

**Enseñando historia del presente:
los discursos de la “guerra” en el aula**
Alicia Graciela Funes.
Universidad Nacional del Comahue.
República Argentina

Resumen

Este trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación¹ e interesa analizar el impacto de la “invasión a Irak” en las aulas de escuelas primarias y medias en la región.

En tiempos de hiper información, la percepción de los sujetos sobre la realidad se presenta como una modificación continua y vertiginosa de las texturas de lo cotidiano. Niños, adolescentes y adultos bombardeados por los mas medias están imposibilitados de cimentar y fundamentar las avalanchas informativas ya que no hay hermenéutica capaz de seguir el ritmo de la noticia.

Ahora bien, si esta agenda pública ingresa a la escuela como historia del presente, requiere de explicaciones históricas superadoras de los comentarios "*presentistas*".

Los enfoques que plantean la necesidad de construir una historia del presente pueden interpretarse como nuevas búsquedas de identidad del pasado, la investigación histórica y la enseñanza de la misma puede actuar contra identidades cristalizadas. Por ello, recobra en importancia los acontecimientos del presente cargados de pasado propios del devenir y es justamente aquí donde se pone en tensión el trabajo del historiador y la emergencia del hoy.

This work is inscript in the Investigation's Project and its interest is analysis the impact of "Irak's invasion" in the region's schools primary and media.

In times of hiper information, the subject's perceptions of reality is like a continues and vertiginous modification of the quotidian. Children, adolescences and adults are bombarded from the mass media and they are impossibilities to explicit the informative rain, because there isn't an hermeneutic able to follow the notice's rhythm.

Now, if this public agenda ingress into the school as present' history, needs overcomes historical explications of the "*presentistas*" comments.

The approaches who set the needed of build an history of the present can be interpreted like new searches to the past' identity, the historical investigation and its teaching can be acting against crystallized identities. In this way, recoup importance the presents success loaded to the past, own to the befall and is just here where the investigator's work and the today's emergency are put in tension.

Historia del presente..., el presente en la historia....

...los hombres presentes también están hechos con pasado y ese pasado está a su vez lleno de hombres sobre los cuales, empero, no tenemos ningún poder... Tzvetan Todorov

La posibilidad del “*presente*” como objeto de la historia ha producido en los últimos tiempos un debate interesante en el campo historiográfico, ahora bien, sabemos que esta incorporación no es una absoluta novedad, se ha dicho que la historia es siempre historia contemporánea disfrazada y prueba de ello son las importantes obras escritas al calor de los hechos. Nuestro presente es, como todos los presentes históricos híbrido, donde lo antiguo y lo nuevo se entremezclan permitiendo entender algunos procesos en clave de pasado y otros en cambio, productos de la primicia. Con el cambio de siglo y del milenio, se han producido un amplio abanico de reflexiones sobre el camino recorrido por el “*terrible o bárbaro*” siglo XX y nada hace pensar en los inicios del XXI, que podamos modificar el adjetivo; prueba de ello es el acontecimiento de la invasión a Irak de este año.

El presente, es pensado por la mayoría de los historiadores con parámetros móviles a la hora de delimitar una historia del presente²; queda claro que se distingue por la “*coetaneidad*” de la época o de la generación que la vive y cuenta entre sus características la simultaneidad entre historia vivida e historia contada como asimismo la identidad entre los sujetos que hacen la historia y la traducen en historiografía.

La “*presentificación*” de la historia va a manifestarse también en el ámbito de las ciencias sociales provocando una migración de sociólogos, cientistas políticos, economistas -especialistas del presente- hacia la historia; y ésta se prolonga con todo derecho hasta el mismo instante vivido constituyendo la experiencia de los sujetos. Es una historia que todavía no esta escrita en los libros, pero es una historia en sentido pleno. Esta *presentización* implica un factor de cambio político cultural y no se nos escapa que el problema excede a la simple reconstrucción histórica se trata además de un problema político, filosófico, ético. La historia más contemporánea ³ plantea alguna

dificultad ya que resulta complejo evaluar y discriminar cuales son los acontecimientos y procesos verdaderamente históricos cuando somos parte del proceso mismo, pero solo se trata de una dificultad suplementaria, que se agrega a todas aquellas que enfrenta el historiador cuando estudia o enseña cualquier otra época y que por lo tanto no justifica ni disculpa la evasión del presente.

Si bien resulta más difícil diagnosticar y explicar el presente en términos históricos, en tanto observadores participantes, en compensación podríamos decir que cuando trabajamos sobre él, lo hacemos de manera más viva y directa con las líneas de fuerza de una realidad que se despliega frente a nuestros ojos y sobre la que podemos intervenir de manera activa y creadora.

Por ello, los enfoques que plantean la necesidad de construir una historia del presente podrían interpretarse como nuevas búsquedas de identidad del pasado, cuestionando identidades heredadas poniendo en evidencia sus manipulaciones y abusos, en otros términos la investigación histórica y la enseñanza de la misma puede actuar contra identidades cristalizadas y luchar contra el conformismo. Así recobran importancia los acontecimientos del presente cargados de pasado propios del devenir y es justamente aquí donde se pone en tensión el trabajo del historiador y la emergencia del hoy.

Si pensamos en el presente dentro de la historia, hay que prestarle especial atención a las fuentes de información específicas como la prensa, los registros audiovisuales, las tecnologías digitales, los testimonios orales, las estadísticas, entre otros.

El otro desafío interesante para una enseñanza de la historia del presente requiere de explicaciones históricas superadoras de los comentarios "*presentistas*".

Ahora bien, en una sociedad de comunicación de masas, o como suele denominársela "*sociedad red*" en la que nos adentramos de manera cada vez más plena e irreversible, la percepción de los sujetos sobre el hoy y la realidad que viven, no solo se ofrecen como una sucesión, sino como una modificación continua y vertiginosa de las texturas de lo cotidiano. Adolescentes y adultos bombardeados por los mas medias están imposibilitados de cimentar y fundamentar esas avalanchas informativas ya que no hay hermenéutica capaz de seguir el ritmo de la noticia ⁴ La presencia de la televisión en la mayoría de los hogares puede impulsar percepciones de la "*realidad como espectáculo*"⁵; la "*realidad como ficción*" en la que la temporalidad dominante se define

con una desmedida presencia del presente entendido como un valor aplicado a lo transitorio, elusivo, efímero⁶

En tiempos de hiper-información es posible reconocer la paradoja de la desinformación y junto con ella si nos referimos a la invasión a Irak, podemos mencionar que los grandes medios de comunicación, con la televisión a la cabeza, se han convertido en agentes difusores de valores que compiten con la agencias sociales- familia y escuela- a las que se reservaba tradicionalmente esa función ⁷,y por otro lado, no hay que olvidar que, ellos constituyen el principal alimento cultural de niños y jóvenes.

Enseñanza de la historia del presente: los discursos de la “guerra”⁸ en el aula

Si la historia y su enseñanza se refieren a la condición humana y al sentido de la misma, si nos ofrece las posibilidades de trascender las vidas personales en las colectivas como núcleo de producción del sentido, la pregunta es ¿ como bucear en las marcas y huellas el desplazamiento del reconocimiento en este presente histórico? O dicho de otro modo si el sentido de la historia y su enseñanza se liga a pertenencia e identidad, ¿ en qué lugar nos definimos en tiempos de invasión?, ¿con qué, con quien nos identificamos?... en este presente histórico de quiebres de mandatos históricos reconocidos.

En una teoría del sentido es importante, la reconstrucción de la gramática de reconocimiento, ya que la producción social de sentido consiste en una red significativa que resulta a los efectos prácticos infinita y tiene un campo de efectos de *sentidos posibles*, el sentido producido llega a ser visible en relación con el sistema productivo que lo ha engendrado, es una relación de “*otredad*” constituida por relaciones de producción, circulación y reconocimiento.

Ahora bien, en toda relación de otredad es importante la función del lugar desde donde se produce la investigación histórica, él nos revela distintas facetas de la vida material, intelectual y emocional de los hombres de aquellos lugares y podemos reconocernos en sus afanes, anhelos, dolores, luchas, miserias y grandezas, es posible también obtener información que nos ayude a construir un espacio teórico de comprensión de las

sociedades humanas en sus regularidades y también en el despliegue de su diversidad. Hoy más que nunca, después de la ilegítima invasión a Irak llevada a cabo por EE.UU y sus aliados queda en evidencia la necesidad urgente de ese espacio de diálogo y convivencia y se pone también de relieve la persistencia y la utilización política del reforzamiento de los prejuicios y las perspectivas etnocéntricas. La búsqueda, como latinoamericanos, consiste en desocultar y recuperar la presencia de los “otros”, de aquellos iraquíes que escriben otra historia, ya que existen matrices de experiencias sobre las que se han desarrollado ‘las historias’ humanas.

En ellas, las valoraciones que se construyen contribuyen a crear *“una red de significados”*⁹ un magma de representaciones; ese juego de significaciones depende de la posición social de los sujetos que la significan y articulan las tres funciones básicas de la representación: cognitiva de integración de la novedad, de interpretación de la realidad y de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

En las sociedades complejas del siglo XXI, el desarrollo de los medios masivos de comunicación¹⁰ conforman la agenda pública y desarrollan estrategias discursivas para cimentar los contenidos de las representaciones sociales, es decir las imágenes concretamente construidas

Los contenidos de las representaciones sociales son diferentes para todos y cada uno de los miembros de la comunidad lingüística, alimentadas por las diferencias: de edades, de pertenencia a grupos sociales, de actividades, de creencias; pero también comparten dichas representaciones por la necesidad de dar cohesión a la comunidad.

Por otro lado, la aceleración del tiempo histórico ha tenido el efecto- muy perjudicial por cierto- de romper con la comunicación intergeneracional necesaria para garantizar la transmisión de valores sociales e identidades que fueran centrales. Este cortocircuito en la comunicación intergeneracional, que ya planteara R Williams (1990), promueve una generación que desarrolla su vida cotidiana dentro de un presente eterno. Es decir, de una dimensión temporal que carece tanto de contactos reconocidos con el pasado- ausencia de identificación con un pasado determinado- como así también con un futuro sobre el que la velocidad del cambio y el surgimiento continuo de lo imprevisto impiden elaborar proyectos de vida. El historiador inglés Eric Hobsbawm (1997:13) sostiene al respecto *“La destrucción del pasado, o más bien los mecanismos sociales que vinculan*

la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores , es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo xx. En su mayor parte los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte permanente sin relación orgánica, con el pasado del tiempo en el que viven”.

Con estas notas épocas *la disciplina escolar historia*, arbitrario cultural creado históricamente está lejos de ser un producto técnicamente racional y desapasionado sintetizador del conocimiento más valioso, es portadora y distribuidora de prioridades sociales .Como construcción específica es una creación cultural cuya función esencial es la de re-presentar el mundo para las generaciones de niños y jóvenes. Los aspectos esenciales que se hace necesario re presentar nos permite indagar acerca de los *sentidos y significaciones* del conocimiento escolar y se hace necesario una toma de posición respecto a: ¿qué tipo de sociedad tuvimos/ tenemos? ¿Cuál es la que aspiramos construir? Para poder pensar articulaciones que hagan posible su transmisión y adquisición.

En algunas aulas patagónicas...

Los *discursos de la guerra* han tenido presencia en la escuela en épocas anteriores, las guerras imperialistas, las independentistas, las nacionalistas, las descolonizadoras, las civiles; han sido objetos de enseñanza con diferentes finalidades en todos los niveles del sistema educativo.

Ahora bien, cuando se decide enseñar la guerra ¿cuáles son las intenciones de la enseñanza? y en relación con la historia ¿cómo se la enseña? La historia tal como se la practica actualmente, no se aleja de los acontecimientos del presente extiende por el contrario su campo sin cesar y los acontecimientos se imbrican a la serie de la que forman parte. ¿Nos preguntamos si los docentes conocen el acontecimiento de la guerra en la serie de la cuál forman parte, si pueden bucear en al conciencia y en la continuidad? O si quedan “*atrapados*” en la información que despliegan los discursos de los medios masivos de comunicación, estableciendo la agenda pública y la agenda de la enseñanza.

Si esta fuera la opción nos preguntamos ¿Analizan el género de *discurso de los medios*, con sus características de actualidad, novedad, simultaneidad, inmediatez? ¿Enseñan que en este género discursivo no hay una posición única de enunciación y que el discurso de los medios tiene un acceso privilegiado a fuentes y documentos que dan cuenta de una realidad y apelan a sensibilizar los temas que constituyen la agenda pública, ejerciendo el poder de manera reticular? La enseñanza del discurso de la guerra sostenida solo desde el discurso de los medios, colabora en la destrucción del pasado, impidiendo analizar las continuidades en la discontinuidad, el azar y la contingencia del proceso.

Podemos dar cuenta sólo a modo de semblanza que en las escuelas de la región el discurso de la guerra estuvo en la escena del aula. Los docentes y las instituciones han respondido de manera diferente frente a esta circunstancia. En algunos casos la decisión de la enseñanza quedó en manos del docente, en otros son las instituciones las que definieron la situación, en algunos lugares se convocó a los padres para debatir la temática¹¹, hay escuelas en las que los cuerpos directivos solicitaron a docentes no trabajar el problema. Las autoridades educativas y los Consejos de Educación no se expidieron sobre el tema y no emitieron sugerencias ni directivas.

Cuatro tópicos fundamentan de manera diferente las decisiones pedagógicas desarrolladas:

- Algunos docentes- quizás muy pocos- enseñaron la guerra con todo el espesor del acontecimiento, dando cuenta de la historicidad del mismo; bucearon en las connotaciones de la guerra en el tercer milenio, dieron cuenta de las especificidades y particularidades del mundo iraquí y de las apetencias e intenciones de la primera potencia mundial. El fundamento de su enseñanza se sostiene en la disciplina historia y lleva explícitamente el carácter axiológico de lo que se enseña. El discurso de los medios en esta propuesta opera como fuente de información de las acciones y decisiones más inmediatas. El discurso de la historia y el discurso de los medios se complementan en la construcción del objeto de enseñanza.
- En algunas instituciones se apeló a la intervención de “*especialistas*” en la temática, para que informen y analicen el acontecimiento y a partir de esta acción generaron estrategias de enseñanza en el aula. El lugar asignado a los especialistas en la

propuesta de enseñanza es central, ya que en algunos proyectos le asignan el lugar de “*suplantar*” al docente, operó una sensación de que con la información que este otorga es suficiente para que los alumnos aprendan. En otros casos en cambio, la enseñanza esta diseñada para preguntar, indagar al invitado y una vez concluida su participación, se sigue trabajando la temática en el aula. En este segundo caso, el especialista es demandado como fuente de información que se completa con las que provee el discurso de los medios, las fuentes documentales, las audiovisuales...

- En algunas propuestas se respondió a inquietudes del alumnado- generadas por la sobre exposición mediática de varios meses- en esta instancia se trabaja la temática sostenida sólo en el discurso de los medios y con las “*opiniones*” del docente¹². En esta matriz probablemente los alumnos no aprendan significativamente, a pesar de la participación e interés que manifiesten. Subyace en el imaginario docente que esta área de conocimiento se remite sólo a la “*opinión*”¹³. El trabajo con la opinión es pertinente e implica un avance respecto de las propuestas tradicionales ya que el conocimiento incluye opiniones y creencias; no tenerlas implica una carencia básica, que lleva a la indiferencia frente a la realidad. Los docentes optan por trabajar fuertemente el área desde el lugar de la opinión ya que esto parece permitirles- a partir del trabajo de la cotidianeidad de sus alumnos- el acceso a mejores aprendizajes. Por otro lado es bueno aclarar que el trabajo con la opinión y la cotidianeidad es un buen punto de partida, pero en algunos casos pareciera ser “*todo lo que se hace*” y en este sentido transformado en un punto de llegada, se convierte en una *didáctica de la clausura* y es sabido que en el conocimiento social se impone la vigilancia epistemológica a fin de ir de la doxa a la episteme.
- Otras modalidades se centraron en finalidades éticas y valorativas, a fin de que niños y jóvenes construyan significaciones valorativas sobre la paz y reconozcan los horrores de la guerra. . Conocimiento y valor, lejos de oponerse o de reducirse el uno al otro, se constituyen conjuntamente. El juicio de valor y la decisión son también el fruto de procesos cognoscitivos y no sólo nuevas respuestas emocionales. En esta perspectiva es probable que la enseñanza se diseñe en la guerra y no en la “guerra de Irak”, más allá que la información que reciben los alumnos de los mass media se refirió a ella. Fundamentan la decisión en “*la gravedad del horror no permite que como*

docentes seamos meros espectadores de algo que pasa en algún lugar remoto. No es así, esto incumbe a todo el mundo; además de tener la obligación de responder y contener las preocupaciones de nuestros alumnos”¹⁴. Centrada la enseñanza en los valores que la escuela transmite el discurso de la guerra permite trabajar los derechos y la convivencia.

Si sostenemos que la escuela es una de las instituciones en las que se constituyen y construyen las significaciones como *construcciones sociales imaginarias*, es interesante reflexionar sobre enseñanzas que produzcan *“miradas más esperanzadoras del futuro”* y *“que no clausuren los sentidos del pasado”*, más allá de que el presente nos ofrezca *“el horror descarnado”*.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV “ La guerra de Bus ” En *Le Monde diplomatique* . Abril 2003
- AAVV “ Educar en el conflicto” En *Cuadernos de Pedagogía* N° 287. 2000. Barcelona.
- AAVV “ Siglo XXI Competencias para sobrevivir” En *Cuadernos de Pedagogía* N° 298. 2001. Barcelona.
- BOURDIEU, P. (2000) *Los usos sociales de la ciencia* . Buenos Aires. Nueva Visión.
- FUNES, A G (2004) *Ciencias Sociales el gran desafío*. Neuquén. Editorial Educo.
- UNComahue
- GOODSON, I. (1995) *La historia del curriculum*. Pomares Corredor. Barcelona
- HOBBSAWM, E (1997) *Sobre la historia* Barcelona Crítica
- PESCADER, C. (1999) “ Historia del presente: dimensiones cognitiva y pragmática” en *CDR VII Jornadas Escuelas/ Departamentos de Historia*. U.N.Comahue.
- RAITER, A. (2002) *Representaciones sociales* Eudeba. Buenos Aires
- SESTO, C. (2003) “Una metodología foucaultiana para la Historia del Presente” en *CDR IX Jornadas Escuelas/ Departamentos de Historia*. UN Córdoba.
- RODRÍGUEZ FRUTOS, J.(ed.)(1989) *Enseñar historia: Nuevas propuestas*. Barcelona Laia.
- WILLIAMS, R. (1990) *La política del modernismo*. Paidós. Buenos Aires

¹ “ Estudiantes y enseñanza. El caso de la Historia y la Geografía” . Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. República Argentina.

² Para algunos historiadores la Segunda Guerra Mundial es hito fundador de nuestro presente Cuesta, J.; (1993); “Historia del presente: conceptos y cualidades”; En: *Claves de razón práctica* N° 31; para Aguirre Rojas; (2000); Pensamiento historiográfico e historiografía en el Siglo XX; Rosario; En: *Prohistoria*, a partir de la revolución cultural de los años 60, el presente va a manifestarse con fuerza en la historiografía, rompiendo con la rígida división presente –pasado, instalando de pleno derecho en múltiples formas a la *actualidad* en objetos y temas investigados históricamente. Para Aróstegui, J.; Buchrucker, C.; Saborido, J.; (2001); *El mundo contemporáneo: historia y problemas*; Barcelona; Crítica; los años 90 del siglo XX constituyen en definitiva una historia del presente de las gentes vivas del mundo actual.

³ La historia de lo coetáneo es la construcción y la explicación de la historia de cada época desde la perspectiva de los propios hombres que la viven -la *historización* de la experiencia-. Aróstegui, J.; (2002); “Ver bien la propia época”; En: *Sociohistorica* N° 9/10. Cuadernos del CISH. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

⁴ La noticia es de todos los días y no se genera para durar en el tiempo. Su abordaje puede ser realizado por periodistas, locutores, editorialistas, expertos, protagonistas; las características más notables: actualidad, novedad, simultaneidad, inmediatez conforman la agenda pública.

⁵ Ver Ferrarotti, F. (1990); *La historia y lo cotidiano*; Buenos Aires; CEAL.

⁶ Foster, H; Habermas, J. y otros; (1985); *La posmodernidad*; Barcelona; Kairos.

⁷ Hemos escuchado y visto frases como: “*las cámaras están en todos lados*”; “*la televisión nos ofrece una guerra en cadena*”; “*existe una puja de poder sostenida por las cadenas informativas y por los medios ‘independientes’*”; “*¿la guerra es el nuevo reality de la TV?*”; “*las mentiras como partes del show de la guerra*”; “*la imagen descarnada borra el límite entre la realidad y la ficción*”; “*la imagen cancela la palabra, en tanto trabaja con el registro emocional del espectador*”; “*la guerra nos compromete, tenemos que reflexionar acerca de ella*”, “*el vértigo de la TV justifica todo*”. Afirmaciones dudosas que permiten analizar los juegos de poder y el poder de los medios como constructores de la agenda pública.

⁸ La invasión a Irak, ha sido trabajada en las escuelas primarias y medias de la región como la “Guerra de Irak”.

⁹ Ver Castoriadis, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets. Barcelona.

¹⁰ El alcance de los mismos permite llegar a muchos miembros de la comunidad de manera simultánea, constituyendo el género de *discurso de los medios*, donde la participación del lector es diaria, en tanto la noticia es de todos los días y no se genera para durar en el tiempo. Las características de actualidad, novedad, simultaneidad, inmediatez caracterizan este discurso, en él que no hay una posición única de enunciación, esta puede estar en boca del periodista, locutor, editorialista, experto, personaje, protagonista “*...los enunciadores particulares quedan prisioneros en la enunciación del espectáculo que crean..., son leídos, vistos o escuchados dentro del producto que les sirve de contexto de aparición...*” (Raiter, 2002) y al igual que en el discurso histórico, el discurso de los medios tienen acceso privilegiado a fuentes y documentos.

¹¹ En las “IV Jornadas Padres en la Escuela” organizadas por la Secretaria de Educación de la ciudad de Buenos Aires, se encuesta a los padres participantes sobre el impacto que la guerra de Irak produjo entre sus hijos. Preguntas: ¿considera que se debe hablar con los chicos/ as acerca de la guerra en Irak?, fueron respondidas por el sí por el 94,3 de los padres. A la hora de responder sobre el lugar donde se debía realizar esa conversación, se responde en el hogar 90,3 y en la escuela 77,9. La fuente de información prioritaria sobre la guerra fue la televisión (87,8) seguida por el hogar (68,8) y la escuela (54,2). La guerra produjo angustia en los niños, temores de que se propagara a Argentina, se sintió el impacto de las imágenes de niños heridos y muertos que propaga la televisión. Pagina 12 .18 abril 2003

¹² “Es fundamental que los docentes trabajen con el tema de la guerra. Primero tratamos de enterarnos que concepto de guerra manejan los chicos. Y de ahí en adelante, ver cuál es el tipo de conocimientos que les hacen falta. En principio se trata de un trabajo con noticias, seguido por una puesta en contexto que consiste en una dosis vertiginosa de geografía e historia y un debate en clase”; En: Diario Río Negro 19/03/03.

¹³ Funes, A. (2004) “ De estudiantes a maestros. Aprendiendo a enseñar ciencias sociales en contextos de reforma educativa” Investigación desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue analizamos que el área de las ciencias sociales se constituía como un lugar sólo para la opinión, desde esta perspectiva se esfuman y/ o desaparecen las categorías teóricas a la hora de enseñar Ciencias Sociales.

¹⁴ Braslavsky, C.; En: Diario Río Negro 5/3/03.