

La educación y la memoria.

Notas sobre la política de la transmisión

Inés Dussel

FLACSO/Universidad de San Andrés
Argentina
idussel@flacso.org.ar

Resumen

Una de las tareas principales de la educación ciudadana es mantener viva la memoria sobre la historia reciente y sentar las bases de la condena de cualquier otro intento dictatorial y genocida. A través de libros, actos, murales y monumentos, se ha buscado afirmar una memoria pública que transmita esta condena a las nuevas generaciones. Este artículo reflexiona sobre los obstáculos que tienen que ver con la propia política de la transmisión de la memoria, su inscripción en relaciones de autoridad culturales y pedagógicas y la particular relación con el olvido que establece esa política de transmisión. En pocas palabras, si durante mucho tiempo peleamos porque se incorporara la historia reciente a los currículos y programas, a los libros de texto, a los actos escolares, es hora también de empezar a interrogarse sobre qué está pasando hoy con la transmisión escolar de esa memoria.

Palabras claves: memoria – historia – educación – transmisión
Keywords: memory – history – education – transmission

Fecha de recepción: 31-08-2002

Fecha de aceptación: 30-09-2002

Introducción

Hablar de memoria y educación parece sencillo. En el sentido común post-dictatorial, todos quienes suscribimos al gesto de un "Nunca Más" coincidimos en que una de las tareas principales de la educación ciudadana es mantener viva la memoria sobre la historia reciente y sentar

las bases de la condena de cualquier otro intento dictatorial y genocida. A través de libros, actos, murales y monumentos, se ha buscado afirmar una memoria pública que transmita esta condena a las nuevas generaciones.

Una encuesta reciente publicada en la revista *Viva* (domingo 11/8/2002) da indicios de que parte de esa transmisión está teniendo lugar. En un cuestionario sobre las opiniones políticas de más de 11.000 adolescentes de entre 11 y 17 años, un número considerable de chicos clasificó a la dictadura que tuvo lugar entre 1976 y 1983 como la peor crisis de la historia argentina (la primera, no sorprendentemente, es la crisis actual). El señalamiento de estos chicos, que no habían nacido en aquel entonces ni vivieron tampoco los primeros años del despertar democrático, muestra que hay un sector importante de la sociedad que repite ese gesto, aún en medio del derrumbe de muchas instituciones y el descrédito de la democracia, y que sus hijos, nietos o alumnos les creen lo suficiente como para enunciar la opinión como propia.

Quizás el lector adivinará que en mi argumentación viene un "pero", un "sin embargo" que muestre que no todo son rosas en este camino. Hay algunos obstáculos evidentes, por ejemplo, la lucha entre políticas de la memoria antagónicas y la tendencia de muchos adultos a silenciar, reprimir o menospreciar lo ocurrido, expresión, entre otras cosas, de la dificultad que tienen los adultos de hablar de la tragedia y del problema más general que tiene esta sociedad para dar cuenta de cómo fue posible el horror, de explicar y explicarse a través de qué mecanismos y complicidades se sostuvo y justificó lo peor. Como educadora, me

preocupa en este artículo reflexionar sobre otros obstáculos, menos explícitos y menos abordados, que tienen que ver con la propia política de la transmisión de la memoria, su inscripción en relaciones de autoridad culturales y pedagógicas y la particular relación con el olvido que establece esa política de transmisión. Podría resumir esta preocupación de la siguiente manera: si durante mucho tiempo peleamos porque se incorporara la historia reciente a los currículos y programas, a los libros de texto, a los actos escolares, es hora también de empezar a interrogarse sobre qué está pasando hoy con la transmisión escolar de esa memoria. ¿Qué sucede cuando el gesto anti-dictatorial se convierte en memoria oficial? ¿Qué relaciones de poder convalida? Sobre todo, ¿cómo evitamos que se esclerotice y se convierta en un hito más de una memoria oficial, y resulte pasible de ser despachada sin más por los movimientos opositores a ese oficialismo?

No pretendo contestar estos interrogantes exhaustivamente en este trabajo, entre otros motivos porque falta investigación sobre qué está sucediendo hoy en las aulas y sobre cuál es la relación con el pasado reciente de las nuevas generaciones.¹ Pero pretendo ofrecer un recorrido que contribuya a definir algunos términos de las respuestas. Plantearé, en primer lugar, algunas cuestiones generales sobre la relación de la educación con la memoria y el olvido. En segundo lugar, intentaré historizar esta reflexión analizando cómo se pensó esta relación entre educación y memoria en la educación argentina. En tercer lugar, volveré sobre los interrogantes iniciales y sobre la posibilidad de otras formas de

transmitir el pasado reciente.

1. La educación, entre la memoria y el olvido

La memoria fue siempre un contenido importante de la educación sistemática o asistemática de las nuevas generaciones. Muchas sociedades tribales se organizaban a partir de consejos de ancianos; y las primeras formas educativas consistían en general en ritos de pasaje a la edad adulta, en la que los jóvenes eran iniciados en los misterios y secretos del mundo de sus mayores. Más cerca de nuestras instituciones educativas actuales, los monasterios medievales ponían el énfasis de la enseñanza en el arte de la memoria, a través de técnicas y habilidades para recordar las enseñanzas de los padres de la Iglesia. La memoria era, por otra parte, fundamental para entender los libros. Todavía sin organización en párrafos y oraciones (de acuerdo con Ivan Illich, la puntuación es un invento del siglo XII), los textos se cantaban y era la cadencia vocal lo que otorgaba sentido a los signos (Illich 1993).

El medioevo vio resurgir el arte de la memoria de los griegos y latinos, que se basaba en una arquitectura de palacios y casas con habitaciones que guardaban recuerdos (Yates 1966). La pedagogía de los siglos XV y XVI también hizo hincapié en la memoria; por ejemplo, Juan Vives (1492-1540) sostuvo que "el alumno debe ejercitar diariamente su memoria, de modo que no haya un solo día en que ésta no tenga algo que aprender" (citado por Weinrich 1999: 80). Esta lucha sin cuartel contra el olvido era la clave de la tarea educativa, y sus consejos pedagógicos tomaron muchas veces la forma de

mnemotécnicas para profundizar y "tensar" esta capacidad, incluyendo posturas corporales, consejos para la dieta, selección de ambientes y escenarios para aprender. Unos siglos después, Kant también repetiría que "solo sabemos cuanto retenemos en la memoria" (*Didáctica Antropológica*, citado por Weinrich 1999: 79). Ya en el siglo XX, la paidología de Víctor Mercante (fundador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata en 1915) también insistía con los ejercicios de la memoria; para él, incluso la imaginación era el producto de recordar múltiples imágenes (Dussel 1996).

Puede decirse, entonces, que transmitir la memoria ha sido una parte central del contacto entre las generaciones. Para Jacques Hassoun, la inscripción simbólica en una genealogía de mortales es lo que diferencia a los humanos de otros animales. Se trata de pasar un saber sobre la muerte y la genealogía que dicta la necesidad de que un mínimo de continuidad sea asegurada. "Los humanos somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) situada en la historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores." (Hassoun 1996: 15). Sigue Hassoun:

Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos ha sido legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso, de ese conjunto que se extiende desde los hábitos alimentarios a los ideales más sublimes, y que han constituido el patrimonio de quienes nos han precedido. (Hassoun 1966: 15-16)

Ser deudores de "eso": he aquí una primera constatación que sostiene la

necesidad de enfrentar la dificultad de la transmisión (Legendre 1996). Por acción, reacción u omisión, el pasado pesa sobre nosotros como un espectro que señala lo bueno y lo malo. Más adelante reflexionaremos sobre si es posible "liberarse" de ese pasado, pero mientras tanto retengamos la idea de una deuda, de una carga, que será posible pagar o no, descargar o sostener en la mochila. Por otro lado, dice Hassoun que la transmisión da cuenta del pasado y del presente, porque involucra las acciones y sentimientos actuales. Obviamente, también delimita horizontes de futuro.

Ahora bien, esta relación inter-generacional no debe llevarnos a pensar que la transmisión tiene una temporalidad simple, con una flecha unidireccional que va desde el pasado hacia el futuro, o que se produce necesariamente desde los individuos adultos a los individuos jóvenes.

René Kâes señala que

el tiempo de la transmisión no siempre es lineal, puede ser circular, perforado, intermitente. Hoy sabemos mejor que, en los sistemas complejos, tiempos diferentes interfieren, coexisten o se excluyen. De este modo, en las situaciones de pánico o multitud, el tiempo del sujeto singular desaparece en una fusión de las duraciones, al punto que el tiempo ya no puede manifestarse en sus escansiones y ser pensado como sucesión. En este tipo de transmisión, el tiempo puede ser recorrido en diferentes sentidos. (Kâes 1996: 44-45).

La multitemporalidad es otro elemento que debemos retener: la transmisión es un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, en el que intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas, mandatos, deseos.

Esta multitemporalidad hoy está puesta al límite, por una variedad de

factores. En primer lugar, hay un quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones. Jacques Hassoun sostiene que hoy a los viejos no se les permite transmitir sus historias, lo que en términos de un tiempo humano implicaría no poder transmitir la historia. En una sociedad crecientemente "juvenilista", donde lo que vale y lo que corre es ser eternamente jóvenes, cuanto más adolescentes mejor, hay una desautorización de los viejos y de sus experiencias.² El quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones también ha llevado a una puesta en cuestión de la misma acción de transmisión. En los debates pedagógicos, no es casual que esta crisis haya coincidido con el auge de un constructivismo "natural" que postula que el sujeto aprende sólo y que el papel del maestro/adulto es guiarlo o facilitar ese proceso. En sus versiones extremas, pareciera que no hay nada que transmitir, porque el sujeto aprenderá lo que debe aprender por su cuenta.

En segundo lugar, las tecnologías de transmisión y de archivo de la memoria también se han pluralizado (Huysen 1995). La televisión, la computadora y el consumo masivo de bienes culturales han puesto en circulación una cantidad y calidad de información como pocas veces antes en la historia humana. Para algunos, esta diversidad va en contra de darle un sentido a esa transmisión y los individuos parecen perderse en un laberinto de mensajes; para otros, estos mensajes están altamente estandarizados y la diversidad no es otra cosa que variedad de lo mismo, de un mono-discurso; para otros, en fin, implica un desafío mayor para las instituciones tradicionales de transmisión de la cultura, como la escuela,

para desarrollar estrategias y capacidades de intelección de este flujo de información, para volver a inscribir a los sujetos en una trama colectiva. Cualquiera que sea la lectura que hagamos de esta pluralidad, lo cierto es que ella está instalada.

En tercer lugar, hay un fenómeno local que se vincula a los efectos de la represión en los adultos y en los jóvenes. Hace unos años, en un reportaje, una hija de una desaparecida contaba que había encontrado un cassette con la voz de su mamá y que nadie en su familia quería escucharlo con ella. En muchos casos, los adultos no se quieren hacer cargo de esa transmisión, y queda a la hija (a los H.I.J.O.S.) ocupar ese lugar de conservar y transmitir la memoria. Como señala Hugo Vezzetti en un artículo por demás controvertido, este lugar deja poco espacio para revisar y recolocarse frente al mandato de los padres (Vezzetti 1998). Podría decirse, siguiendo también los ejemplos de los inmigrantes argelinos en Francia que analiza Hassoun, que es el silencio y la represión de una memoria traumática lo que más limita a las nuevas generaciones para procesar y compartir esa carga, para vincularse a la historia de una manera que permita una recreación de la herencia que no sea pura repetición.

En este sentido, hay que repensar la idea de la transmisión como mera reproducción de la memoria. Por el contrario, dice Hassoun, "una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para mejor reencontrarlo." (Hassoun 1996: 17). El pasado nunca nos termina de abandonar, y la idea de una liberación total es impracticable y poco eficiente —aún ese

gesto de rechazo absoluto estaría condicionado por el pasado—; pero podemos “reencontrarlo” de forma que su carga sea menos pesada, más compartida, más elaborada. Es en la diferencia con las generaciones pasadas que inscribimos nuestra propia huella en el mundo. En este reencuentro con el pasado, en esta recreación original, el olvido también tiene un lugar.

El psicoanalista norteamericano Adam Phillips sugiere, al respecto, que el olvido tiene un valor para el sujeto y para la sociedad que no debe ser despreciado. Empieza reflexionando polémicamente: “La gente empieza un tratamiento psicoanalítico porque está recordando de formas que no le permiten olvidar.” (Phillips 1994: 22). El “olvido”, en este caso, sería parecido al “reencuentro” con el pasado del que habla Hassoun: vincularse con la herencia de una manera más libre y menos atada a sus condicionantes. Pero lo que nos resulta más interesante es su análisis sobre la “forma” del olvido, sus verbos, sus acciones. Dice Phillips:

El olvido “[...], ¿es más parecido a comer algo o a escupirlo? [...] Freud describe [en una cita sobre el juicio en “La negación”, ID] dos formas de olvido: si uno escupe algo, uno lo despacha de una vez y para siempre; si uno lo come, lo olvida a través del proceso llamado digestión. Escupido, sería como si fuera a ser metabolizado en un futuro del cual uno se imagina exento; ingerido, será metabolizado en el cuerpo, y propulsará el futuro. La pregunta entonces no es: ¿qué es lo quiero recordar y qué quiero olvidar?, si no: ¿qué forma del olvido quiero usar? La imagen de la escupida, tomada literalmente, suma al repertorio una noción paradójica, un olvido absoluto: aquello que puede ser puesto más allá del alcance de la memoria, aquello que no puede ser redimido. [...]

Puede haber una cura para los síntomas pero no hay, desde el punto de vista psicoanalítico, una cura para la memoria. El pasado, escrito fantasmáticamente como deseo, nos empuja hacia el futuro; de hecho los síntomas, en esta visión, son los intentos, siempre infructuosos, de una persona para curar su memoria. Y sin embargo

Freud nos dice, en su artículo "La negación", que hay un olvido, que es una manera de recordar, que se convierte en represión y que nos alienta a llamarlo "comer"; y que hay un olvido que es su propia negación, que no deja nada para recordar. Sugiero que Freud siempre mantuvo este dilema sobre cuál de estas alternativas representaba el mejor camino para el psicoanálisis. [. . .] El psicoanálisis, ¿era exorcismo o reciclaje? ¿Puede el pasado ser olvidado, y entonces transformarse en algo que no necesita del olvido?" (Phillips 1994: 24).

La memoria, sigue Phillips, es un proceso similar al duelo; quedamos eternamente reprimiendo la memoria, "olvidando", es una manera de mantener el duelo abierto; permitimos "olvidar" incorporando la memoria (eso que no tiene cura) de otra manera, reciclándola o escupiéndola para compartirla o para terminar de masticarla e incorporarla, podrá ayudar al completamiento del duelo.

Por otro lado, el alemán Harald Weinrich (1999) aporta también una tradición honorable sobre el olvido, que le otorga algo de verdad y de felicidad. "Poder olvidar la desgracia es ya la mitad de la dicha", dicen Eurípides y Alceo, hablando de las tragedias y los amores. Recuperando la historia de la pedagogía, puede encontrarse en Rabelais y en Montaigne a dos paladines del olvido como método pedagógico. En *Gargantúa y Pantagruel*, de Rabelais (ca. 1494-1553) el profesor Ponócrates le hace beber a Gargantúa, hasta entonces educado por los escolásticos más rigurosos, una droga del olvido, el eléboro de Antiquira, que a través de estornudos expulsivos lo purga de "toda la alteración y el perverso hábito del cerebro" que le habían inculcado los profesores de retórica (citado por Weinrich 1999: 83). Hay aquí una conexión con la escupida y la expulsión del cuerpo de la que habla el psicoanalista Phillips que debería rastrearse en la historia de la cultura. También

Montaigne (1533-1592) revaloriza el olvido, y postula que la memoria es contraria al ingenio y la inteligencia. "Saber de memoria no es saber", dice Montaigne; el conocimiento que importa es el que proviene de la experiencia vital y que, en todo caso, tiene que ver con una memoria de las cosas antes que con una memoria de las palabras (86-8).

Frente a la enseñanza memorística, frente al esclerosamiento de una transmisión, el olvido ha actuado como posible reversión de lo heredado. El "olvido" es en este caso (¿o lo es siempre?) el rechazo a una autoridad, a un orden instituido, y puede ser más o menos violento (los matices entre la "digestión" y la "escupida" dan cuenta de esta violencia). Weinrich llama a las revoluciones "desplomes históricos de la memoria" (189), momentos de censura donde la orquestación de la temporalidad sufre profundos trastocamientos.

¿Cómo se estructuró la transmisión de la memoria en la educación argentina? ¿Qué "dosis" de memoria y olvido se combinaron? ¿Qué lugar hubo para "transmisiones logradas", en los términos de Hassoun, que permitieran abandonar al pasado para mejor reencontrarlo? ¿Qué lugar se dejó para abrir la transmisión en líneas plurales, hacia formas de relación no dogmática con el pasado? En el siguiente apartado, nos ocuparemos de cómo se pensó esta relación en los años de conformación del sistema educativo nacional, deteniéndonos especialmente en un texto fundante de la transmisión de la memoria en la escuela: *La restauración nacionalista* de Ricardo Rojas.

La historia escolar: los anudamientos de la memoria oficial

Volvamos a la historia de la memoria por un momento. El historiador de las ideas Ian Hacking marca al siglo XIX como el momento en que el arte de la memoria se transformó en una ciencia, inscripto en transformaciones de las relaciones de poder, de sus tecnologías y formas de estructuración (lo que Foucault llamó sociedades disciplinarias y, más tarde, la emergencia de la biopolítica). A partir de Locke y su ser "forense", definido por lo que era capaz de recordar y por lo que podía hacerse responsable, la memoria se revaloriza como parte integral de la cultura industrial, donde las herencias se confirman y rehacen todos los días (Hacking 1996: 81). El surgimiento de la novela y de nuevos géneros biográficos, el apogeo de la biología y la medicina y el registro de los casos desviados, todo ello contribuye a reubicar la memoria personal como eje de una épica social. Sin embargo, es sólo hacia fines del siglo XIX en que empiezan a aparecer las ciencias de la memoria, que desplazan la idea del "alma" y el "carácter" y que prometen como objeto una capacidad tangible, medible, cuantificable. Vinculadas a la neurobiología, la estadística o la psicopatología, estas ciencias se centraron sobre todo en la desviación de la normalidad. Théodule Ribot, con su libro *Les maladies de la mémoire* (publicado en 1881), fue uno de los precursores en asociar el olvido a la patología, la disolución, la disociación. Que esta asociación fuera además cargada de tintes morales y políticos no debe sorprendernos.

En el sistema educativo, estas ciencias de la memoria se conjugaron con la construcción de una memoria nacional, de una historia oficial. Los pedagogos normalistas y los intelectuales que lideraron la conformación de

la cultura y la organización de la escuela argentina moderna tomaron elementos de ambas fuentes: de las ciencias emergentes, las categorías y las clasificaciones, las formas de razonamiento, las jerarquías de saberes; del imaginario nacionalista, la voluntad de homogeneizar y unificar la memoria, de sancionar un legado por sobre otros, de congelar la diferencia con lo extranjero.

Uno de los textos más importantes que muestra este anudamiento de las clasificaciones científicas con la construcción de la nación que se produjo en la escuela es *La restauración nacionalista*. Escrita por Ricardo Rojas a partir de un viaje de estudios comisionado por Figueroa Alcorta entre 1905 y 1908 para estudiar la enseñanza de la historia en varios países europeos, fue publicado en 1909. El impacto de su obra probablemente se vincule a la oportunidad de su discurso en el marco del clima de ideas en torno al Centenario. Rojas recibe (y transcribe orgulloso en la segunda edición) la consagración de Miguel de Unamuno, Ramiro de Maeztu y José Enrique Rodó, que saludan en él a otra expresión del "arielismo". También Jean Jaurès y Enrico Ferri son expuestos como muestra de la amplitud de apoyos recibidos. De entre los nacionales, sobresalen los elogios de Lugones y de Gálvez, y, en el marco del sistema educativo, la adopción del texto por varias escuelas normales prestigiosas. También sorprende el hecho de que las tendencias más radicalizadas le dieran la bienvenida como parte del consenso creciente acerca de la nacionalización de la enseñanza (Puiggrós 1990).

Uno de los propósitos del libro era contribuir con el análisis de por qué todavía no se había conformado, por aquel entonces, un nacionalismo argentino. Rojas, como la mayor parte de los hombres de su generación, seguía atentamente los debates y las modas académicas europeas. La lectura de la cuestión nacional en clave psicológica-social era característica de la época. La nacionalidad, decía Renan, es fruto de la libertad de elección de los hombres y no del determinismo que imponen el suelo o la raza. Es la conciencia de un pasado común, y de un futuro posible, lo que los unifica, y lo que convierte a la nación en un "plebiscito de todos los días" (Renan 1882). Esta conciencia es otro nombre de la memoria, y allí Rojas citaba expresamente el trabajo de Ribot:

La nacionalidad ha de ser la conciencia de la personalidad colectiva. La personalidad individual tiene por bases la cenestesia o conciencia de un cierto individuo, y la memoria o conciencia de un yo constante... (L)a conciencia de la nacionalidad en los individuos debe formarse: por la conciencia colectiva de su territorio y la solidaridad cívica, que son la **cenestesia colectiva**, y por la conciencia de una tradición continua y de una lengua común, que la perpetúa, lo cual es la **memoria colectiva**. Pueblo en que estos conocimientos fallan, es pueblo en que la conciencia patriótica existe debilitada o deforme. (Rojas 1922: 61).

¿Cómo se forma esta memoria colectiva? La pregunta que Sarmiento deja planteada en *Conflictos y Armonías...* ("¿Argentinos? Desde cuándo y hasta dónde, bueno es darse cuenta de ello") envuelve, para Rojas, la clave del misterio de la constitución de una identidad nacional:

[Inglaterra, Francia, Alemania, Italia] preexisten espiritualmente y subordinan a su espíritu sus instituciones. En ellas el pueblo ha sido anterior a la nación. La peculiaridad de nuestra historia, desconcertante para cualquier estadista, consiste, por el contrario, en que constituida la nación, esperamos todavía poblar el desierto y crear el alma de un pueblo. Este es nuestro problema más urgente. A él debemos subordinar nuestra educación. (192)

"Crear el alma de un pueblo": frase paradójica en un libro cuyo título expresa la voluntad de restaurar un pasado que, al parecer, no existe. Pero detengámonos un poco antes: aquí no hay pueblo. ¿Cuál es el motivo? En primer lugar, la inmigración.

No constituyen todavía una nación muchedumbres cosmopolitas cosechando su trigo en la llanura que trabajaron sin amor. La nación es, además, la comunidad de esos hombres en la emoción del mismo territorio, en el culto de las mismas tradiciones, en el acento de la misma lengua, en el esfuerzo de los mismos destinos. (Rojas 1922: 194)

También juegan en contra el peso de nuestra historia, de la disolución y fragmentación.

En la formación de la nacionalidad argentina, no será el elemento territorial el que nos desvíe o nos retarde. Este, además de definido, es aquí poderoso. Es el pueblo disperso y heterogéneo el que falla entre nosotros, y sólo podemos salvarnos por la comunidad mental, y una rígida disciplina de ideas. (92).

Esa disciplina y esa comunidad mental serían dados por la escuela. Es la escuela como factor de progreso, es el amor a la patria que nace en el saludo a la bandera.

No sigamos tentando a la muerte con nuestro cosmopolitismo sin historia y nuestra escuela sin patria. Si lealmente queremos una educación nacional, no nos extraviemos, como nuestros predecesores de 1890, en la cuestión de las ciencias y del latín. No nos suicidemos en el principio europeo de la libertad de enseñanza. Para restaurar el espíritu nacional, en medio de esta sociedad donde se ahoga, salvemos a la escuela argentina, ante el clero exótico, ante el oro exótico, ante el poblador exótico, ante el libro también exótico, y ante la prensa... (188).

La estructuración de una memoria colectiva que le dé al pueblo "la emoción del mismo territorio, el culto de las mismas tradiciones, el acento de la misma

lengua, el esfuerzo de los mismos destinos" era una tarea urgente, para la que se requería tanto de la historia escolar como de la académica.

La historia académica debía ocuparse de estudiar "lo que verdaderamente ocurrió". Rojas cree en la verdad y objetividad de la Historia como relato del pasado.

Constantemente se ha considerado que la Historia sirve para sugerir el patriotismo y toma a Bernheim, Langlois y Seignobos como sus guías historiográficas. Tanto se ha exagerado sobre ello, que se ha llegado a desmonetizar el ideal patriótico falsificando con frecuencia la verdad histórica." (Rojas 1922: 52).

Confía en la universalidad del método científico, pero proclama un contenido nacional específico. Y cree que no es conveniente ni necesario manipular el pasado y falsear las tradiciones. Si a esto se le agrega el proceso de conformación de un campo profesional diferenciado, y la necesidad de legitimar la tarea del historiador, Rojas aparece conciliando los procedimientos científicos con los objetivos políticos del momento.

La historia escolar, en cambio, no da el mismo lugar al "criterio científico". Para Rojas, aunque la historia académica y la historia escolar contribuyen a la formación de la nacionalidad o del pueblo argentino, deben cumplir funciones diferentes: "Cosmopolitas, corresponden una enseñanza primaria sistemáticamente argentina; advenedizos en la civilización, cuádranos una enseñanza histórica universitaria encaminada a formar los restauradores de nuestro pasado." (Rojas 1922: 113). La tarea de "restauración/ invención del pasado" corresponde a la academia; la difusión y adaptación para el consumo masivo, a la escuela primaria. Suscribimos en este punto las ideas de Germán Colmenares, para quien las historias

patrióticas escolares tendieron a "cerrar" complejos debates historiográficos abiertos durante el siglo XIX. La hipótesis de este autor colombiano es que la historiografía hispanoamericana del siglo pasado fue rica en preguntas, preocupaciones y tensiones internas, por la necesidad de conciliar las convenciones historiográficas —sobre todo las europeas— con la realidad cultural latinoamericana, riqueza que se pierde cuando se pasa a la historia escolar. Esta versión mitologizada de las historias patrias del siglo XIX suprimió "la incertidumbre al convertir el presente en una especie de culminación triunfal y el texto mismo en el depositario de las ideologías aceptadas" (Colmenares 1987: 27).³

Rojas sostiene que es necesario adaptar el saber histórico a la escuela, teniendo en cuenta diferentes criterios. La primera adaptación es "a cada grupo de cultura", refiriéndose a la enseñanza primaria, secundaria y universitaria, pero encierra más de un problema, por cuanto se trata de edades diferenciadas (lo que en la pedagogía de Rojas, fuertemente emparentada a la psicología, era importante), pero también de grupos sociales diferentes, ricos y pobres.

[La historia] ha de ser más educativa que instructiva en la escuela primaria; instructiva y educativa por igual en el colegio medio, y más instructiva que educativa en la Universidad. [. . .] se ha de educar en la escuela primaria la conciencia de nacionalidad; en la secundaria ha de razonársela poniéndola en contacto con el proceso general de la civilización; en el universitario se ha de investigar la verdad histórica, prefiriendo para ello los problemas y fuentes de la propia tradición nacional. Así la primera ha de educar al individuo social y al ciudadano; la última al erudito en historia o al historiador; y la escuela media ha de ser el campo en que se dé cima a la educación del primero y se prepare la del segundo. La adaptación, para que sea completa, no se ha de reducir a los programas de estudio, o sea los tópicos del

programa, sino que ha de abarcar el material didáctico, el texto de clase y el espíritu del profesor. (101-02).

Rojas se queja amargamente de que la escuela primaria sea una fábrica de "pueriles leyendas patrióticas" y dedica el primer capítulo a replicar "esa concepción de la historia, falsa como ciencia, peligrosa como política". Peligrosa porque puede culminar en un patriotismo belicista y sectario, pero también aparentemente porque abre las puertas a una "manipulación" en sentido contrario: el relativismo y la tolerancia de la heterogeneidad no figuraban en las propuestas de Rojas. En otro momento, Rojas marca su acuerdo con la historia basada en héroes:

[. . .] en la educación, este aspecto moral de la historia, siendo inherente a las biografías, interesa más bien en la enseñanza primaria, donde el sentido crítico no existe, donde se habla más bien a la imaginación, donde los héroes tienen un valor simbólico, sin que haya mucha diferencia para la mente de un niño entre los héroes reales y los imaginarios. (51).

No se trata de enseñar a razonar, sino de inculcar el amor a la patria. Hay un presupuesto psicológico, científico, sobre lo que un niño es capaz de aprender, y hay que destacar que la formulación de etapas evolutivas como fundamento de la selección de contenidos escolares era relativamente novedosa para la época.⁴ También habla en contra de la enseñanza memorista, que a su juicio no contribuye a la formación de un "sentido histórico". El pedagogo debe operar con la sugestión intuitiva antes que con la repetición formulaica de oraciones. Hay una dosis de "olvido" en esta memoria, aunque nunca se explicita porque solamente la memoria (esa memoria producida o inventada *ad hoc*) tiene un sentido positivo.

La oposición a las leyendas pueriles se basa por otra parte en una concepción más abarcativa de la historia que los listados de batallas y de héroes que predominaban hasta ese momento. Hacia el cierre del libro, Rojas afirma que la historia nacional supera la gesta de los grandes hombres y comprende al conjunto de la vida social y cultural de una época:

La Historia de un país está en las bibliotecas, los archivos, los monumentos, los nombres geográficos tradicionales, la prédica de la prensa, las sugerencias de la literatura y el arte, los ejemplos de la política, la decoración de las ciudades, el espectáculo diario de la vida: cuanto constituye el ambiente histórico de una nación. (314).

Adrián Gorelik (1998) habla de la "pedagogía de las estatuas" para hacer referencia a esta ampliación del horizonte de quienes buscaban construir la historia nacional y su creciente preocupación con otras áreas: el trazado de la ciudad, el emplazamiento de los monumentos, la producción de una estética "argentina".

La otra adaptación que propone es la de "argentinizarse" el curriculum — en especial el de la escuela media—, hasta el momento centrado en las humanidades clásicas (latín-griego) e idiomas extranjeros. "Como nosotros los argentinos hemos cometido el error de estar enseñando historia de la civilización europea por textos franceses, proviene de allí nuestra visión completamente francesa de la civilización" (110). La idea es construir un "punto de vista argentino" que permita releer el pasado desde nuestra óptica⁵. En esto, Rojas se distancia del positivismo y esboza algunas propuestas que serán tomadas por el revisionismo de 1930.

Cada país debe tener sus programas y sus textos propios de historia. Y cuando dos países se diferencian más, tanto más distintos serán esos programas. [. . .] Un hecho histórico americano cambia mirado desde Europa; así el hecho histórico europeo cambia mirado desde América, cuando se le mira con ojos americanos y no con lentes de doctor alemán o gafas de político francés. Nuestra miopía nacional prefirió ver con estos últimos, renunciando a la propia visión. He ahí el error de cincuenta años contra el cual debemos reaccionar. (111).

La idea de lente y miopía podría haber sido una apertura interesante a pensar la construcción de memorias plúrales, dependiendo del punto de mirada. Pero Rojas, como hemos visto, cierra esa pluralidad en una versión única, jerarquizada según el auditorio social y escolar. Lo interesante es que Rojas produce un anudamiento que recupera, con un tono restaurador, los sueños modernos de la cultura argentina, al decir de Beatriz Sarlo. Rojas es indudablemente "moderno", no sólo porque recupera las discusiones de su época (contra el memorismo vacío, a favor del activismo y de la imaginación), sino sobre todo porque tiene claro el papel aculturador de la escuela y cómo utilizarlo. Rojas ubica a la historia escolar en el cruce y la recontextualización de varios campos discursivos: la disciplina académica, la pedagogía, la psicología, la política educativa estatal. De todas estas "adaptaciones", saldrá lo que hemos llamado la "memoria oficial", esa historia escolar que incorpora textos, planos y estatuas a la construcción de una memoria colectiva, que sanciona una versión de la historia como la única posible fundamentándose en una peculiar psicología infantil y en la voluntad estatal de constituir la nación. Sienta las bases para una autoridad cultural y pedagógica que se basa en la memoria restaurada/inventada,

en jerarquías rígidas, en el menosprecio de la infancia y de los alumnos pobres de la escuela primaria, en la patologización y extrañamiento del olvido, cuyos ecos siguieron oyéndose por décadas en las escuelas argentinas.

¿Es posible otra forma de memoria?

Me gusta pensar que la memoria no fija, sino que hace vibrar sus objetos, juega a desplazarlos. La inmovilidad es nuestra, que nos resistimos a esta rotación. (Santa Cruz 2000: 105)

Rojas constituye un arquetipo de cómo se pensó la relación entre escuela, historia y nación y de la función que se le otorgó en la construcción de una memoria. Es muy probable (aunque no podría afirmarlo con certeza, en este 2002 tan propenso a rebrotes nacionalistas) que ninguno de nuestros contemporáneos suscribiría a sus afirmaciones sin someterlo al tamiz de la crítica. Si lo hemos revisitado, no ha sido principalmente por temor a nuevas restauraciones, sino más bien para analizar qué huellas dejó ese anudamiento discursivo. La enseñanza de la historia ha sido profundamente renovada a lo largo del siglo XX y, sobre todo después de la dictadura, los libros de texto y los programas cambiaron radicalmente, introduciendo otras versiones de la historia, centrándose en los conflictos y procesos, en las voces olvidadas, en otros materiales textuales. Pero algo de aquello que postulaba Rojas sigue inflamando pasiones; basta con entrevistar a docentes sobre el respeto a la bandera o visitar actos escolares para confirmar que parte de

esa reverencia hacia una nación unívoca y homogénea sigue teniendo mucho peso, que las jerarquías que instituyó siguen estando presentes, que sus clasificaciones siguen operando.

¿Es posible otra forma de memoria en la escuela? ¿Es posible pensar en articular memoria y olvido de otra manera, habilitando una transmisión que permita distanciarse de ese pasado? En la sociedad argentina, aún urgida por la falta de castigo a los genocidas y la represión de la memoria, el recordar es casi un imperativo categórico, y las reflexiones de Phillips y de Weinrich sobre el olvido suenan peligrosas. Hay que decirlo bien claro: nada más lejos de nosotros que proponer algún pacto cómplice con los genocidas o abogar por perdonar lo imperdonable. Sin embargo, habría que preguntarse también si no estamos recordando de formas que no nos permiten "olvidar", negándonos la posibilidad de reencontrarnos con el pasado de otra manera, recuperando la transmisión de la experiencia y sueños de una generación a la par que recreando los mandatos que nos dejaron con mayor libertad. Quizás entonces habría que pensar si no hay que producir las condiciones para que aquéllos que hasta ahora han sostenido el mayor peso de conservar y transmitir esa memoria puedan compartirlo con otros, para que ellos encuentren en la sociedad instituciones y políticas que se responsabilicen de esa transmisión y les permitan "digerir" o "escupir" sus recuerdos más libremente. Y también habría que pensar cuáles son las formas que la memoria y el olvido han tomado, cuáles son sus cargas, qué futuros habilitan y cuáles clausuran y qué otras formas podrían tomar para abrirle el camino a otro reencuentro con

el pasado.

Hay reflexiones políticas y hay reflexiones pedagógicas que hacer sobre las formas de transmisión, especialmente cuando se trata de transmitir la memoria del pasado reciente. Para decirlo brutalmente: imaginen un docente que expulsa a un alumno por "faltarle el respeto a la bandera" (léase: reírse en la formación de apertura de la jornada escolar), un docente que suscribiría la forma de autoridad pedagógica de Rojas, que al entrar al aula enseña las atrocidades de la dictadura. ¿A quién le creará más ese chico? Parece urgente, entonces, proceder a revisar las formas de la transmisión, la autoridad pedagógica que instaaura, la relación con el saber que propone. Queremos resaltar que las formas que adquiere la memoria no son en absoluto indiferentes al tipo de encuentro que habilitan con el pasado, el presente y el futuro.⁶

Puede objetarse que muchos de los docentes actuales no se sentirían reflejados en este docente expulsor, autoritario. Por el contrario, hay en ellos una preocupación por lograr una enseñanza que no sea intrusiva, invasiva u opresiva. El problema es que tampoco en esa pedagogía hay respuestas claras y unívocas sobre cómo transmitir. James Donald, un crítico cultural inglés, dice que la identidad personal y comunitaria está investido de inversiones fantasmáticas, que contienen lo abyecto y lo sublime. "Este aspecto de la escolaridad no puede ser higiénicamente empaquetado bajo las nociones de derechos y atribuciones." (Donald 1992: 169). Si la educación es una pregunta, la pregunta sobre una autoridad que está siempre en cuestión, entonces

tenemos que confrontar la responsabilidad de tomar partido y hacemos cargo de nuestra "contaminación radical" (Spivak 1994). La pedagogía así se convierte en un ámbito "no para trabajar estrategias más eficaces [y transparentes] de transmisión sino para ayudarnos a aprender a analizar los discursos que están disponibles y circulan entre nosotros, cuáles nos invisten, cómo estamos inscriptos por lo dominante, y también cómo estamos afuera de ello, y somos otro que lo dominante." (Lather 1991: 143). Es memoria y es olvido; es transmisión de una tradición y es habilitación de un lugar que la conteste y la recree.

En otro artículo, nos hemos ocupado de museos y exhibiciones que apuestan a otra pedagogía de la memoria, que señalan la caducidad de los monumentos heroicos estatales, de las formas petrificadas de la memoria y que apuestan a otros medios para ponemos en contacto con la experiencia traumática de quienes nos precedieron, con sus ilusiones y sus dolores (Dusel 2001). Ellos dan indicios de que otra forma de transmisión es posible y nos convocan a pensar creativamente sobre cómo estamos transmitiendo. Vuelvo a citar a Guadalupe Santa Cruz: "El lenguaje no tiene justicia propia, pero tal vez se deje acosar por la memoria. La memoria traumática, más que cualquier otra, conmina al lenguaje a hacer de su delirio una composición, a dar vida a nuevas narraciones." (Santa Cruz 2000: 105-06). Habrá que dar paso a estas nuevas creaciones, atentos a no reproducir las viejas jerarquías, a no petrificar las memorias, a no esclerosar la transmisión, porque sería la peor contribución que podemos hacer a que el "Nunca Más" se instale como compromiso colectivo duradero.

Notas

¹ Conozco al menos dos investigaciones en curso que se están ocupando de este tema, cuyos resultados darán muchos más indicios para lo que queremos argumentar. Se trata de la investigación doctoral de Ana Pereyra (Doctorado en Ciencias Sociales/FLACSO) y de Marcelo Mariño (APPEAL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

² Sobre la crisis de autoridad, véanse las reflexiones de Hannah Arendt (1961) y de Beatriz Sarlo (1994).

³ Los trabajos de Cecilia Braslavsky sobre los libros de texto muestran que, por lo menos hasta la primera década del siglo, la presentación de la historia en los libros de texto era muy heterogénea (Braslavsky 1992). Como la misma autora señala, esta heterogeneidad de propuestas no niega, sin embargo, que cada una de ellas "cierre" el debate historiográfico. Lo mismo sucede en el caso de Rojas: lo que admite para la profesión del historiador, no lo admite para la escuela primaria.

⁴ Si bien ya en Rousseau y Pestalozzi se encuentran referencias a etapas o umbrales evolutivos, la adopción de secuencias de enseñanza fundadas en una concepción evolutiva del desarrollo psicológico en la Argentina es de fines del siglo XIX.

⁵ Hay que destacar que para la época existía una amplia variedad de libros de textos escritos por argentinos. La Comisión Revisora de Libros de Texto del Consejo Nacional de Educación había examinado en 1907 la cantidad nada desdeñable de 112 libros (Braslavsky 1992). Al parecer, Rojas no considera que estos textos argentinos tengan un "punto de vista argentino".

⁶ Derrida sostiene, en *Mal de archivo*, que la domicialización de la memoria en un archivo determinado configura no sólo la forma sino el contenido de la memoria. En sus palabras: "La archivización produce tanto como registra el evento." (Derrida 1996:17).

Obras citadas:

- Arendt, Hanna. *Between Past and Present. Six exercises in political thought*. Cleveland: Meridian Books, 1961.
- Braslavsky, Cecilia. *Los usos en la educación argentina, con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias (1853-1916)*. Buenos Aires: FLACSO/GEI, 1992.
- Colmenares, Germán. *Las convenciones contra la cultura*. Bogotá: Tercer Mundo, 1987.
- Derrida, Jacques. *Archive Fever. A Freudian Impression*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1996.
- Donald, James. *Sentimental Education. Schooling, Popular Culture and Everyday Life*. London & New York: Verso, 1992.
- Dussel, Inés. *Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO, 1996.
- _____. "La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria". En Guelerman, S. (comp.) *Memorias en presente*. Buenos Aires: Norma, 2001.
- Gorelik, Adrián. *La grilla y el parque. Espacio urbano y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1998.
- Hacking, Ian. "Memory Sciences, Memory Politics". En Antze, P. y M. Lambek (comp.) *Tense Past. Cultural Essays in Trauma and Memory*. New York: Routledge, 1996: 67-87.
- Hassoun, Jacques. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: de la Flor, 1996.
- Huyssen, Andreas. *Twilight Memories. Marking Time in a Culture of Amnesia*. New York & London: Routledge, 1995.
- Illich, Ivan. *In the Vineyard of the Text. A commentary to Hugh's Didascalion*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1993.
- Käes, René. "Introducción al concepto de transmisión psíquica en el pensamiento de Freud". En Käes, Faimberg, Enriquez y Baranes (eds.) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos

- Aires: Amorrortu: 1996: 31-74.
- Lather, Patti. *Getting Smart. Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*. New York & London: Routledge, 1991.
- Legendre, Pierre. *El inestimable objeto de la transmisión. Lecciones IV*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1996.
- Phillips, Adam. "Freud and the Uses of Forgetting". *On Flirtation. Psychoanalytic Essays on the Uncommitted Life*. Cambridge: Harvard University Press, 1994: 22-38.
- Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo moderno*. Buenos Aires: Galerna, 1990.
- Renan, Ernst. *¿Qué es una nación?*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1957. (Conferencia dictada en La Sorbonne en 1882).
- Rojas, Ricardo. *La restauración nacionalista*. Buenos Aires: La Facultad, 1922 (2ª ed.).
- Santa Cruz, G. "Capitales del olvido". En Richard, Nelly (comp.) *Políticas y Estéticas de la Memoria*. Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2000: 105-14.
- Sarlo, Beatriz. *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.
- _____. "Política cultural e institución escolar". *Propuesta Educativa* 6.11 (Diciembre 1994): 43-50.
- Spivak, Gayatri C. "Responsibility,". *Boundary 2*. 21:3 (1994): 19-64.
- Vezzetti, Hugo. "Activismos de la memoria: el "escrache". *Punto de Vista* 65 (1998): 1-7.
- Yates, Frances. *The Art of Memory*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1966.
- Yerushalmi, Yosef. "Reflexiones sobre el olvido". En Yerushalmi, Loraux, Mommsen, Milner, Vattimo *Usos del Olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1987: 13-26.
- Weinreich, H. *Leteo. Arte y crítica del olvido*. Madrid: Siruela, 1999.