de una historia inacabada pero cuyo destino viene inscripto en su origen. En suma: implicaría conducir a cada sujeto pedagógico (futuro sujeto ciudadano) al reconocimiento de su “misión” en una historia a la que él pertenecería (mucho más de lo que ella le pertenecería a él).

Esta cadena de implicancias nos lleva a afirmar que toda relación causal entre pasado y futuro sólo puede realizarse en un sujeto cuya identidad se encuentre en construcción o desarrollo, que su vez, tiene dos dimensiones: a) la genética, vinculada con los aspectos

cognitivos, y b) la histórico argumental, vinculada con la socialización. La pregunta crucial es de qué modo estas dos dimensiones se articulan en el aprendizaje, en último término

“pregunta epistemológica referente a las vinculaciones entre conocimiento individual y sociedad, pero situando en la historia ambos polos de la relación: ¿la interpretación de la historia y la sociedad por parte de los alumnos depende de una historia social de la que forman parte?, ¿o bien provienen únicamente de mecanismos universales de conocimiento?”(Castorina, op. cit.:73).

La propia historia de la enseñanza de la historia puede pensarse como vertebrada por estas tensiones que nos refieren a un conflicto de carácter psicológico cultural, y que se proyectan de manera muy clara en las diferentes tensiones que han establecido los dos tipos de objetivos -disciplinares y sociales (que hemos caracterizado respectivamente como ilustrados y románticos, véase: Carretero, 2006; Carretero y Kriger, 2004; Carretero y Kriger, 2006)- que han regido esta práctica escolar: desde la adecuación plena que reflejó la fusión de los ideales románticos e ilustrados en la construcción del estado nacional, hasta su creciente distanciamiento que refleja la brecha entre el estado y la nación característica de la globalización.

Las representaciones de los jóvenes argentinos: avance de resultados de nuestra investigación

Vamos a ofrecer a continuación un breve avance de resultados de un trabajo empírico sobre las representaciones históricas y proyecciones de futuro de sujetos egresados del nivel medio de escolaridad (es decir: que completaron la formación histórica dispuesta por el siste-

ma educativo formal) y que estaban por iniciarse en el ejercicio ciudadano, votando por primera vez².

Limitaremos nuestra exposición a las representaciones referidas a la independencia y la dependencia de la nación, conceptos clave en la progresión de los relatos nacionales, puntos nodales del imaginario social y político de América Latina y de Argentina en particular. En este sentido, intentamos profundizar algunas impresiones que aparecieron por primera vez en un estudio realizado en 1999 (véase Carretero y Kriger, 2006), en el contexto de una crisis creciente, donde gran parte de los alumnos interpretaba el presente como el resultado del fracaso histórico.

a) Representaciones de la Independencia (con mayúscula) y de la independencia (con minúscula):

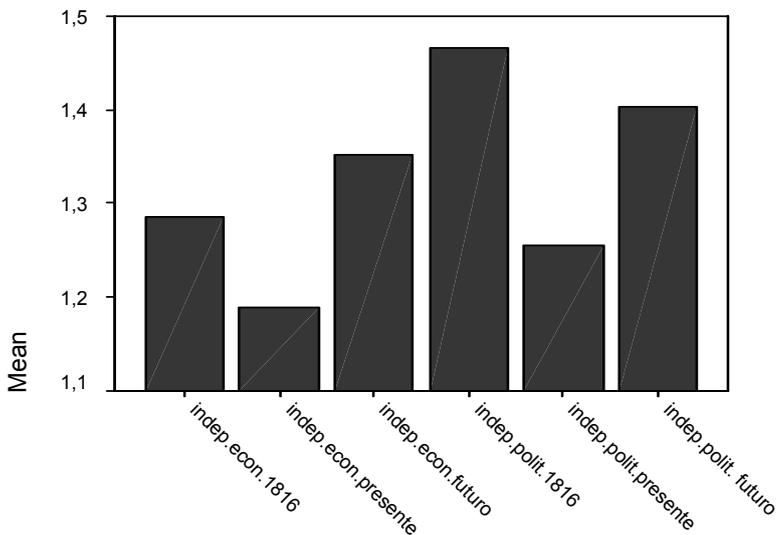
Comencemos ahora por la pregunta sobre el origen: “¿Desde cuándo crees vos que existe la Argentina?”. El 68.7% de los jóvenes entrevistados asocia el origen a la construcción del estado (el 30.5% lo sitúa en el 25 de mayo y el 37.1% en el 9 de julio); un 11% de los jóvenes responde que “desde siempre”, evidenciando una concepción esencialista de la nación; apenas un 1.1% elige el 12 de octubre, fecha que en un estudio previo caracterizamos como origen profundo o lejano de la nación (Carretero, en prensa); y el resto de los alumnos propone otras fechas que aluden al proceso de consolidación del estado, en general enfatizando la dimensión ciudadana (por ej.: 1853, por la Constitución Nacional).

En esta determinación del origen de la Argentina (que al ser presentada genéricamente, daba lugar a que sea pensada como nación, como estado o como ambas) encontramos que, junto al concepto de “independencia” aparece el de “libertad” como una clave de la representación -más mítica que histórica- de la transformación de la nación en estado. Esta imagen es tributaria del *leit motiv* del nacionalismo

romántico germano: el “despertar de los las naciones”³, que en el caso estudiado se proyecta en el hito de la Revolución de Mayo, percibido como explosión popular de la pulsión de “libertad” que da comienzo al proceso histórico que conducirá a la “independencia”. Aquí, el concepto de libertad representa al aspecto romántico (vinculado a la nación como patria), mientras que el de independencia al ilustrado (vinculado a la nación como estado); ambos confluyen en el proceso de fundación del estado nacional, que comienza en la “revolución” y culmina en la “declaración”. El hecho de que mayoritariamente los alumnos sitúen en estas fechas el origen “de la Argentina” -y con una distribución muy similar para cada una de ellas- puede estar indicándonos el carácter ambivalente de una concepción de lo nacional que conjuga desde su origen aspectos románticos e ilustrados, afectivos e intelectuales, míticos e historiográficos.

Esta ambivalencia reaparece con mayores implicancias para la comprensión del presente y la proyección del futuro, cuando se les pide a los alumnos una evaluación del alcance histórico de la independencia: un 53% cree que no se logró el objetivo de la independencia política en 1816; un 74 %, que tampoco se ha alcanzado en la actualidad; y un 60%, que no se logrará en el futuro (que situamos hipotéticamente en el 2040). En cuanto al objetivo de la independencia económica, la tendencia indica igual dirección (aunque empieza más abajo): 71%, 80% y 65% respectivamente.

Figura 1:
Estimación del logro de la independencia económica y política
en 1816, en el presente y en el futuro



Valor 1: Ningún logro

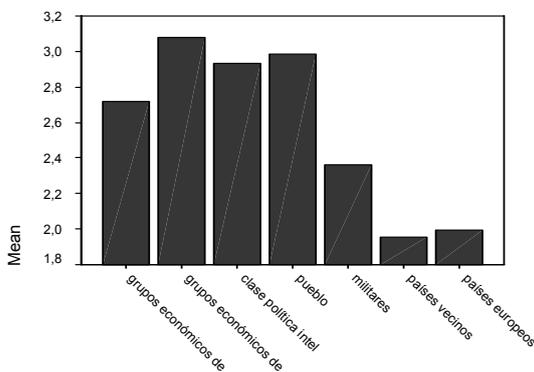
Valor 2: Máximo logro

Nótese que al desplegar el concepto en una dimensión cronológica, se evidencia la tensión entre los conceptos de: a) Independencia (con mayúscula), que configura de modo mítico el hito de origen, y b) independencia (con minúscula), que refiere al plano histórico, donde su significado no se ha logrado, no se logra y parece difícil que se vaya a lograr (lo que, por cierto, plantea un desafío); de modo que el proceso de la independencia se presenta como inacabado (y tal vez inacabable), contrariamente a “La Independencia” cuya realiza-

ción plena se ha fijado en un evento: la declaración del 9 de julio de 1816.

En pos de conocer más profundamente estas diferencias, empezamos por indagar el reconocimiento de los jóvenes acerca de la actuación de los diferentes grupos históricos⁴ en los hechos vinculados con la Independencia (con mayúscula). Se les asignó a “los grupos económicos de todo el territorio” un 62% de importancia entre máxima y alta, a “los grupos económicos de Buenos Aires” un 80%, a “la clase política intelectual” un 70%, a “el pueblo” lo mismo, a “los militares” un 43%, a “los países europeos un 28%, y a “los países vecinos” un 20%. De modo que podemos establecer claramente tres grupos: a) el de mayor importancia: conformado por lo que sería luego la ciudadanía (grupos económicos, clase intelectual y política y pueblo); b) el de mediana importancia los militares, y c) el de baja importancia: “los otros”, americanos y europeos casi en un mismo nivel.

Figura 2:
Importancia asignada a los grupos históricos en el logro de la Independencia de 1816:



Valor 1: Ninguna importancia

Valor 4: Máxima importancia

Es interesante señalar, en primer lugar, que la agencialidad que se le asigna a los sujetos no se corresponde con el rol que tienen en el relato histórico, fundamentalmente en relación con los militares, cuya intervención se representa aquí como menor a la de todos los otros sectores de la sociedad, cuando sabemos que la secuencia de sucesos que llevaron a la Independencia de 1816 fue, preponderantemente, bélica y sus escenarios privilegiados en las versiones oficiales de la historia fueron grandes batallas en las que se destacaron próceres como el Gral. Manuel Belgrano.

En este sentido, en primer lugar notamos que hay una reinterpretación de la historia que contrasta con la versión histórica hegemónica, abandonando su carácter épico para destacar la fuerza de los agentes económicos (destacando el centralismo de Buenos Aires). Estos últimos, junto con los agentes políticos y “el pueblo”, componen una parte del “nosotros” que podríamos definir como antecedente de la ciudadanía, mientras que los militares quedan algo apartados y pierden reconocimiento histórico.

El otro sesgo importante de estas representaciones se refiere a la percepción de “los otros”, ya que sabemos que el proceso de independencia fue continental y, sin embargo, es muy baja la importancia asignada a los países vecinos en esta resignificación de la Independencia que hacen nuestros entrevistados, lo que resulta más significativo si recordamos por ejemplo, la centralidad de la figura del Libertador de América -el Gral. San Martín- y su gesta en la historia nacional. Más aún: la percepción de los “otros cercanos” y “lejanos” (Todorov, 1982) no aparece regida por las distancias materiales (espaciales) sino por distancias simbólicas: los países europeos estarían más cerca que los latinoamericanos, aún siendo vecinos y camaradas en gran parte de estas luchas (porque la independencia de las colonias iberoamericanas fue una gesta común, aunque marca también el comienzo de los conflictos entre las nuevas naciones).

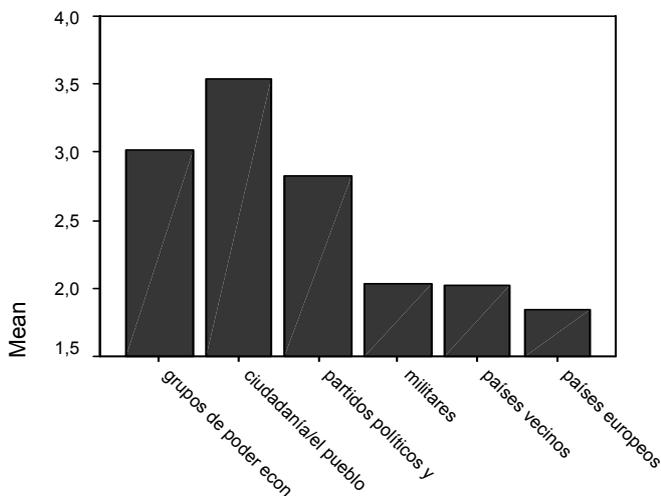
Veamos ahora qué sucede con las representaciones de la independencia (en minúscula) en tanto proceso en construcción, analizando para ello las proyecciones del futuro de la nación que hacen los jóvenes. Decidimos repetir la pregunta referida a la importancia asignada a los diferentes grupos, con el objetivo de evaluar cambios en la determinación de agentes reconocidos como históricamente constituidos (grupos económicos, ciudadanía, clase política, militares, países vecinos, países europeos). Es importante remarcar que esto tuvo como objetivo observar la movilidad de las posiciones de los diferentes grupos en la progresión del relato histórico, pero sin olvidar que estos grupos representan sobre todo dimensiones de análisis (económica, política, social) y categorías explicativas (interna compleja, interna simple, externa cercana, externa lejana⁵) cuyas diferentes articulaciones nos permitirían en una etapa posterior, establecer diferentes concepciones de la historia (por ej.: romántico nacionalista, ciudadano ilustrada, personalista, etc.).

De modo tal que, si bien al pedir a los entrevistados que definan la importancia de grupos similares, limitamos la percepción de la novedad histórica y de la alteridad; al suponer su permanencia favorecemos el reconocimiento de las continuidades o discontinuidades en las posiciones de los sujetos históricos. A su vez, podemos hacer otra lectura de estos grupos genéricos e interpretarlos como soportes de las dimensiones analíticas, las categorías explicativas y las formas de concebir y proyectar la historia que ponen en juego.

Al pedirles a los jóvenes que definan niveles de importancia asignados a los diferentes grupos en la preservación de la independencia en el futuro, obtenemos las siguientes respuestas: un 93% le otorga una importancia máxima y alta a “la ciudadanía/el pueblo”, un 75% a “los grupos de poder económico, un 64% a “los políticos y dirigentes”, un 25% a “los militares”, un 23% a “los países vecinos”, y un 20% a “los europeos”.

Figura N° 3:

Importancia asignada a los grupos históricos en la preservación de la independencia en el futuro



Valor 1: Ninguna importancia

Valor 4: Máxima importancia

Si comparamos estos resultados con los que encontramos en las representaciones del pasado, respecto de la Independencia (mayúscula), encontramos que, de modo general, se perfila una continuidad y se forman los mismos tres grupos de importancia decreciente: el “nosotros” sociedad civil y política (incluimos a los primeros tres grupos), el “nosotros” militares, y “los otros”, vecinos y europeos.

Ahora bien: han cambiado las distancias entre uno y otro: prácticamente se ha abierto una brecha entre el “nosotros sociedad civil (93%) y política” y el “nosotros militares”, que ahora está mucho más cerca de “los otros” (podríamos redefinirlos como “los otros internos”);

y, por otra parte, “los otros cercanos” y “los otros lejanos” se han fundido en una misma categoría de “los otros externos” (si bien revirtieron el orden de la distancia, y los vecinos tienen mayor agencialidad que los europeos, la diferencia es demasiado pequeña para ser tenida en cuenta)⁶.

El principal resultado es sin dudas el crecimiento de la agencialidad de la ciudadanía/pueblo, que con un 93% aparece como el gran preservador de la independencia futura, y que dentro de este “nosotros”, los agentes económicos tienen mayor peso que los políticos.

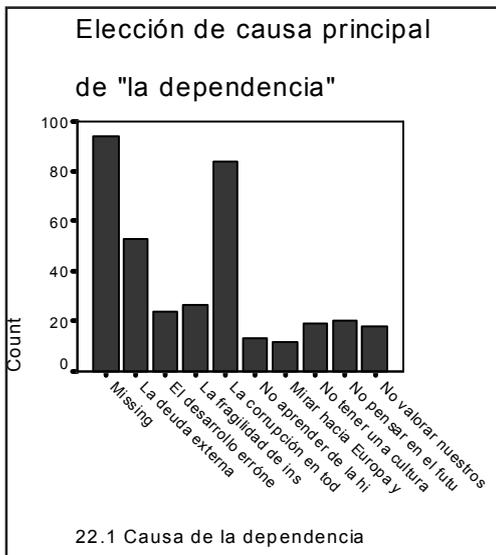
Aunque para establecer una tendencia deberíamos indagar mucho más profundamente en las representaciones, y agregar al menos un tercer término, es posible entrever en este sentido que los jóvenes se proyectan a sí mismos como agentes potentes -en el mismo estudio un 80% afirma que “el futuro depende de nosotros”- pese a reconocer que los dirigentes políticos (que ellos elegirán) tendrán menos intervención en dicho futuro que los grupos económicos (que ellos no elegirán). Se nos plantea así lo que podría ser indicio de un núcleo conflictivo, que nos lleva a preguntarnos hasta qué punto la concepción explícitamente pro-ciudadana de los jóvenes traduce la confianza en una plena agencialidad futura efectiva, la voluntad de que así lo sea, la creencia en una agencialidad menos plena y más negociable, o una contradicción que no pueden resolver con las herramientas que disponen.

a) Representaciones de la dependencia:

Un 98% de los jóvenes reconoce que la dependencia es un problema que afecta a su país, pero sólo el 17% cree que “el futuro no depende de nosotros”⁷. Como podemos ver, se reitera la disyuntiva con la que cerramos el apartado anterior, aunque planteada en nuevos términos. Ahora bien: ¿cómo percibe la mayoría de los jóvenes el proble-

ma de la dependencia: cuáles son sus causas y qué origen histórico le atribuyen?

Figura 4:
Distribución de la causa más elegida para explicar la dependencia



Referencias:

1. La deuda externa
2. El desarrollo erróneo de la economía
3. La fragilidad de las instituciones democráticas y políticas
4. La corrupción en todos los niveles
5. No aprender de la historia y repetir errores
6. Mirar hacia Europa y EEUU y no hacia América del Sur
7. No tener una “cultura de trabajo”
8. No pensar en el futuro sino “zafar” en el presente
9. No valorar nuestros recursos y potencial

Como podemos ver, hay diferentes tipos de causas que remiten a la dimensión política, económica o idiosincrásica de la problemática, si bien algunas combinan varias de ellas. La más elegida es la “corrupción en todos los niveles” (31%) precisamente un factor multidimensional, que reproduce fragmentariamente el discurso público y mediático del presente, como sucede con la segunda, aunque alude a una dimensión económica determinante: “la deuda externa” (19%); la tercera es política y tiene mayor anclaje en el imaginario ciudadano que en el histórico: “la fragilidad de las instituciones democráticas y

gobiernos” (10%); y la última nos refiere a un proceso económico con base histórica: “el desarrollo erróneo/insuficiente de nuestra economía” (9%).

Si los diferentes niveles de agencialidad asignados por los entrevistados a cada grupo en el logro/preservación de la Independencia y la independencia, marcaban una tendencia en la cual se generaba una disyuntiva, tal vez las representaciones de la dependencia en el presente puedan ayudarnos a delinearla.

“La corrupción en todos los niveles” define un tipo de problema interno que no podría ser resuelto por “los otros”, sino por “nosotros” y dentro de estos no pueden ser ni los grupos económicos (porque se presentan como grupos de poder, no neutrales), ni los políticos (porque la corrupción aparece muy emparentada a la deslegitimación política) ni por los militares (porque su intervención implica el fin del imaginario democrático, como vimos quedaron casi por fuera del “nosotros”, como una categoría que podríamos llamar “los otros internos”).

Es posible proponer ciertas correspondencias -que requerirían una verificación posterior más rigurosa, y especialmente su estudio en profundidad en un nivel cualitativo- entre las causas problemáticas de la dependencia y las agencialidades proyectadas. De modo que frente a “la corrupción en todos los niveles” es coherente que se postule la agencialidad del “nosotros- ciudadano/pueblo”; del mismo modo que para “la deuda externa”, la del “nosotros -grupos económicos”; y que para “la fragilidad de las instituciones democráticas y gobierno”, la del “nosotros-políticos y dirigentes”⁸.

Veamos ahora cómo se sitúan en la historia esas representaciones presentes de la dependencia, antes de lo cual es importante señalar que la periodización histórica que aparece en el cuadro surgió de las respuestas de los entrevistados (que en algunos casos databan años y en otros caracterizaban momentos, como “la colonia”), dado que fue una pregunta abierta y categorizada posteriormente.

Como podemos ver en el siguiente cuadro, los momentos más críticos de la historia argentina -es decir: momentos en los que la dependencia empezó a ser “un problema de la Argentina”- fueron: primero el menemismo (22%), luego la formación del estado (20%), “siempre” (15%) y por último y casi en el mismo valor que el anterior, comienzos del siglo XX.

Cuadro 1:
Determinación del origen histórico de la dependencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	37	10,2	14,6	14,6
En la colonia	18	4,9	7,1	21,7
Formación del estado (1810-80)	51	14,0	20,2	41,9
Principios de S.XX (1900-30)	36	9,9	14,2	56,1
2do. peronismo (1950)	25	6,9	9,9	66,0
Dictadura (1976-1982)	13	3,6	5,1	71,1
Menemismo (1987-2000)	57	15,7	22,5	93,7
Después de la crisis (2001-05)	16	4,4	6,3	100,0
Total	253	69,5	100,0	
System	111	30,5		
	364	100,0		

Encontramos que “la corrupción en todos los niveles” y “la deuda externa” son señaladas como principales causas de la dependencia, dos términos muy presentes en el discurso cotidiano y mediático de los últimos años, y que en la medida en que suelen expresar el fracaso de un proyecto, demandan una explicación histórica que remita más allá del pasado reciente⁹.

Es posible establecer cuatro categorías problemáticas a partir de la determinación de las principales determinaciones de origen realizadas por nuestros entrevistados:

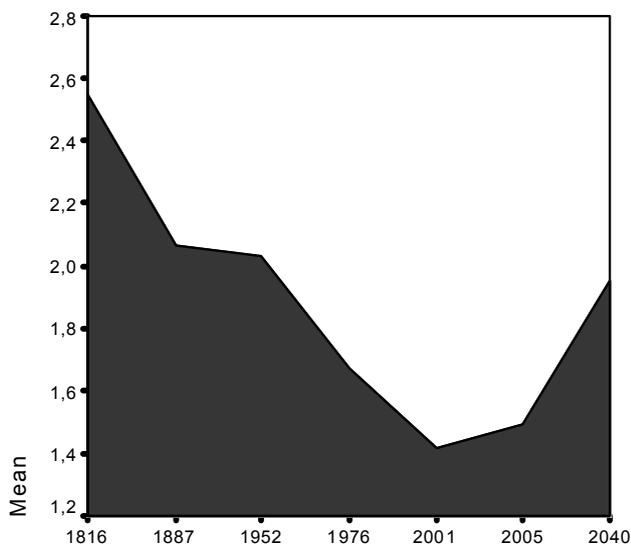
a) la dependencia como “problema reciente”: surge de situar el origen del problema en el “menemismo”, última década del siglo XX; re-

- fiere a la implementación reciente del paradigma liberal en la economía y la política nacional, que -y suponemos que esta es la representación más general de los jóvenes- desembocó en el colapso económico y la crisis de deslegitimación política del 2001;
- b) la dependencia como “problema histórico”: surge de situar el origen del problema a “comienzos del siglo XX”, que los alumnos fundamentan utilizando su conocimiento histórico escolar; remitiendo a los primeros grandes empréstitos pedidos por el estado;
 - c) la dependencia como “problema de destino”: surge de situar el origen del problema en “siempre”, es decir por fuera de la historia y de sus categorías; nos remite a una visión esencialista de la nación que ha invertido sus términos, lo que nos habla probablemente de una respuesta reactiva al fracaso de la promesa nacionalista, que se configura ahora como un destino obturado.
 - d) la dependencia como “problema fundacional”: surge de las elecciones donde el origen de este problema coincide con el de la fundación del estado nacional, entre 1810 y 1880; contradice toda representación triunfal del pasado y niega la historia nacional (oficial) y permite inferir dos posiciones totalmente antagónicas: una que parta de la idea de que aún no nació ese estado independiente para sugerir que todo debe ser hecho, invitando a una reinvencción de la historia donde los sujetos del presente serían los únicos agentes válidos; y otra que convierta al evento fundacional en determinante para el fracaso histórico.

Vamos a finalizar esta breve presentación de avances visualizando la progresión histórica en las representaciones de nuestros entrevistados sobre la independencia, formulada como concepto genérico (sin mayúscula ni minúscula), luego de haberles hecho evaluar las cuestiones relativas a la dependencia. En el siguiente cuadro podemos ver cómo ella “evoluciona” e “involuciona” en diferentes momentos históricos desde la independencia al presente y luego al fu-

turo, mostrando marchas y contramarchas en este particular relato de la nación que componen los jóvenes:

Figura 5:
Estimación de los niveles de independencia desde 1816 al 2040



Valor 1: Nivel mínimo de independencia (dependencia)

Valor 3: Nivel máximo de independencia

Podemos observar que los mayores niveles de independencia se registran en 1816, bajan durante el período de consolidación del estado nacional (1887) y se mantienen luego hasta la segunda presidencia de Perón (1952), en que se inicia un descenso marcado hasta el 2001 que llega al punto más bajo, con una muy lenta recuperación hasta el 2005, en que se produce un marcado ascenso hasta el 2040,

donde termina el periplo, sin llegar a alcanzar, aunque está muy cerca, el nivel de independencia asignado a 1952, antes de comenzar el gran declive.

¿Qué “historia” nos cuenta este cuadro? La de un comienzo bastante triunfal de la nación (un nivel de 2.6 sobre un máximo de 3 puntos) pero también muy efímero: rápida y pronunciadamente el flamante estado pierde independencia, incluso en el proceso de consolidación, tras el cual tiene unos cincuenta años de estabilidad pero nunca recupera del todo la independencia habida, para caer en lo que parece ser una debacle histórica que llega en el 2001 a su nivel más bajo -pero hay que remarcar que no tan bajo como esperaríamos, ya que queda en el nivel de 1.5, sobre 3 puntos- y que si bien parece tener una proyección mucho más saludable a partir del presente, es realista en sus términos: augura para el futuro un país algo más que medianamente independiente¹⁰.

De modo general este relato nos cuenta la historia de una caída y una rehabilitación en curso, pero lo hace de un modo particular: suavizando las grandes inflexiones que, sin embargo, suelen caracterizar las representaciones más diversas de la historia argentina (nótese que, con todas las alteraciones, la historia se desarrolla en una franja de niveles intermedios del cuadro, entre el valor 1.4 y el 2.5).

Conclusiones

Al comenzar nuestra exposición, encontramos que las representaciones de los entrevistados poseían un carácter ambivalente, que nos llevó a definir una Independencia (con mayúscula) de carácter romántico vertebrada en un relato mítico, y otra independencia, de carácter ilustrado que se desarrollaba como proceso inacabado en un relato histórico. ¿Pero cómo incide esta ambivalencia en la comprensión del pasado? Nuestra impresión es que este entramado histórico identitario

(ilustrado-romántico) genera una especial inestabilidad en el argumento, y que habilita una secuencialidad bidireccional; es decir en donde a veces el pasado es causa del presente, y otras el presente es causa del pasado. La determinación de qué carril utilizar proviene fundamentalmente del contexto en que se realiza la interpretación (del presente en que se enuncia); por ejemplo en un estudio realizado en el año 1999 en Argentina, en un marco de agravamiento de la crisis nacional, al investigar las representaciones de los alumnos sobre la efeméride del 9 de julio (véase al respecto Carretero y Kriger, 2006) encontramos que para la mayoría de ellos la Independencia no había sido “verdadera” - “nunca fuimos independientes”- y que la justificación dada a estas afirmaciones era que el presente, en tanto “resultado” de la historia, desmentía el pasado. Se imponía así la tesis de la catástrofe histórica, dirigida contra la historia misma, que al no realizar su promesa triunfal se convertía en lo que podemos llamar un fiasco, donde: a) la historia es falsa, b) la identidad es falsa, y c) no hay proyecto viable.

La ambivalencia propia de esta forma de comprender el pasado se genera en el doble supuesto ideológico-psicológico del que hablamos más arriba, que permitió fusionar en una misma trama argumental las representaciones históricas y las identitarias, promoviendo a su vez determinadas prácticas ciudadanas. Esta estrategia fue altamente eficaz durante casi dos siglos, pero pareciera que en el contexto contemporáneo -de importante transformación de las condiciones mismas en las cuales emergen nuevas representaciones sociales, es decir no meros reflejos de la realidad sino “su estructuración significativa, lo que hace que para los individuos se conviertan en la realidad misma”(Jodelet, citada por Castorina, 2006:78)- este tipo de comprensión ambivalente del pasado empieza a detentar una peligrosa fragilidad, que es percibida como disolución de la realidad social (que recibe diferentes nombres, entre ellos anomia, crisis, caos social) cuando los términos que la componen entran en contradicción aguda. Pero lo erróneo sería atribuir esta

contradicción al devenir de la historia -devenir que, por otra parte, es interpretado en el marco de una estructuración significativa de la cual se infiere el progreso histórico- porque ello conduce irreversiblemente a la falsa paradoja del fiasco histórico. La contradicción está en cambio en la forma de comprensión del pasado, que en su ambivalencia reproduce los dos términos -ilustración y romanticismo- y el creciente antagonismo que expresa la crisis actual entre el estado (ilustrado) y la nación (romántica). Crisis que no puede resolverse aún en las representaciones sociales, ya que este matrimonio otrora tan prolífico y actualmente bastante mal avenido, que conformaron el Estado y la Nación, es la categoría fundante de las ciencias sociales, y aún no disponemos de otra que sea capaz de reemplazarla (Ortiz, 1996)¹¹.

Las representaciones halladas en nuestra investigación nos invitan, desde esta perspectiva, a reconsiderar especialmente los cambios en la percepción de la dinámica origen-destino que definió hasta mediados del siglo pasado las versiones hegemónicas de los pasados nacionales, basadas en una concepción teleológica de la nación (Romero y otros, 2004). Esos relatos narran el origen y la fundación de una nación que, paradójicamente, existía “desde siempre”, y que a pesar de ello, al ingresar en el terreno de la historia, exige a los hombres la misión de proseguir con una construcción que se postula como inacabable. Fundamentalmente, se trata de asegurar la independencia de la nación, con cuya declaración suelen comenzar todas las historias nacionales, planteando el desafío de sostenerla. Ahora bien, la Argentina presenta en este sentido sus dificultades singulares: un pasado colonial, un proceso de modernización que condujo al dilema del subdesarrollo, una “disposición geopolítica” (y regional) al endeudamiento externo y a la fragilidad democrática e institucional, y un colapso integral muy reciente, cuyas consecuencias en las representaciones de la historia aún no conocemos profundamente, pero que parece haber generado una sensación generalizada de fracaso histórico. Luego, se han

generado diferentes estrategias que tienen en común el motivo de la reconstrucción del proyecto nacional, hegemonizado por el gobierno y con creciente intervención del estado, a partir del 2002.

En el análisis que hemos ofrecido de las representaciones de los jóvenes sobre la independencia y la dependencia, creemos que se traslucen muchos elementos nuevos en este sentido –hacemos énfasis en la confianza pero también la premura con que, pese a la coyuntura, proyectan el futuro de la nación y se consideran agentes del mismo- pero también se destaca la persistencia de viejos rasgos – sesgos que dan cuenta de una concepción mítica de la nación- que entran en contradicción cuando se trata de comprender la historia y de proyectar el futuro (aunque peor sería si se tratara de comprender la historia *para* proyectar el futuro...).

Para terminar, una última reflexión a propósito de uno de los resultados presentados, donde la dependencia surgía como categoría fundacional, mostrándonos que así como el pasado puede ser usado para construir el futuro, también puede ser destruido u obturado con el mismo fin. El uso del pasado como estrategia dirigida al “triunfo” futuro tiene varios problemas, entre ellos que debe disponer un origen triunfal que determine un destino a su medida, y por eso los fracasos históricos representan amenazas y da un enorme trabajo procesarlos; pero además corre el riesgo de incluir la propia liquidación de la historia, como lo atestiguan las palabras con las que H. Ford inauguró su museo en 1916: “La historia es más o menos una tontería. Es tradición. Nosotros no queremos tradición. Nosotros queremos vivir el presente y la única historia que tiene valor para entretenernos es la historia que hacemos hoy. Yo no quiero vivir en el pasado. Yo quiero vivir el hoy” (Wallace, 1996, p. 9).

Tal vez estos términos, provocativos, blasfematorios, puedan ser reinterpretados como un temprano anuncio del proceso de aceleración histórica que siguió a los años en que fue pronunciado. Hoy cons-

tituyen para nosotros -que también, sin dudas, y un poco más al sur, “queremos vivir el presente”- un llamado a una atenta lectura (histórica) de los tan mentados finales de la Historia y a la investigación de sus implicancias en las representaciones sociales que componen la trama de nuestro mundo.

Resumen

El presente trabajo trata sobre la relación entre la enseñanza de la historia y la formación de ciudadanía, examinando especialmente el doble supuesto, ideológico y psicológico, que los ha articulado desde el origen de la práctica escolar. Se realiza para ello un recorrido histórico, analizando la génesis y el desarrollo de este doble supuesto en relación con la formación de los imaginarios nacionales, hasta la crisis de los mismos en el escenario contemporáneo. Luego se trabajan desde una perspectiva cognitiva y cultural algunas implicancias de la relación entre representaciones del pasado y prácticas ciudadanas del futuro, enfatizando la centralidad de la dimensión identitaria implicada en estos procesos e incorporando al análisis la categoría de las representaciones sociales. Finalmente, se presentan y analizan avances de un estudio empírico en curso sobre representaciones del pasado, presente y futuro de la nación entre jóvenes argentinos, y se redefinen perspectivas para el estudio de la problemática.

Abstract

The present study focuses on the relationship between History teaching and Citizenship formation. In particular it examines the double assumption both ideological and psychological that has connected them from the beginning of school practice. In that respect, a historical journey is carried out, analysing the origin and the development of this double assumption in relation with the formation of national imaginaries and their crisis in the present day scenario. Then, some implications on the relationship between representations of the past and citizen practices of the future are further analysed, highlighting central identity dimensions implied in these processes and including the category of social representations. Finally, parts of a current empirical study are introduced and analysed on the representations of the past, present and future of the nation among Argentine youngsters and perspectives for the study of this situation will be redefined as well.

Palabras clave

Enseñanza de la historia; Formación ciudadana; Comprensión disciplinar; Proyección de futuro; Representaciones sociales; Identidad nacional.

Key Words

History teaching; Citizenship formation; Understanding to discipline; Projection of the future; Social representations; National identity.

NOTAS

1. Estudio que se enmarca en la tesis doctoral de Miriam Kriger, dirigida por el Dr. Mario Carretero.

2. El estudio fue realizado entre septiembre y octubre del 2005 sobre una muestra probabilística de 364 alumnos y alumnas de la materia Sociedad y Estado, común a todas las carreras del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires; y consistió en la aplicación de un cuestionario escrito, estructurado en preguntas cerradas, semicerradas y abiertas.

3. Así describía Renner este despertar: “Una vez se ha alcanzado cierto grado de desarrollo europeo, las comunidades lingüísticas y culturales de los pueblos, tras madurar silenciosamente durante los siglos, surgen del mundo de la existencia pasiva como pueblos (*Volkheit*). Adquieren conciencia de sí mismos como fuerzas con un destino histórico. Exigen controlar el estado, como el instrumento de poder más elevado de que se dispone, y luchan por la autodeterminación política. El cumpleaños de la idea política de la nación y el año del nacimiento de esta nueva conciencia es 1789, el año de la Revolución Francesa.” (citado por Hobsbawm, 1990:111 de la trad. al español).

4. Las opciones que ofrece el cuestionario cuando la pregunta es cerrada, se constituyeron a partir de las respuestas de un estudio cualitativo realizado en 1999 entre alumnos del último año de la escuela media, y de un sondeo realizado en julio del 2005 con el fin de confirmar estas categorías, aplicando la técnica de focus group en alumnos del CBC.

5. Definimos como categoría explicativa interna simple a la conformada por un solo factor y que **nos** refiere a identidades sociohistóricas concretas (por ej.: “pueblo”, en su acepción folklórica); como categoría interna compleja a la que contiene varios factores o un factor que refiere a un proceso sociohistórico (por ej.: grupos económicos); para la definición de “otros cercanos y lejanos” nos remitimos a Todorov, quien explica que estas categorías no siempre representan distancias espaciales reales sino que nos refieren a otros tipos de proximidad, como la cultural. (Todorov, 1982).

6. Este resultado coincide en este sentido, con un estudio reciente sobre la idea de nación en los textos escolares, en donde se señalaba esta lejanía de América Latina en las representaciones y se lo vinculaba además, al “carácter paranoico” de la historia argentina, donde los otros vecinos son percibidos como usurpadores del territorio y los recursos (Romero y otros, 2004).

7. Entre ellos, un 40% cree que depende de grupos de poder nacionales, y un 29% de EEUU, que pasó a ocupar el lugar de España en el imaginario de la dominación, reconvertida de clave colonial a imperial.

8. De hecho, desde el punto de vista del comportamiento de los datos, el análisis factorial nos muestra altos niveles de correlación entre estas variables.

9. Esta necesidad de remisión al pasado se evidencia en una suerte de fiebre histórica nacional que parece apoderarse del espacio mediático en los últimos años, siendo uno de los exponentes más apreciados por los jóvenes Pigna y Pergolini.

10. Si comparáramos estos resultados, volcados en la figura 7, con los que nos ofrece la figura 2, donde se presenta la estimación hecha por los jóvenes del logro de los objetivos de la independencia económica y política, encontraremos que las tendencias centrales se repiten, aún cuando en este último caso, se fuerza a los jóvenes a elegir categorías más extremas (deben responder "sí" o "no" al logro).

11. En por ello que en relación con la crisis del estado nación surge la pregunta sobre quién organiza la interculturalidad en un mundo globalizado, donde el Estado ha dejado de ser la instancia centralizadora del sentido social? ¿Puede el mercado realizar esa función? Jesús Martín Barbero (1998, citado en García Canclini, 1999) señala en este sentido al menos tres carencias fundamentales: no puede *sedimentar tradiciones*, no puede crear *vínculos societales*, y no puede engendrar *innovación social*.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. (1944/2001) **Dialektik der Aufklärung**. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH. Edición en español, **Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos**. Trotta, 2001, Madrid.

ANDERSON, B. (1983) **Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism**. Verso, Londres.

- BOYD, C. P. (1997) **Historia patria: politics, history, and national identity in Spain, 1875-1975**. Princeton: Princeton University Press. Edición en español, **Historia patria: política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975**. Pomares-Corredor, 2000, Barcelona.
- CARRETERO, M. (en prensa) **Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia**. Paidós, Buenos Aires.
- CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2004) “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”. En M. Carretero y J. F. Voss (comps.) **Aprender y pensar la historia**. Amorrortu, Buenos Aires
- CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2006) “La usina de la patria y la mente de los alumnos: Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas”. En Carretero, Rosa y González (comps.) **Enseñanza de la historia y memoria colectiva**. Paidós, Buenos Aires.
- CASTORINA, J.A. (2006) “Un encuentro entre disciplinas: La historia de las mentalidades y la psicología de las representaciones sociales”. En Carretero, Rosa y González (comps.), op. cit.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999) **La globalización imaginada**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (1995) **Die Normalität einer Berliner Republik**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. Edición en español, **Más allá del Estado Nacional**. Trotta, 1997, Madrid.
- HOBBSBAWM, E. (1990) **Nations and nationalism since 1780: programme, myth, reality**. Cambridge: Cambridge University Press. Edición en español, *Naciones y Nacionalismo desde 1780*. Crítica, 2000, Barcelona.
- KYMLICKA, W. (2001) **Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship**. Oxford: Oxford Univer-

- sity Press. Edición en español, **La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía**. Paidós, 2003, Barcelona.
- LACLAU, E. (1993) *“Poder y representación”*. En **Revista Sociedad**, Facultad de Ciencias Sociales, nº 4, UBA, Buenos Aires.
- LYOTARD, J. F. (1986) **La posmodernidad (explicada a los niños)**. Gedisa. (Edición en español), Barcelona.
- MARTÍN BARBERO, J. (1994) *“Culturas populares e identidades políticas”*. En Martín Barbero, J. y otros (comps) **Entre públicos y ciudadanos**. Asociación de Comunicadores Sociales, Lima.
- MOSCOVICI, S. (1976) **Le psychhoanalyze, son image et son public**. P.U.F., Paris.
- ORTIZ, R. (1997) **Modernización y Cultura**. Alianza Editorial, Buenos Aires.
- ORTIZ, R. (2002) *“Globalización”*. En Altamirano, C. (comp.) **Términos críticos de Sociología de la Cultura**. Paidós, Buenos Aires.
- PÉREZ VEJO, T. (1999) **Nación, Identidad Nacional y otros mitos nacionalistas**. Nobel, Oviedo.
- ROMERO, L. A. (2004) **La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares**. Siglo XXI, Buenos Aires.
- SÁNCHEZ MARCOS, F. (1993) **Invitación a la Historia**. Labor, Barcelona.
- SARTORI, R. (1995) *“El fundamento del pluralismo”*. En **Revista Agora**, Cuadernos de Estudios Políticos, nº 2, Buenos Aires.
- TORRES, C. A. (2001) **Democracia, Educación y multiculturalismo**. Siglo XXI, México.
- TODOROV, T. (1982) **La conquête de l'Amérique: la question de l'autre**. París: Éditions du Seuil. Edición en español, **La Conquista de América: el problema del otro**. FCE, 1995,

México.

VATTIMO, G. (2000) **El fin de la modernidad**. Gedisa, 8° reimpresión (Edición en español), Barcelona.

WALLACE, M. (1996) **Mickey Mouse History and Other Essays on American Memory**. Temple University Press, Philadelphia.

WERTSCH, J. (1998) **Mind as action**. New York: Oxford University Press. Edición en español, **La mente en acción**. Aique, 1999, Buenos Aires.