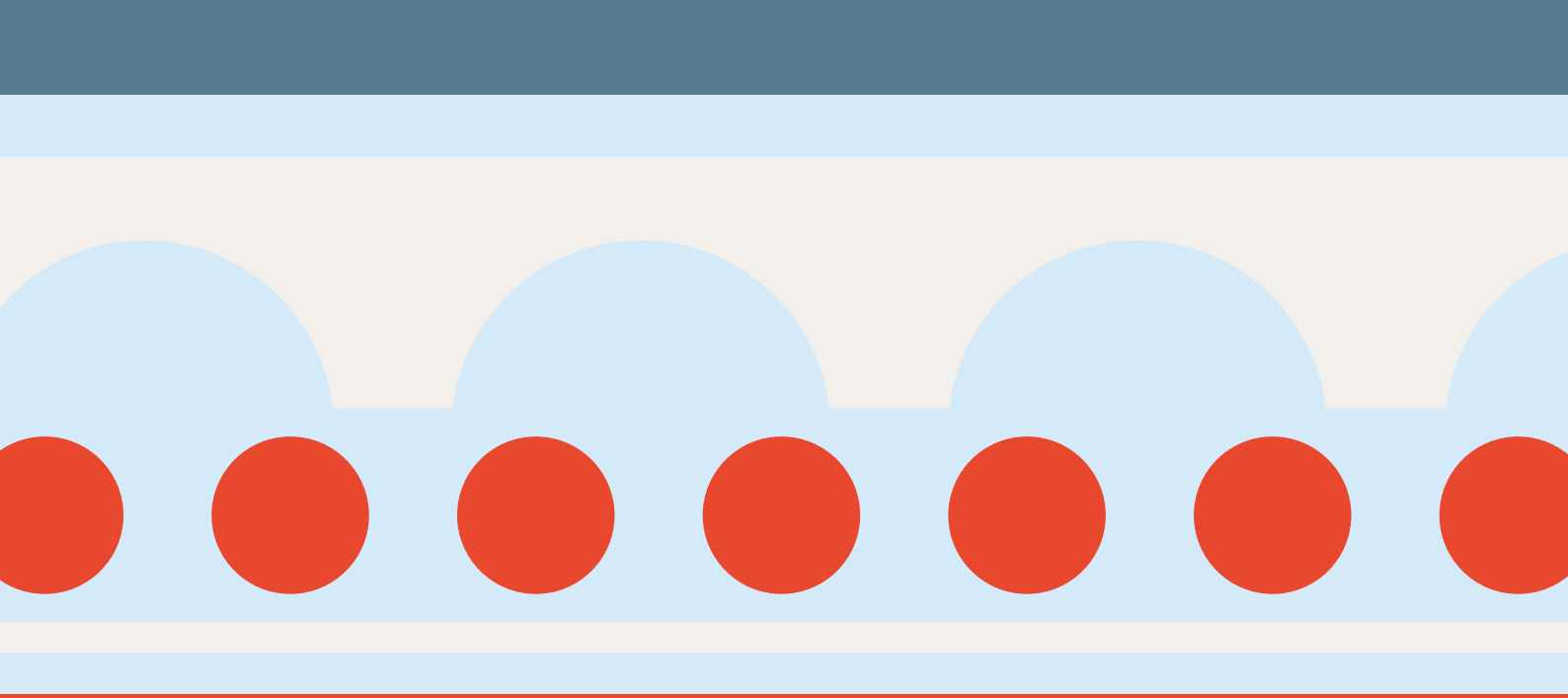


LA HISTORIA ENSEÑADA: ENTRE PRODUCTORES, CONTENIDOS Y TEXTOS

Darío Pulfer

DOCUMENTO DE TRABAJO



Índice

Introducción (3)

Notas conceptuales y metodológicas (13)

Estado de la historiografía (16)

Productores (18)

Los contenidos (60)

Los textos escolares (74)

Opiniones sobre los procesos de transmisión (135)

¿Mitrismo o lopizmo en la enseñanza escolar? (187)

¿Historia oficial? (192)

De lo analógico a lo digital (195)

Notas sobre historia comparada (199)

Referencias (202)



Introducción

De manera recurrente vuelve sobre el ámbito de la educación la pregunta sobre la enseñanza de la historia. La irrupción de manifestaciones en el orden político y en la producción de materiales (libros, videos y podcast) que ponen en duda acuerdos que se creían consolidados entre saberes académicos, disposiciones curriculares y prácticas escolares, obliga a volver la mirada sobre los procesos de constitución y despliegue de esta disciplina en el ámbito escolar.

Aunque no se trata de la única forma de transmisión de imágenes del pasado ni es el único espacio de socialización en torno a estas cuestiones, la escuela ocupa un lugar central en el imaginario público y en la mirada de las ciencias sociales, al momento de asignar responsabilidades por esa anomalía.

Esa asignación de responsabilidad, común también al momento de delegar en la educación la solución de todos los problemas emergentes en la vida social, implica un reduccionismo en el análisis de los factores que intervienen en la configuración de un estado de opinión juvenil. En la construcción de la subjetividad contemporánea intervienen, además de las instituciones clásicas, las experiencias desarrolladas en el mundo digital, las interacciones entre pares, las propias formas de construcción de lo íntimo y lo privado. Esas experiencias se encuentran enmarcadas en regímenes de opinión en los que priman la individualización de la referencia, que erosionan de manera continua las perspectivas de la vida en común (Augé, 1996) y de historicidad en el que domina el presentismo, que constituye esa dimensión del tiempo como única organizadora de la temporalidad humana, conspirando contra los procesos de transmisión de la conciencia histórica (Hartog, 2007).

Estos matices no nos eximen de realizar un análisis exhaustivo sobre la producción de imágenes acerca del pasado; su elaboración en el ámbito de los historiadores; su establecimiento en el curriculum; su presentación en manuales y producciones audiovisuales y la apropiación que de todos ello realizan los estudiantes.

Adentrándonos en el tema en cuestión, las distinciones que muchas veces se realizan afirmando la existencia de una tríada que interviene en ese proceso, vinculada a la historia enseñada, la historia investigada y los libros de textos, en el caso argentino, resulta insuficiente para captar la complejidad del proceso de transmisión de las imágenes pasado, aun cuando nos concentremos en los límites del espacio escolar.

La historiografía fundacional en nuestro país tuvo una marcada intención política y pedagógica. Ello se manifestó en la construcción temprana de una galería de hombres célebres y en la adaptación y traducción en compendios y manuales de las grandes obras de Bartolomé Mitre y Vicente Fidel López. En el marco de la construcción del Estado Nacional argentino se fue manifestando el deseo de transmitir un sentimiento de nacionalidad de corte romántico, para fundar una tradición y legitimar las posiciones de poder en la sociedad. En un primer momento, las referencias a la historia nacional se realizaban de manera inespecífica unidas a nociones geográficas. Desde 1870, historia argentina tuvo un espacio propio en los planes de estudio.

Desde 1880, el aluvión inmigratorio, aceleró y potenció la necesidad de desplegar esos procesos de transmisión. La historia argentina ganó espacio en el curriculum con las reformas de 1884 y 1889. Los improvisados historiadores de la época, a la par que escribían sus obras, se volcaron a la producción de materiales que podían incidir en la formación ciudadana. Con esos materiales fueron construidas las grandes matrices sobre las que se desarrollaría la producción de libros de textos en las décadas siguientes.

Entrados al siglo XX, mientras iba en ascenso la denominada educación patriótica, las reformas de 1903 y 1905 estabilizaron los espacios y contenidos a transmitir en cuanto a la historia argentina. A la par de una prolífica producción de materiales de diverso tipo para apuntalar esa enseñanza, comenzó un proceso de renovación de los manuales de uso escolar con la inclusión de cuadros, resúmenes, mapas y documentos. Al mismo tiempo, comenzaron a modificarse gradual y parcialmente algunas perspectivas sobre determinados períodos del pasado (época colonial y federalismo). Ese proceso fue simultáneo a la irrupción de la primera generación de historiadores profesionales, organizados en torno a lo que Juan Agustín García llamó la “nueva escuela histórica”.

Tras la crisis de 1929, estalló la discordia en el ámbito historiográfico. En nuestro país, al menos desde esa fecha, no existe un consenso interpretativo entre los productores de imágenes del pasado nacional. Las polémicas entre autores liberales, clásicos u oficiales y los diversos revisionismos ilustran sobre ello para las décadas que corren entre 1930 y 1970. En los años '30 fue afirmándose la hegemonía de la Nueva Escuela Histórica en todos los planos de la producción historiográfica: desde los espacios institucionales (Academia Nacional de la Historia, Juntas de Historia provinciales, Comisión de Monumentos y Sitios Históricos, Comisiones revisoras de contenidos). Los procesos de reforma de contenidos se produjeron a lo largo de todo el período (1934, 1940), con la consiguiente adecuación de los nuevos manuales escolares. Sin embargo, las obras canónicas del primer y segundo período seguían difundándose mediante reediciones sucesivas, sin ser alteradas en su contenido por los cambios curriculares. A fines de la década del '40, la historia argentina a nivel de las escuelas tuvo un incremento en su carga horaria y se invirtió su ubicación en la estructura de enseñanza. Esos fueron los únicos cambios, a nivel formal, producidos bajo el primer peronismo. No faltaron intentos de introducir otras versiones del pasado, a través de materiales específicos que tuvieron fugaz éxito en su uso.

Tras la caída del peronismo, nuevos aires soplaban en cuanto a la renovación de la historia y las ciencias sociales. De manera lenta y parcial, en el ámbito de la universidad, se introducían las perspectivas de la historia social. Esa renovación no penetró en el ámbito de los diseños curriculares y menos en los manuales escolares, que tuvieron un proceso de renovación notable (en cuanto a recursos y colores) quedando su confección en manos de grupos de educadores de enseñanza media. Sin embargo, de manera imperceptible, ciertas producciones de época, realizadas en el ámbito universitario, comenzaron a ser utilizadas en los procesos de transmisión. De manera superpuesta, simultánea y entrecruzadas con estas dos tendencias se produce la eclosión de los revisionismos que ganan espacios inusitados en el mercado editorial. Esa onda llegó a la producción de algunas obras para uso escolar elaboradas al estilo de los viejos manuales y otras adecuadas a perspectivas más actualizadas.

Con la irrupción de la dictadura militar se produjeron severos quiebres en la producción de sentido histórico del pasado. Una reforma curricular del año 1978 obligaba a presentar los procesos hasta la actualidad

(como recurso de combate en el contexto de la guerra fría). Manuales de tendencia crítica fueron retirados por las editoriales tras publicaciones sensacionalistas. Irrumpieron otros que fusionaban motivos revisionistas con perspectivas católicas tradicionalistas.

En tiempos de la transición democrática comenzó un lento proceso de renovación de materiales. La polémica liberal-revisionista parece difuminarse. En el ámbito universitario ganan espacio las perspectivas renovadoras que retoman idealmente la tradición de la historia social. Esas miradas teñirán los procesos de reforma curricular de los años noventa que de manera rápida de inmediata se reflejarán en la producción de nuevos manuales, en los que intervienen, nuevamente, personal especializado de origen académico universitario.

Con la explosión del 2001, la polémica parece renacer. Para ese tiempo, los ejes de debate se desplazan hacia otras cuestiones: la tensión entre la llamada historia académica no solo con la historia militante ligada al neo-revisionismo, sino también con los “divulgadores” del pasado. En este último conjunto se distinguen quienes se constituyen en “historiadores de masas” a través de su difusión masiva en el mercado, de quienes realizan producciones audiovisuales, en ámbitos oficiales, inspirados en fuentes académicas y contando con la colaboración de autores allí incardinados. En esta cuestión intervienen, fuertemente, dos variables ligadas al origen de los productores de las narraciones históricas y al posicionamiento político. La inestabilidad política argentina condicionó fuertemente las relaciones entre la academia y las producciones que se realizaban fuera de ese circuito, así como los vínculos con el sistema educativo.

En los orígenes del sistema educativo argentino, como señalamos, los contenidos curriculares ligados a la historia argentina se mezclaban con la enseñanza de la geografía, siendo fijados específicamente, por primera vez, a principios de la década del '70 del siglo XIX. A partir de allí sufrieron varias modificaciones (1884, 1889, 1903, 1905, 1934, 1938-40, 1949, 1956, 1988, 1994, 2006). En los primeros pasos del sistema educativo los contenidos ligados a la historia patria, en el nivel primario, se confundían con las prácticas de lectura y con la geografía en el nivel secundario. Con el avance del proceso inmigratorio se consideró fundamental incorporar contenidos propios de la historia argentina con la finalidad de generar una conciencia común, favorecer la cohesión y producir un proceso de “nacionalización” de los hijos de inmigrantes (reforma 1884). Poco des-

pues se ampliaron las horas destinadas a la materia (1889). A principios de siglo se fijaron las orientaciones, periodizaciones, modalidades y secuencia de los contenidos escolares sobre una matriz interpretativa determinada (1905), que iba a perdurar durante décadas. En la década del '30, respetando la matriz dominante, se incorporaron nuevas categorizaciones y reconsideraciones sobre determinados períodos como el colonial y el del dominio federal (1938). Hasta ese momento se dedicaban dos años a la historia nacional y tres años de la secundaria a la historia universal (antigua, media y contemporánea) en ese orden. Diez años después se invirtió la carga y el orden, concentrándose en dos años la historia universal y otorgando a la historia argentina los tres años superiores (1949). Luego fueron enfatizados algunos períodos (1956). Durante la dictadura militar se intercalaron contenidos de historia argentina en segundo y tercer año (1978). En tiempos de la recuperación democrática, mediante la fijación de un ciclo básico común a las distintas modalidades se remozaron los contenidos vinculados a la historia universal sin proceder a cambios profundos (1988). Tras la promulgación de la Ley Federal de Educación se establecieron contenidos básicos comunes que significaron profundas modificaciones (1994). Por un lado, para el tercer ciclo de la denominada Educación General Básica, la especificidad disciplinaria de la historia fue subsumida en un área de ciencias sociales, recuperando su identidad propia en el polimodal. Por otra parte, se actualizaron los contenidos desde la mirada experta de la academia, los avances de la didáctica y ciertas apreciaciones de la psicología evolutiva (1993). Ya en el nuevo siglo, se fijaron los núcleos de aprendizajes prioritarios, con la finalidad de focalizar la transmisión en los contenidos basales. Esa fue la plataforma para el desarrollo de nuevos diseños curriculares, ajustados a los nuevos formatos institucionales de la secundaria aplicadas tras la derogación de la LFE (2006).

Mirado en una perspectiva general, se puede afirmar que los cambios sustantivos de los ejes narrativos, interpretativos y de recursos se produjeron, recién, con los cambios introducidos en los años noventa. Esta afirmación, de carácter general, sin embargo, debe ser matizada recuperando los cambios, a veces imperceptibles que se fueron produciendo en cada período particular.

Los textos escolares, producidos al calor de los cambios curriculares, acompañaron este proceso. Se trata de un largo recorrido, que fue desde

los primeros compendios utilizados como recursos de lectura en la enseñanza primaria de la década del '60 del siglo XIX, hasta los materiales ampliados con enlaces a producciones audiovisuales del siglo XXI, pasando por los manuales que estabilizaban los contenidos fundamentales para una transmisión sistemática basada en la memorización. En esa producción intervinieron autores, editoriales y maestros y profesores, de manera variada según cada época. El análisis sistemático de los contenidos que transmitían, las formas en que ordenaban los acontecimientos, los recursos que fueron utilizados para promover su apropiación forman parte un trabajo que está en desarrollo. La existencia de trabajos particulares sobre algunas obras, autores o reformas ha permitido avanzar en la comprensión de determinadas cuestiones, faltando una perspectiva integradora del conjunto. Este campo de análisis es inescindible del despliegue de la actividad de las editoriales que, desde fines del siglo XIX, desarrollaron un papel muy significativo en la producción y distribución de esos materiales.

La pregunta por la apropiación de saberes vinculados a la historia, o lo que de manera simplificada podemos llamar la “conciencia histórica adquirida”, constituye un enigma a descifrar. Existen trabajos que han avanzado algunas hipótesis acerca de los efectos en la formación y compromiso ciudadano de la historia y materias afines en los egresados. Sistematizar esos aportes, como base o plataforma de nuevas interrogaciones, resulta central a la hora de repensar estas cuestiones.

Preguntarse entonces por los procesos que atravesaron a los productores de los relatos y narraciones históricas, fijando los marcos conceptuales de los que partían, sus condiciones de producción, ambientes, redes de sociabilidad así como las líneas interpretativas que propusieron constituye el primer paso obligado al momento de interrogarse por estos procesos. Un segundo eje a considerar se vincula de manera directa con el estado del arte en cuanto a las perspectivas didáctico – metodológicas y los recursos asociados disponibles en cada época. De estos campos se derivan las fuentes en las que abrevan los decisores de los sistemas educativos al fijar contenidos u orientar la producción de textos. Reconstruir la secuencia de los cambios curriculares nos da las pistas para analizar las relaciones entre los espacios de producción y la fijación de lineamientos para la transmisión en el sistema educativo. El lugar de los materiales utilizados en los procesos de enseñanza, sean textos, películas, series y

producciones audiovisuales nos permiten avizorar los modos de especificación y resignificación de las prescripciones curriculares. Por último, queda el análisis de los efectos de estos procesos en los estudiantes, la producción de “conciencia histórica”, los restos sedimentados en imágenes de los saberes adquiridos...

En base a estos elementos, a lo largo de este trabajo, intentaremos presentar para cada período los siguientes ejes:

- 
- características básicas del proceso socio-histórico
 - estado de la disciplina histórica a nivel global y en el espacio académico
 - perspectivas didácticas y metodológicas disponibles y recursos asociados para los procesos de transmisión
 - prescripciones curriculares
 - características de los productores de materiales de uso escolar
 - materiales producidos
 - información sumaria sobre editoriales orientadas a la edición de textos escolares
 - notas sobre los procesos de apropiación.

Las relaciones entre estos ejes de análisis deben ser problematizados de manera continua. Los vínculos entre la historia escolar y la disciplina en el ámbito académico resultan complejos, siendo que se configura como una resultante de la creación histórica de actores diversos. Existe consenso en reconocer, además, que la historia escolar posee un grado de autonomía con respecto a las ciencias de referencia, y que los contenidos de enseñanza se erigen como entidades diferenciadas, superando las meras adaptaciones de los conocimientos científicos.

Esta sucinta presentación debe ser combinada con la omnipresente dimensión política de la enseñanza de la historia. La relación con los proyectos hegemónicos en cada período, así como con los aparatos cultu-

rales de difusión y el peso de las tradiciones pedagógicas e intelectuales configuran una cuestión de significativo peso en el caso argentino. Sabemos que toda educación tiene una dimensión política, una intencionalidad formativa que abarca la vida ciudadana en sociedad. En nuestra situación esta dimensión parece sobredimensionada si nos atenemos a los debates y polémicas suscitadas en los distintos períodos.

Esa dimensión cobra un rol fundamental en nuestra situación, ya que condiciona de una manera particular las relaciones que se establecen entre los elementos y niveles descriptos, así como condiciona e incide en la producción de sentido y orientaciones en la materia. Buena parte de las aproximaciones que se realizan sobre estos tópicos anclan sus análisis en esta dimensión, que resulta preciso problematizar.

Afirmaciones tales como las que señalan que la singularidad del proceso argentino en esta materia “es que el período nacionalista iniciado en la segunda mitad del siglo XIX, duró más de cien años” y que “a lo largo de este período inusitadamente prolongado presentó cambios de matices, un fenómeno al que no fueron ajenos los vaivenes políticos que se produjeron en el país” (Amézola, 2021) deben ser puestos en discusión en relación a las lecturas que sobre el nacionalismo mismo se realizan. Ello requiere una definición conceptual del término, abordar las clasificaciones sobre los distintos tipos de nacionalismo desplegados en la historia contemporánea argentina y las relaciones que cada una de sus vertientes estableció con la historia nacional. Sin ese ejercicio las generalizaciones abusivas impregnan los análisis, sin contribuir a la comprensión acabada de las tensiones y diferenciaciones que se produjeron en el seno de esa corriente de ideas. La sola enunciación de una serie de categorías analíticas y descriptivas contribuye a aclarar el sentido de estas consideraciones: “nacionalismo antes del nacionalismo” (Devoto, 2002), “nacionalismo liberal” (Nascimbene, 1997), “nacionalismo cultural” (Sarlo y Altamirano, 1983), “nacionalismo de derecha” (Navarro Gerassi, 1968), “nacionalismo doctrinario” (Buchrucker, 1987), “nacionalismo republicano” (Zuleta Álvarez, 1975), “nacionalismo popular democrático” (Galasso, 1970), “nacionalismo popular revolucionario” (Puiggrós, 1972).

Cabe señalar, por otra parte, que este tipo de generalizaciones no atiende a las variaciones históricas que asumieron los contenidos asociados a esas nociones, por lo que resulta fundamental detenerse en las “características de la nación que se despliega en los manuales”, vinculándolos a

los universos culturales más amplios que condicionaron e incidieron en esa materialización (Romero, 2004:45).

Otra arista vinculada a este tipo de enfoque se vincula con el hecho constatable de que la construcción de una identidad nacional no es reductible a la transmisión de contenidos desde el sistema educativo. Si bien la historia escolar es un instrumento privilegiado para moldear la cultura histórica de una sociedad; el conjunto de ideas que circulan en ella y conforman su imaginario es mucho más complejo y contradictorio que, por ejemplo, los contenidos de los libros de texto que se utilizan en la educación formal (Lewkowicz y Rodríguez, 2016: 50).

Preocupaciones similares campean otros trabajos que plantean que la historia enseñada sigue transcurriendo en los límites de las narraciones nacionales, vinculándose activamente a la historia, la memoria y la identidad (Carretero, 2024) sin analizar los procesos concretos de interacción entre currícula, productores, textos y transmisión ni preguntarse porqué se produciría la perdurabilidad de esos fenómenos.

Otro tópico que conviene exponer es el que refiere a nociones conceptuales que se introducen de manera rápida en el ámbito de los estudios históricos, sin mayor cuidado ni meditación. Nos referimos al uso de conceptos-estrella, como el que se relaciona con la idea de invención de las naciones o similares. Nacidas como reacción a perspectivas esencialistas que presuponen la existencia objetiva de las naciones, de homogeneidades culturales o personalidades definidas, estas miradas enfatizaron el modo en que las naciones fueron construidas por los Estados a través de diferentes dispositivos que incluyeron la educación pública, los símbolos nacionales, los mapas, los censos, los mitos, rituales y por supuesto, la enseñanza de la historia escolar. Sin negar el carácter productivo de esas perspectivas para evitar la naturalización de los procesos históricos, su utilización debe respaldarse empíricamente, mediante la reconstrucción de series consistentes como para organizar una tradición. De ese modo pueden explorarse otras perspectivas de carácter experiencialista, en las que partiendo de procesos socio-históricos se busca identificar las “sedimentaciones” de los mismos, articuladas en prácticas y sentimientos comunes. De ese modo, las identidades (siempre dinámicas, siempre históricas) resultan de procesos de construcción, aunque se cristalizan, independizándose de sus creadores.

Si es real que “las ficciones orientadoras de las naciones no pueden ser probadas, y en realidad suelen ser creaciones tan artificiales como las creaciones literarias (aunque) son necesarias para darle a los individuos un sentimiento de nación, comunidad, identidad colectiva y un destino común nacional” (Shumway, 1991: 13), resulta importante detenerse en el proceso genético de esa creación. No alcanza con organizar una línea de lectura con la selección de uno o dos textos considerados “clásicos”. Se impone la reconstrucción de los dispositivos concretos con los que se fue transmitiendo una imagen consolidada de la historia y de qué modo fue apropiada por los actores en un proceso de larga duración.

Por último, aunque no contemos con todos los elementos para un análisis acabado, conviene consignar los cambios y variaciones introducidos en las provincias argentinas a los planes vinculados a la enseñanza de la historia nacional. La existencia de reivindicaciones autonomistas ligadas a procesos de nacionalismo culturalista y regionalista, que surgieron con fuerza entre los años '20 y '30 del siglo pasado; el desarrollo de historiografías locales; la apertura a la especificaciones regionales del currículum básico; la formación docente provincializada, son factores que no pueden quedar marginalizados en el análisis.

Estas distinciones resultan fundamentales al momento de adentrarse en el análisis de los materiales producidos acerca de esta problemática (en la que los énfasis puestos en cada uno de estos ejes es variable en intensidad).

En lo que sigue, y solo a los efectos del análisis, recorreremos los elementos descriptos, tratando de enmarcarlos en procesos más generales. Como sabemos, el desarrollo de la enseñanza de la historia en la Argentina asumió rasgos similares en cuanto a intenciones y características a las escuelas de otras naciones de América Latina y de Europa desde la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, algunos de sus aspectos resultan singulares y a ello van dirigidas unas notas con intenciones comparatistas, insertas en el final del trabajo.



Notas conceptuales y metodológicas

Resulta importante reconstruir el itinerario por el cual se llegó en las últimas décadas al estudio de los procesos de transmisión a nivel escolar del pasado y al lugar asignado a los textos escolares en los mismos.

Podemos considerar que los textos fueron considerados durante buena parte del siglo XX un género menor, de escaso valor formativo y simbólico, de bajo prestigio social y académico, siendo relegado de las investigaciones históricas, educativas y lingüísticas.

Podemos identificar ciertos antecedentes en los trabajos sobre ideología y educación, realizados en los años setenta (Tedesco, 1975). Años más tarde, en la década de 1990, la comunidad científica manifestó mayor interés genuino por su abordaje y comenzaron a realizarse las primeras investigaciones sistemáticas y pormenorizadas, otorgándoles entidad.

La revalorización del texto escolar como material de análisis y fuente historiográfica, permitió reconstrucciones en torno a los saberes y los enfoques pedagógicos, las prescripciones curriculares y las representaciones sociales que circulan en la institución escolar.

En el ámbito que estamos analizando, ello se produjo con la valorización de ciertos conceptos, nacidos en otros contextos de debate, como el de “usos públicos de la historia”.

Establecida la entidad de estos objetos, se desplegó la problematización con respecto a sus abordajes. Así, se listó entre los problemas a indagar las cuestiones vinculadas a los procesos de:

- producción y circulación del conocimiento histórico dentro del mundo académico
- corrientes, historiadores, obras históricas, publicaciones e instituciones productoras de discursos históricos.
- de circulación de relatos históricos entre diversos grupos sociales, mediante las ediciones.

- de apropiación y recepción de imágenes, representaciones e interpretaciones.
- de gestión del conocimiento histórico y las relaciones entre saber académico y transmisión a la sociedad.
- los usos políticos y públicos de la historia.

Hace unas décadas J. Rüsen ponía en circulación el concepto de cultura histórica, como fórmula para dar cuenta de las formas de pensar y comprender la relación que un grupo humano mantiene con su pasado (Rüsen, 1994). Se trataba de analizar la construcción del significado asignado al pasado mediado por la conciencia histórica más allá del ámbito de la historiografía, la conciencia que el presente tiene del pasado, inseparable de la tensión siempre presente entre espacio de experiencia y horizonte de expectativa formulada en la ya clásica acepción kosele-kiana. De ese modo, se remitía a sentidos largamente amasados en la historiografía europea, especialmente alemana. Alcanza con recordar la definición de Huizinga sobre la historia, para conectar estas perspectivas (1980).

Al diferenciar la cultura histórica de la historia como disciplina, ampliándola al accionar de los dispositivos creados para poner en comunicación el pasado y el presente en el espacio social, político y cultural, estas perspectivas funcionaron como marco hermenéutico para potenciar un campo de estudio no circunscripto al análisis de la literatura histórica académica, y atento a las complejas formas de la elaboración social de la experiencia histórica y su materialización, los agentes sociales que la crean, los medios por los que se difunde, las representaciones que divulgan. Esta indagación sobre las relaciones que los grupos humanos mantienen con su pasado condujo a la exploración de otros objetos que funcionaron y funcionan como mediadores y generadores de imaginarios sociales con sus correlativas derivas historiográficas, pedagógicas, culturales, sociales, y políticas, como el patrimonio histórico, la divulgación histórica, los medios de comunicación, la enseñanza escolar, los materiales didácticos.

Su incorporación sistemática como fuentes en el ámbito de los estudios históricos es reciente. En esa aproximación los libros escolares comenzaron a ser pensados no sólo como el producto de consideraciones de tipo didáctico y pedagógico, sino también como el resultado de la convergencia de otras lógicas como las disciplinares, las estatales, las de la política, las demandas sociales, el mercado, las empresas editoriales. Junto con ello fueron destacados como objetos relevantes para indagar ciertas formas de intervención sobre las interpretaciones del mundo –y de sus propios pasados- que a lo largo del tiempo construyeron las sociedades.



Estados de la historiografía

Los estudios sobre los materiales didácticos en general y sobre los libros de texto en particular por parte de la historiografía y de la historia de la educación, ha cobrado relevancia en las últimas décadas, dando lugar a una profusa bibliografía y a la constitución de equipos de investigación y programas en las universidades dedicados al estudio de estos temas (Ossenbach y Samoza, 2001; Rodríguez y Dobaño 2001; Kaufmann, 2015).

En general estas investigaciones se centraron en el estudio de textos escolares producidos en tres períodos particulares de la historia argentina.

Uno de los momentos privilegiados fue la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX, momento clave en el proceso de constitución del Estado y del sistema educativo nacional pensado con la doble función de “educar al soberano” y “nacionalizar” a la heterogénea población del país. Para cumplir con estos propósitos se diseñaron planes y programas, se formaron docentes y se produjeron manuales escolares, que se convirtieron en fuentes privilegiadas para analizar los mecanismos de construcción y transmisión de una identidad nacional (Braslavsky, 1992; Devoto, 1993, Romero, 2004; Cucuzza y Sprepelburg, 2007).

En general, las investigaciones centradas en el primero de los períodos mencionados han privilegiado el trabajo con libros para la escuela primaria. Este interés no es casual, ciertamente era el nivel primario el que, tanto para las elites dirigentes como para el mundo intelectual, actuaba como la principal correa de transmisión de los sentimientos, imágenes y valores destinados a la construcción de una memoria pública en la que todos los habitantes se vieran reflejados. Y fueron estos temas los que centralmente se abordaron en las investigaciones. Menos explorados están los libros destinados al nivel medio y los abordajes que privilegian el análisis del relato histórico y su sentido, sus particularidades y sus relaciones con aquellos contruidos por la historiografía académica.

El segundo momento corresponde al primer peronismo; los libros de texto producidos en ese período fueron analizados a la luz de los intentos de

construir, consolidar y difundir una doctrina considerada de carácter nacional, apoyada en una imagen de la sociedad, del pasado y del propio movimiento político en el gobierno (Plotkin, 1994; Amézola, 1996; Cucuzza, Somoza, 2001; Somoza, 2001; Cucuzza, Pineau, 2002; Rodríguez, Cora, 2015).

El tercer período estudiado fueron las últimas décadas, en los que se produjo una convergencia con los abordajes de la historia reciente. Por un lado, el interés por el análisis de las características que asumió el proyecto educativo y cultural llevado adelante por la dictadura militar y la dinámica que adquirió en este contexto el sistema educativo, motivó no pocas investigaciones centradas en los libros de texto. Por otro lado, las transformaciones en la estructura académica, la organización institucional y la estructura curricular operada en el sistema educativo desde principios de la década del '90, sumadas a la renovación de la historiografía, convergieron para impulsar una extendida y profunda transformación en los libros de texto. Los nuevos diseños, contenidos, marcos teóricos y didácticos fueron objeto de análisis de varios artículos y libros en los últimos años (Amézola 1997, 2008; Braslavsky, 1992; Kaufman, 2006, 2009, 2015; Rodríguez y Dobaño, 2001).

Estos trabajos se realizaron a través de cuatro enfoques predominantes. La investigación con foco en el abordaje de los contenidos y la dimensión ideológica; los estudios sobre didáctica y métodos de enseñanza; la perspectiva sobre la materialidad del libro de texto y el mercado editorial y los análisis de los discursos.



Productores

Una polémica atraviesa el siglo XXI en torno a la producción de sentido histórico. ¿Quiénes son las voces legítimas para señalar el pasado válido a enseñar? ¿Cómo se validan esos contenidos? ¿Cuáles son los medios y recursos adecuados para la enseñanza? ¿Cómo enseñar historia en contextos de transición al mundo digital? ¿Cómo se combina el régimen de historicidad presentista con la construcción de una conciencia histórica crítica?

La historiografía fundacional

La historiografía, como espacio de trabajo específico, nació en el país de manera simultánea con la configuración del Estado nacional y la organización del sistema educativo.

Allí se destacó Bartomé Mitre, quien publicó en 1857 una *Biografía de Belgrano* en la *Galería de Celebridades Argentinas*. En 1858 le dio una nueva versión.¹ Mientras la escribía, el país estaba dividido entre Buenos Aires y la Confederación. En base a ello, su principal propósito fue justificar en el libro la existencia de un pasado común entre esos dos Estados, buscando promover así la idea de la legitimidad, basada en una necesidad histórica, de que ambas partes volvieran a unirse (Romero J.L., 1943). Si bien éste era un argumento dirigido inicialmente a sus rivales porteños del Partido Autonomista que ansiaban transformar a Buenos Aires en un estado independiente, separado del resto de las regiones del interior, la presentación del pasado compartido tenía implicancias acerca de las relaciones que deberían existir más adelante entre Buenos Aires y las otras provincias. En relación a este objetivo, la pregunta principal era cuál había sido el origen de la Nación. Entre las alternativas que se

¹ La segunda edición, idéntica, data de 1859. La tercera es de 1876-1877, ya perfila la obra. La definitiva es de 1887.

le ofrecían, Mitre ubicó ese nacimiento en las discusiones del Cabildo Abierto de Buenos Aires iniciadas en mayo de 1810. Como sabemos, el 25 de mayo se creó en consecuencia la Primera Junta de Gobierno, que proclamó una dudosa defensa de los derechos de Fernando VII y envió misiones políticas y militares al resto del territorio para que se acatará su autoridad. Por supuesto que existían otros puntos de partida posibles para fijar los orígenes de la Nación, entre los que se destacaba el 9 de julio de 1816, cuando casi todas las provincias reunidas en un congreso declararon la Independencia en Tucumán. Pero a pesar de las otras alternativas, el 25 de mayo –que en un principio conmemoraban sólo los porteños–, prevaleció sobre todas ellas. Para que esto ocurriera mucho tuvieron que ver los proyectos desplegados por Mitre. Si se admitía que la revolución comenzó en mayo de 1810 en Buenos Aires y, después, que las mismas personas que la habían iniciado emprendieron acciones para que este movimiento se expandiera de la ciudad al interior, quedaban claramente determinados en el relato quiénes resultaban los actores principales y quiénes los secundarios en el drama argentino. Los primeros eran sin duda los miembros de la élite ilustrada porteña. Los actores secundarios eran los pueblos del interior que acompañaron el proceso. Algo parecido debía ocurrir –y finalmente ocurrió tras Pavón –Mitre y Sarmiento mediante– con la formación del Estado Nacional bajo la hegemonía porteña, que su obra anunciaba (Oszlack, 1982). Esta versión de la obra sobre Belgrano “no abunda en citas documentales, ni en acotaciones eruditas”.

La recepción de la obra fue variada. Dalmacio Vélez Sarsfield, desde el diario *El Nacional*, cuestionaba el esquema y reivindicaba al interior y sus caudillos, en particular la figura de Güemes. Para el autor, Belgrano y Güemes representaban una tensión aún más profunda anclada en la dicotomía entre élite dirigente y pueblo. La intención de Vélez era la de subrayar el protagonismo del segundo por sobre las ideas y acciones del primero. Por su parte, Alberdi colocaba la revolución argentina en el marco de las revoluciones atlánticas y la expansión de las formas capitalistas de producción. Junto con ello explicaba de otro modo el caudillismo:

El caudillo es el jefe de las masas, elegido directamente por ellas, sin injerencia del poder oficial, en virtud de la soberanía de que la revolución ha investido al pueblo todo, culto e inculto, es el órgano y brazo inmediato del pueblo, en una palabra el favorito de la democracia... Como órgano del

pueblo y de la multitud popular, el caudillo es el tipo opuesto al militar que es por esencia órgano de gobierno... El caudillo supone la democracia, es decir, que no hay caudillo popular sino donde el pueblo es soberano... El caudillaje que apareció en América con la democracia, no puede ser denigrado... Baste decir que son los españoles realistas, los primeros que dieron ese título a los Bolívar, Carrera, Güemes, Aráoz, etc... Llamar democracia bárbara a la del pueblo de las campañas de América, es calificar de bárbaro al pueblo americano... Así el caudillaje aparece en América en la democracia, se desenvuelve y marcha con ella. Artigas, Güemes, Quiroga, Rozas, Peñaloza, como jefes, como cabezas y autoridades, son obra del pueblo, sin más título que ese, sin finanzas, sin recursos, ellos han arrastrado o guiado al pueblo, con más poder que los gobiernos. Aparecieron con la revolución americana. Fueron sus soldados... En esa época nació el caudillaje. Su origen y causa es la revolución democrática...(Alberdi, 1962).

Su *Historia de San Martín y de la emancipación americana* fue difundida en 1887, tras varios años de preparación. Había consultado más de diez mil piezas de archivo y había seguido rigurosamente el método crítico; exponiendo de modo preciso los resultados de su trabajo. El culto al héroe, que se trasluce en el mismo título de sus obras, disminuyó la comprensión del proceso histórico más global. En este nuevo libro atenuó la singularidad que había otorgado inicialmente al movimiento del Río de la Plata y le atribuyó a los procesos independentistas americanos una dimensión universal que los equiparaba en importancia con las grandes revoluciones de la época como la norteamericana y la francesa, sosteniendo además que América Latina fue durante el siglo XIX el bastión que aseguró para el mundo la supervivencia de las formas republicanas de gobierno frente al avance de las monarquías. Pero junto con esto, Mitre determinó también la existencia de dos vías diferentes en el proceso revolucionario. Por un lado, afirmaba, existió una vía colombiana personalista o autocrática encarnada por Simón Bolívar y, por el otro, una vía argentina que era la verdaderamente democrática, por lo tanto, éticamente superior, y que se personificaba en la figura de José de San Martín. Esta perspectiva influyó mucho más tarde para que los estudios y preocupaciones sobre el proceso revolucionario se centraran con exclusividad en el Río de la Plata y la epopeya sanmartiniana (Devoto, 2002:8).

En lo sucesivo, Mitre fue el creador de la Junta de Historia y Numismática en 1894 (germen de la Academia Nacional de la Historia), fue respetado

en los ámbitos eruditos y tras su muerte fueron reunidas una serie de piezas escritas sobre las ruinas de Tiahuanaco, el drama quechua Ollantay, Falucho, el general Las Heras, entre otras, en un volumen titulado *Páginas de Historia* (Mitre, 1906) y La sociabilidad argentina, La emancipación sudamericana, Orígenes de la imprenta argentina y Rivadavia en otro titulado *Ensayos históricos* (1918). López, gozó de mayor difusión, en especial entre maestros y profesores, por lo que se verá a continuación.

Otra de las figuras significativas de la historiografía fundacional fue Vicente F. López.² De familia federal, fue miembro de la Generación del 37 y exiliado en Chile donde elaboró un *Manual de Historia de Chile y la Memoria sobre los resultados generales con que los pueblos antiguos han contribuido a la civilización de la humanidad*. Al regresar a Buenos Aires publicó dos novelas: La novia del hereje y La loca de la Guardia (Ibarguren, 1920; Hualde, s/f; Piccirilli, 1972). López, venía publicando desde 1872, en la Revista del Río de la Plata sus Estudios sobre la Revolución que formaron luego parte de una obra con el mismo título al que agregó una Introducción en 1881 y salió publicada en cuatro tomos. Esa obra la completó hacia 1993.

Antes, en 1889, había publicado un folleto sobre la *Coordinación metódica y anotaciones al texto de "Historia Argentina" que se sigue en los Colegios Nacionales, expuesto en el mismo orden de sus capítulos*.

En su labor, López privilegiaba las fuentes orales y tendía a colocar en un segundo plano los documentos. Su visión del pasado tenía tono aristocratizante, con perspectiva porteñista. En sus páginas realizaba coloridas reconstrucciones y resultaba evidente la ausencia de sustento heurístico. Tenía una pluma ágil y se inclinaba por las formas literarias. Fue ubicado en la escuela historiográfica guizotiana y su estilo fue caracterizado como "sanguíneo y meridional" (Carbia, 1925:67, 262). Se lo ha descripto como un novelista de la historia (Scenna, 1975:73).

2 Nació en 1815. Hijo de Vicente López y Planes. Estudió en el Colegio de Ciencias Morales y en la Universidad de Buenos Aires, doctorándose en Derecho (1937). Participó del Salón Literario. Recibió la clase de filosofía y retórica en 1838 de manos de Diego Alcorta. Se exilió en 1840, radicándose en Chile. Fundó un colegio con Sarmiento en 1843. Regresó al país con la campaña contra Rosas. Defendió el acuerdo de San Nicolás en la Legislatura porteña. Vencido su partido, alineado con Urquiza, marchó a Montevideo, donde enseñó economía política. Regresó a Buenos Aires y fundó la Revista del Río de la Plata. Fue parlamentario y defensor del proteccionismo económico. Se desempeñó como rector de la UBA (1873-876). Tras la crisis de 1990 asumió como Ministro de Hacienda. Estuvo postrado sus últimos años debido a una desgracia íntima. Falleció en Buenos Aires en agosto de 1903.

López no se sentiría incómodo con esa ubicación:

Hacer que el pasado viva como el presente, aproximar lo lejano, colocarnos en la intimidad de los hombres importantes, o sobre una eminencia de donde se domine un vasto campo de batalla; dar la realidad de la carne y de la sangre a los personajes históricos que pudieran presentarse como personificaciones ideales y alegóricas de la leyenda; evocar a nuestros ojos la figura de nuestros abuelos con todas las peculiaridades de dicción, de hábitos, de trajes; introducirnos en sus casas, sentarnos a sus mesas, revolver sus antiguos armarios, explicar sus costumbre y sus macizos muebles; todas estas peculiaridades del dominio del historiador han ido a parar a manos de la novela histórica; mientras que al extraer la filosofía que se desprende de la historia, el formular nuestra opinión sobre los sucesos y los hombres, el establecer las relaciones de las causas con sus efectos y sacar de la vida pasada lecciones de sabiduría moral y política, son cosas que han venido a ser la tarea de una clase distinta de escritores. Nos parece, sin embargo, que este método o sistema tiene todas las desventajas de la división del trabajo, sin tener ninguno de sus méritos (López, 1893, LII-LIII).

Una cosa son los sucesos en sí mismos y otra cosa es el arte de presentarlos en la vida con todo el interés y con toda la animación del drama que ejecutaron. Es preciso ver los tumultos y sus actores, oír el estruendo de sus voces, sorprenderlos en las tinieblas de sus conciliábulos, sentir sus triunfos y temblar al derrumbe de los cataclismos, como si todo ese bullicio estuviera removiéndose en el fondo de cada una de las páginas que se escriben. Este arte no debe confundirse con la mecánica actitud ni con la filiación metódica de los hechos. Una y otra cosas tienen su mérito y su necesidad relativa; pero estas últimas condiciones no son el arte, sino cuestiones de simple ordenación; mientras que la actualidad de la acción es cuestión de estética, de más o menos poder imaginativo para agrupar los conflictos de la vida social, para restablecer los golpes de la lucha, para dar movimiento, gesto, ademán y palabra a las generaciones desaparecidas que actuaron en la escena patria (López, 1893: LV-LVI).

Al inicio de la década del '80 se produjo la polémica Mitre-López.

Tras la polémica, se ponían en confrontación, dos escuelas, dos métodos y dos formas de presentación de los resultados. La polémica se desplegó desde el año 1881. Además de rectificaciones de datos e información entre los contrincantes, aparecieron las diferencias en cuanto a la necesaria erudición y el uso de los documentos. También alumbraron diferencias

de conceptos: para Mitre la historia argentina estaba por hacerse, cuando López la daba por hecha.

Como vimos, López venía escribiendo sobre la *Revolución Argentina*, cuyos cuatro tomos aparecieron en 1881, con el agregado en el mismo año de la Introducción. Es en ese texto en el que López refuta conceptos vertidos por Mitre en su *Historia de Belgrano*. Mitre abrió la polémica publicando en 1881, a través de la *Nueva Revista de Buenos Aires* primero, y luego de *La Nación*, sus *Comprobaciones* que en el mismo año fueron lanzadas a la circulación en forma de volumen. Entre tanto López había comenzado sus rectificaciones a través de *El Nacional* y pocos meses más tarde las reunió en dos volúmenes con el título de *Debate Histórico. Refutación a las Comprobaciones Históricas sobre la Historia de Belgrano*. Estas rectificaciones fueron a su vez contestadas por Mitre en un nuevo libro titulado *Nuevas Comprobaciones* (1882) que casi inmediatamente se reeditaron junto con el anterior y en forma definitiva bajo el título general de *Comprobaciones Históricas* (1882).

Nueva Escuela Histórica

En 1916 el director de los Anales de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Juan Agustín García, al dar cuenta de los avances de la publicación señalaba:

Los Anales se fundaron para estimular este movimiento: ayudar al país a conocerse, describir todos sus fenómenos sociales, exteriorizar los resultados de esta enseñanza superior nacionalista, que se inicia en 1896. A juzgar por las opiniones benévolas que nos llegan, poco a poco van realizando, con modestia, su propósito. Los jóvenes escritores, la “nueva escuela histórica argentina”, respondieron a nuestro llamado y tuvimos el placer de publicar trabajos muy importantes de Molinari, Levene, Ruiz Guiñazú, Ravignani, Torres, Carvia (sic). Alejandro Korn expuso la síntesis de nuestro movimiento filosófico desde la época española” (García, 1916: 6).

Citamos la totalidad del fragmento ya que la repetición de la referencia hizo que se perdieran elementos de la misma y que se abusara de su sentido.

Como podemos notar, la referencia a la nueva escuela está entrecomillada, con lo que entendemos que García la utilizaba en sentido figurado.

Por otro lado, podemos notar que en el agrupamiento de los cultores de la historia refería a quienes habían contribuido con la publicación y no necesariamente a que fueran un grupo organizado y compacto. Cabe señalar que allí se ubicaron figuras que tenían diferentes procedencias institucionales. Ruiz Guiñazú estaba, por entonces, ejerciendo la docencia en la Facultad de Derecho. Levene, lo hacía en esa casa de estudios y en La Plata. En cambio Torres, Molinari, Ravignani y Carbia pertenecían a la Facultad de Filosofía y Letras, donde funcionaba el instituto de Investigaciones de Historia Argentina y Americana, centro principalísimo de renovación de la disciplina histórica.

Haciéndose eco de la caracterización de García, Carbia, en su trabajo pionero de 1925, retomaba alguno de estos matices:

La *nueva escuela* tiene su centro propio en el Instituto de investigaciones históricas (antigua Sección de Historia) de la Facultad de filosofía y letras de Buenos Aires y algunas escasas prolongaciones exteriores. Integran el grupo, los miembros de la Sección: Emilio Ravignani, Luis María Torres, Carlos Correa Luna, Diego Luis Molinari y el que escribe, y los historiógrafos: Ricardo Levene, padre Antonio Larrouy y Enrique Ruiz Guiñazú (Carbia, 1925: 80).³

Luego de esa apertura a “las prolongaciones exteriores” Carbia enfatizaba el lugar de Filosofía y Letras

aunque cada uno de los que la integran llegó a la concepción de lo histórico por la vía de su propia labor independiente, la armonía de criterios que se logró en la sección de Historia, tuvo su piedra angular en los hallazgos documentales y en las pesquisas bibliográficas que en ella se realizaron (Carbia, 1925: 81).⁴

Es materia polémica la unidad y diversidad de tendencias y trayectorias de la “nueva escuela” (Schlosser, 2019).

3 Cabe hacer notar que el libro de Carbia fue publicado en la Biblioteca de Humanidades de la Universidad de La Plata, promovida en el decanato de Levene (1920-1924) y e

4 Luego de desear que esa “corta falange de historiógrafos serios con que ya cuenta el país, se vaya engrosando con los egresados de institutos especiales”, señalaba que “nuestra facultad de humanidad de la UNLP, particularmente, prepara, con sus cursos de seminario y de análisis y crítica de textos, el advenimiento de un extraordinario período para la historiografía nacional”. Ello había “que agradecerlo al doctor Ricardo Levene y al Consejo académico que en el período 1920-1923 ha colaborado en la obra de modernizar la Facultad”.

Sus miembros, a pesar de divergencias personales e institucionales, compartían una serie de acuerdos sobre la forma y características en que debía desarrollarse esta actividad.

El objetivo fundamental del grupo se orientaba a la construcción de una historiografía académica, de carácter erudito, inspirados en las escuelas europeas de la época.

Para los cultores de esta tendencia, la historia era una ciencia de carácter ideográfico e inductivo, porque su objeto está integrado por hechos, procesos y personajes únicos e irrepetibles y por lo tanto la posibilidad de conocerlos no se daba a partir de categorías universales sino a través de sus contextos particulares. Proponían el seguimiento de un orden metodológico riguroso, tomado de la escuela alemana de Leopoldo von Ranke y Ernest Bernheim; la francesa de Langlois y Seignobos y la española de Rafael Altamira.

Mediante esa aplicación, que comprendía una serie de operaciones heurísticas y hermenéuticas, la historia como ciencia podía producir un relato objetivo – y por lo tanto verdadero – sobre el pasado. Para ello planteaban la realización de investigaciones centradas en la crítica documental. De allí se derivaba la preocupación y la operación de búsqueda, recolección y edición de documentos históricos.

Esa posición conceptual y metodológica iba acompañada de un distanciamiento con respecto a las imágenes históricas transmitidas. Sometían a revisión las interpretaciones realizadas por la historiografía fundacional. Entre ellos y la generación primera, se encontraban algunos autores que habían comenzado con ese tipo de ejercicios: Adolfo Saldías, Ernesto Quesada, David Peña, a quienes conocían. Ese distanciamiento, les otorgaba aires de objetividad en los procesos de reconstrucción del pasado. Desde ese mirador comenzaron a abordar ciertos temas y períodos del pasado argentino escasamente analizados. Investigaron sobre aspectos de la etapa colonial o sobre la primera mitad del siglo XIX, propiciando por primera vez en el relato histórico la presencia de temáticas jurídicas, económicas y culturales.

La intención de escribir una nueva historia nacional, puede ser considerada el motivo principal del despliegue del grupo (Devoto y Pagano, 2010:184).

Todos pertenecían a la misma generación habiendo nacido entre 1885 y 1889 , compartían redes de relaciones interpersonales superpuestas y procedían de familias de inmigrantes. Debido a que los “nuevos historiadores” pertenecían a una generación que no estaba filiada con las familias tradicionales argentinas y, a diferencia de Mitre y López, no fueron protagonistas de los acontecimientos que historiaron, se sentían en condiciones de constituirse en profesionales auténticos, despojados de las pasiones que habían caracterizado a sus predecesores y capaces de elaborar un discurso historiográfico imparcial y hasta incluso neutral. Si bien eran descendientes de familias de inmigrantes, su carrera académica les proporcionó la llave para incorporarse a la elite intelectual, formando parte incluso de la clase política, como se dio en los casos de Molinari, Ravignani y Levillier.

Los “nuevos historiadores” pudieron acceder a posiciones de poder institucional beneficiados por el proceso de renovación impulsado por la llegada al poder del radicalismo y por la reforma universitaria de 1918 que facilitarían su acceso a las cátedras universitarias⁵ y sería el factor decisivo que consolidaría sus trayectorias académicas. De acuerdo con Saab (2001:83) este grupo se consideraba como historiadores del Estado, de ahí su empeño por evitar ser sospechados de partidismo y de narrar una visión parcial del pasado nacional, por lo que discursivamente se esforzaron por desarrollar una lectura supuestamente objetiva del pasado.

La NEH se convertiría en el grupo académico hegemónico a partir de la década de 1920, ya que progresivamente, con distintos ritmos y modalidades, los miembros de esta generación lograron incorporarse en las carreras de Historia y Derecho de las universidades nacionales de Buenos Aires y La Plata y en el Instituto Nacional Superior del Profesorado, generando una fuerte y prolongada tradición sobre la formación de los futuros profesores de Historia, hegemonizando el saber histórico legitimado a partir del control de instituciones académicas como la Junta de Historia y Numismática Americana (JHNA) y el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH)⁶ de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires. Desde estos centros académicos la joven generación comenzó a desarrollar un programa colectivo de investigaciones de archivo y de edición de fuentes que constituyó un hito significativo en el desarrollo de los estudios históricos en nuestro país.

El éxito académico de este grupo estaría relacionado en cierta manera con el nuevo interés que el Estado asignó a la Historia como garante de la identidad nacional. El financiamiento estatal fue clave para poder llevar a cabo las iniciativas historiográficas de la NEH, como la reimpresión y publicación de documentos históricos y boletines; la concreción de uno de sus proyectos más anhelados, la publicación de una historia integral de la Argentina; la realización de congresos y el sostenimiento mismo de las instituciones académicas en las que desarrollaban sus labores académicas. Devoto (1992:15) destaca que gran parte de la labor de difusión de la historia argentina a través de publicaciones de documentos y libros eruditos que realizaron los hombres de la NEH fue posibilitada por las fluidas comunicaciones con el Estado, y esto resultó clave ya que el objetivo de llegar a públicos más vastos que el de los especialistas fue una de sus principales preocupaciones y uno de los factores de éxito y de perdurabilidad de este grupo de historiadores. Gracias a esta alianza con el Estado, la perspectiva historiográfica de la NEH se transformó en la “historia oficial”.

Existía un acuerdo generalizado entre los historiadores (aunque unos lo practicaran más que otros) sobre las virtudes pedagógicas de la historia y la necesidad de “realizar la educación moral de la juventud con la enseñanza de la historia”(Levene, 1913), acercando al sistema educativo las investigaciones sobre historia argentina que se llevaban a cabo en los claustros académicos. Parte de los libros para el nivel medio que comenzaron a editarse en la segunda década del siglo XX estaban escritos por jóvenes historiadores pertenecientes a esa generación, como Ricardo Levene, Rómulo Carbia, Diego L. Molinari o Emilio Ravignani, reputados miembros de esta escuela.

Junto con este proceso de profesionalización convivían los viejos manuales nacidos en el último tercio del siglo XIX (López, Fregeiro) y otros autores cuya autoridad para escribir manuales de historia emanaba de su prestigio en el campo literario o del desempeño de cargos públicos. Este es el caso de García Merou, personaje polifacético, poeta, ensayista y periodista, quien desempeño altos cargos públicos como Ministro de Agricultura y Embajador en EEUU durante el segundo gobierno de Roca y publicó una historia de la República Argentina de gran circulación en el nivel medio.

Revisionismos

Tras la crisis de 1929, surgió como “contrahistoria” el revisionismo histórico, que propiciaba otra forma de organización política y hacía responsable a la clase dirigente de origen liberal del marasmo. La firma del Tratado Roca-Runciman, provocó la escritura de la que puede ser considerada obra fundacional de esta corriente: *La Argentina y el imperialismo británico*, de los hermanos Julio y Rodolfo Irazusta.

Poco después, desde el forjismo, las investigaciones de Scalabrini Ortiz sobre el tendido ferrocarrillero y su función económica en la configuración de la economía argentina dieron paso a una suerte de revisionismo económico-social.

La crítica a la que llamaron “historia oficial” se hizo común entre el variado arco del nacionalismo (que incluía desde sectores doctrinarios elitistas hasta democrático-populares) enfocando su cuestionamiento hacia la Academia Nacional de la Historia, recientemente creada, y su impulsor Ricardo Levene.

Es que fue en esa década que la memoria histórica fue considerada un asunto de Estado promoviendo la instalación de lugares de memoria. Así, durante la década del 30 las plazas y otros lugares públicos fueron el escenario de una suerte de fiebre estatuaría, fruto de leyes, decretos y ordenanzas que, al mismo tiempo, disponían la creación de otros emplazamientos dedicados a cristalizar una memoria colectiva a la manera de un dogma destinado a naturalizar el orden de cosas existente.

Desde el Estado conservador se tejió una sólida alianza con los historiadores, dispuestos, por otra parte, a lograr para su corporación la sanción canónica del Estado, lo cual además suponía apoyos materiales de diversa índole. Aquella convergencia de los historiadores con el Estado encontró en la figura de Ricardo Levene un gestor altamente dotado para la tarea institucional que ya venía desarrollando desde la Junta de Historia y Numismática Americana. La larga marcha de Levene hacia el pináculo de la corporación de historiadores se asentaba en la sólida red institucional que fue tejiendo tanto hacia el interior como hacia el exterior del país. Aquella acumulación de cargos y honores — alejada por otra parte de toda sospecha de adscripción partidaria— lo acreditó como

interlocutor privilegiado de un Estado para el cual la historia se presentaba, según se ha dicho, como un recurso estratégico de legitimación.

Hacia 1939, Levene podía exhibir un curriculum en el que constaba su paso como Presidente de la Universidad Nacional de La Plata; Decano de la Facultad de Humanidades de la misma Universidad; Profesor en las Universidades de Buenos Aires y La Plata; Profesor honorario de las Universidades de Lima, Río de Janeiro y Chile; Presidente de la Academia Nacional de la Historia, Ex presidente de los congresos de americanistas de 1932 y 1937; miembro de correspondiente de las instituciones ligadas a la historia de Madrid, Paris, Brasil, Uruguay, Chile, Perú, Ecuador, Venezuela, Colombia, Méjico, Cuba, República Dominicana y Panamá. De manera honoraria era director del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, que había ayudado a fundar. Poco después, sería presidente de la Comisión de Museos, Monumentos y lugares históricos. El listado de sus obras, para ese momento, ya resultaba significativo (Heras, 1961; Rodríguez, 2001; Suárez y Saab, 2012).

Los revisionistas tradicionales, entre quienes se contaban, además de los hermanos Irazusta, Manuel Gálvez, Ramón Doll, Vicente Sierra, Ernesto Palacio, los hermanos Federico y Carlos Ibarguren, entre fundaron en agosto de 1938 el Instituto Juan Manuel de Rosas de Investigaciones Históricas. Desde allí lanzaron una revista para difundir sus producciones. Por ese entonces, se publicaba lo que podemos considerar el “manifiesto” de la corriente: *La historia falsificada de Ernesto Palacio*. En base a su experiencia docente el autor señalaba que los jóvenes no se interesaban por el pasado por la forma que asumía la narración presentada. Abogaba por un nuevo relato, una nueva epopeya, una historia nacional...

La reivindicación de Rosas como figura histórica y como modelo político para el presente se difundía en obras que lograban un amplio favor de público, como era el caso de la novelística histórica de Manuel Gálvez (1940). Estas operaciones iban a la par de otras, de carácter crítico que impugnaban a figuras claves del panteón liberal, Sarmiento en primer lugar.

De manera simultánea, en las provincias argentinas se venían produciendo procesos de recuperación de las historias locales. Expresión de ello fue el lanzamiento, con intenciones revisionistas también, del Instituto de Estudios Federalistas en Santa Fe. Allí convergieron Alfredo Be-

llo, José María Rosa y Tulio Jacovella (Rosa, 1978). Los aniversarios de los caudillos provinciales que se celebraban por entonces contribuyeron de una manera decisiva a darle masividad a estos movimientos. En algunos casos, estas manifestaciones incluyeron cambios en los contenidos curriculares en la enseñanza de la historia a nivel provincial.

La historia social y los revisionismos

En el ámbito académico, con más precisión en el seno de la Universidad de Buenos Aires con alguna ramificación en Rosario, surgían otras perspectivas de análisis, tras el derrocamiento del peronismo. La historia social y el diálogo con las ciencias sociales fueron las principales innovaciones en ese espacio. Se produjeron algunos materiales emblemáticos (*Argentina sociedad de masas* y *Los fragmentos del poder*). El traspaso de estos saberes acumulados en la historia investigada al ámbito de la enseñanza no se produjo de manera sistemática. La experiencia se vio truncada en 1966, por el golpe militar. Ello provocó la dispersión de los elencos de profesionales que se habían formado durante esos tiempos bajo la égida de José Luis Romero.

Por su parte, el revisionismo histórico en sus diversas tendencias tuvo una era de esplendor en cuanto a ventas en la década que media entre 1965 y 1975. La difusión de autores de las tres vertientes fundamentales del revisionismo llegaba a su punto culminante. Esas producciones enlazaban pasado y presente de manera continua. Las obras alcanzaban la historia reciente, incorporando en el análisis caracterizaciones del primer peronismo y la situación posterior. Los libros más representativos de esas vertientes fueron: la *Historia de la Argentina* de Ernesto Palacio; la *Historia Argentina* de José María Rosa y *Revolución y contrarrevolución en la Argentina* de Jorge Abelardo Ramos, por señalar los de mayor difusión. Nuevas generaciones ingresaban al ruedo: Fermín Chávez y Norberto Galasso, fueron los de mayor producción y renombre posterior. Fue en ese momento que se dieron fenómenos de masas en torno a la producción libresca: editoriales orientadas a la difusión de material de este corte (Peña Lillo, Plus Ultra, Theoria, Rancagua); autores revisionistas encumbrados en las listas de autores más vendidos durante varias semanas; escritores como Jauretche, Ramos, Puiggrós o Her-

nández Arregui transformados en clásicos vivientes. A la salida de títulos nuevos, debemos sumar los procesos de reedición que multiplicaban la irradiación de estas obras (Pulfer, 2015). Entre 1973-1974 se dio la primera serie televisiva con contenido histórico, a cargo de Horacio Salas y Fermín Chávez, abruptamente abortada por intervención de la Triple A. El mismo Chávez, años antes, había organizado una *Historia del país de los argentinos* con intenciones didascálicas que contó con sucesivas reediciones.

Este fenómeno de difusión masiva no importó movimientos de la Academia Nacional de la Historia (que estaba en proceso de envejecimiento y languidecimiento progresivo) y en el mundo académico solo despertó el interés de Halperin Donghi quien le dedicó un libro, bastante comprensivo si nos atenemos a su perspectiva siempre crítica y a la comparación con trabajos posteriores (1971, 1984, 2006).

Lector atento de los movimientos del público, Félix Luna lanzó la empresa periodística - historiográfica *Todo es Historia* en 1967. Abogado de origen radical intransigente, desarrolló durante décadas un papel significativo en cuanto a la divulgación del pasado histórico. A esa empresa sostenida (salida mensual de una revista de 80 páginas promedio, conteniendo contribuciones con un grado de amplitud significativa) se asociaron otras producciones, como fueron las audiciones radiales, programas televisivos y suplementos en diarios y libros. No faltaron suplementos dedicados específicamente al abordaje de temáticas históricas en el espacio escolar. Esto hizo de Luna uno de los autores de historia más conocidos de la Argentina desde la década del '70 a fines de los '90. Su mirada integracionista, nacida como parte de su inserción en el núcleo desarrollista alentado por Frigerio (Luna, 1963, 1965), tiñó buena parte de esas producciones. En su producción personal, Luna estuvo anclado en la historia tradicional, con arraigadas concepciones tribunalicias (adquiridas en el ámbito de la propia profesión), buscando ocuparse de reconstruir las distintas etapas del pasado intentando superar las perspectivas liberal y revisionista. Tendencia a la conciliación de opuestos, perspectivas superadoras desde un deseado proyecto de síntesis, narraciones vivaces, fueron las notas de sus trabajos. Con ello llegó a construirse como autor reconocido y obligada figura de consulta al momento del desarrollo de homenajes o en las cíclicas efemérides argentinas. Se inició con biografías de figuras señeras del radicalismo como *Yrigoyen*

(1954) y *Alvear* (1958), para abordar cuestiones que atraían la atención del público: *Los caudillos* (1967), *El 45* (1969) y *Argentina: de Perón a Lanusse* (1972). Fue en materia histórica para las clases medias en expansión (1960-1975) y luego en proceso de heterogeneización y fragmentación progresiva (1975-2000) lo que *Sábado* en literatura y *Clarín* en el periodismo gráfico. Para este medio publicó artículos y suplementos de manera periódica. Luego amplió su proyección al diario *La Nación*, publicando allí series biográficas sobre figuras destacadas del pasado nacional y la entrega en fascículos de su *Historia integral de la Argentina*. En su empresa de difusión, Luna supo convocar, según el tono de época, a historiadores de distintos signos. En las últimas décadas fueron primando, al calor de su despliegue cuantitativo, los autores filiados a las nuevas camadas profesionales enmarcados en la historia social. Entre sus últimas obras se encuentran los siguientes títulos: *Perón y su época* en tres tomos (1984-1988) y una *Historia gráfica de la Argentina contemporánea* (1991). Dejó unas memorias (1996). Publicó, además, una selección de los que consideraba mejores trabajos de *Todo es Historia* (2002).

Volviendo al período de “eclosión del revisionismo” tenemos que vincular la obra de difusión realizada por el Centro Editor de América Latina. En su seno salieron una serie de colecciones como *Polémica*, *Historia integral*, la serie de documentos de la historia argentina junto a otras dedicadas a la Historia de América Latina o del Movimiento Obrero. En esa empresa, a nivel historiográfico, mucho tuvo que ver el espíritu de Haydeé Gorostegui que convocó a nuevas camadas de historiadores surgidos de la Universidad de Buenos Aires bajo la impronta de la “historia social”, así como abrió ciertos espacios a referentes revisionistas. Mediante la distribución de fascículos en la red de ventas de diarios y revistas, la difusión de estos materiales alcanzó cotas insuperadas hasta el momento (Taroncher, 2006: 215).

De la misma época y características, en entregas por fascículos en circuitos comerciales, fue el emprendimiento realizado por José Luis y Luis Alberto Romero con la *Gran Historia de América Latina*, difundida por editorial Abril. En ese mismo ámbito se destacó la salida de la serie *Perón, el hombre del destino*, con la misma modalidad, en una combinación rara de autores, entre quienes se contaban Enrique Pavón Pereyra y Oscar Troncoso.

En los años 80, al calor de la transición democrática se desplegaron una serie de empresas vinculadas a la historia nacional que dejarían huella. Por un lado la Biblioteca Política de *Centro Editor de América Latina* que publicó cerca de 300 títulos. Por otro, la colección de Hyspamérica que reeditó un buen número de obras clásicas de la historiografía, con sentido amplio en cuanto a autores y temáticas. En ese tiempo, contra ciertos pronósticos, se produjo un revival revisionista con los fascículos de *Historia de nuestro pueblo* y *Los protagonistas* en los que fungía como orientador José María Rosa.

En el ámbito propio de la disciplina histórica, con la normalización institucional de las universidades y de las agencias de promoción científica, se fue configurando la hegemonía de un cuerpo de especialistas que buscaban generar procesos progresivos de profesionalización, así como ciertos acuerdos y consensos sobre el pasado. Esa tarea se recostó sobre una recuperación ideal de los años de la “historia social” de los años ’60 y un rechazo de los modelos de historiografía “militante”, sea en sus vertientes revisionistas, sea en las que predominaron en las denominadas “cátedras nacionales”. La reivindicación de las formas procedimentales de la democracia, la recuperación de los valores de la república, el rechazo a la violencia (militar y de los grupos armados) formaban parte del clima de reconstrucción al que se aspiraba. Los avances realizados con los concursos, la organización de la carrera de investigador y la producción de materiales sobre el pasado bajo los nuevos parámetros teórico-metodológicos fortalecieron en sus miembros el sentido de una comunidad académica estabilizada. Así, uno de sus promotores más conspicuos, Luis A. Romero comenzó a hablar de asentados procesos de profesionalización y “normalización” disciplinaria (1996: 91-108).

Los años ’90 dieron fuerza, además, a dos nuevas figuras entre los productores de visiones del pasado. Nos referimos a los cultores del periodismo de investigación y a los autores de novelas históricas. Entre los primeros, se ubicaba Horacio Verbitsky, quien en la senda de Walsh y García Lupo, se internaba en el pasado reciente buscando información, claves y analogías con el presente. Tiempo después, Jorge Lanata publicó dos tomos sobre historia nacional, bajo el nombre de *Argentinos I y II*, con versiones pocket y una adaptación para uso en las escuelas secundarias. Poco después *ADN, Mapa genético de los defectos argentinos*. En cuanto a la llamada novela histórica, alcanza con mencionar títulos

como *Recuerdos de la muerte*, *El presidente que no fue*, La novela de Perón o *Santa Evita* para graficar la tendencia.

El relevo de Luna para nuestro siglo fue Felipe Pigna, quien venía produciendo material desde los años noventa para introducirlo en los procesos de enseñanza de la historia en el nivel secundario. La salida de su libro *Los mitos de la historia argentina*, significó un éxito de ventas, con repercusión en el gran público y en particular entre profesores de historia de nivel medio que comenzaron a utilizarlo como texto. Las condiciones de ese éxito no pueden desvincularse de las condiciones sociales y políticas producidas por la crisis del 2001 y sus consecuencias.

Si bien, en ese marco, hubo una explosión de la ensayística que se interrogaba por las bases mismas de la identidad nacional, puede decirse que los textos de este autor se impusieron largamente como explicación satisfactoria para amplias capas de la sociedad.

También él, con el paso del tiempo, haría una travesía similar a la de Luna: libros, programas radiales y televisivos, presencia en diarios (en *Clarín* reemplazó a Luna y a Luis A. Romero que fugazmente había ascendido al podio de historiador estrella del medio y en *Página 12*). Produjo junto a Pergolini una serie televisiva que bautizaron *Algo habrán hecho* por la historia argentina, de gran repercusión y que pronto se pasó a DVD y tuvo un uso en el ámbito educativo. A ello agregó la salida de colecciones de historietas y la revista *Caras y Caretas* bajo los auspicios del Suterh, además de la publicación de libros (bajo diversos formatos) y ocupando el lugar de historiador mediático que había ocupado décadas antes Félix Luna. Pigna fundamentaba su perspectiva en un discurso de corte revisionista, parafraseando casi hasta el plagio a autores de esa corriente. Así, el prólogo al citado *Mitos...glosa La historia falsificada* de Palacio sistemáticamente. La idea de revelar una historia deliberadamente falseada o escondida se constituyó en el eje articulador de sus obras en sucesivos desplazamientos, al calor de las demandas del público lector. De ese modo a las obras consagradas a períodos determinados del pasado nacional (siguiendo un orden cronológico llegó hasta el tomo V de sus *Mitos...* hasta el golpe de Onganía) fue sumando producciones ajustadas a los clivajes de época (*Evita*, *Mujeres insolentes*) o de nuevas efemérides (*Los Güemes*) o aniversarios (*El cruce*, a doscientos años del aniversario del paso de los Andes por San Martín; *Belgrano. Vida y pensamiento de un revolucionario* a los doscientos de su muerte). Sus dotes

de entrevistador se expresan, además de los programas televisivos, en una obra titulada *El pasado, pensado* (Pigna, 2005).

En los primeros dos mil, Pigna fue acompañado por Pacho O'Donnel, quien en un nuevo avatar de su extensa carrera, se improvisaba autor de libros de historia.⁵ Compartieron un programa radial, junto a García Hamilton.

La reacción producida por estas novedosas formas de difusión fue significativa en el ámbito de ciertas fracciones de los historiadores profesionales, incluyendo básicamente a Luis Alberto Romero (2004 a, 2004 b, 2004 c, 2006) Hilda Sabato y Mirta Lobato (2005) y de manera periférica a Tulio Halperin Donghi (2005) y Beatriz Sarlo (2006).

En una serie de notas que tomaron estado público a través de los medios de comunicación masiva, la primera y principal objeción radicó en la ausencia de formación disciplinar por parte de los emisores del discurso divulgativo. De ahí se derivaban un conjunto de problemas para los objetores de ese modo de aproximarse al pasado:

- mal uso de las fuentes documentales, que resultaban escasas y se usaban de forma acrítica. A ello se sumaba la acusación de utilizar la lengua del mercado, adoptando una prosa provocativa.
- la no captación de la especificidad y la singularidad de los periodos que analizaban, ya que partían de concepciones cíclicas ("ayer es igual que hoy") y de esa manera igualaban el pasado al presente, borrando los condicionamientos de época que intervenían en el proceso histórico.
- una concepción binaria de la historia, en las que se presentaban los hechos como resultado del accionar de héroes y villanos.
- despreciaban los procesos, los sujetos colectivos y las estructuras. Las dimensiones sociales, económicas, culturales no eran reconstruidas.

5 Para la época se presentaba como revelador de aspectos escamoteados u ocultos de la "historia oficial". Así publicó una serie (La historia argentina que no nos contaron) en la que incluyó *El grito sagrado* (1997), *El águila guerrera* (1998), *El Rey Blanco* (2000), *Juan Manuel de Rosas, el maldito de la historia oficial* y *Los héroes malditos* (2004).

- las categorías con las que articulaban las narraciones eran la corrupción, la traición, el complot y la conspiración.
- Todo ellos enmarcado en una militancia declarada y en una relación de filiación con el “revisionismo histórico”. De todos modos señalaban diferencias con este movimiento, ya que, según esta perspectiva, las obras de los revisionistas circularon por espacios alternativos y de confrontación; en cambio, los neo-revisionistas construían su prestigio gracias al apoyo de los medios masivos.

En su defensa, los “historiadores de masas”, señalaban que sus críticos abogaban por un elitismo del saber histórico; no comprendían el papel de la historia como herramienta para comprender lo actual, para leer el diario, para transitar la vida, negando su “utilidad terapéutica, [ya que] trabaja con el pasado para mejorar el presente” (Pigna); proponían una historia aséptica, ideológicamente neutral, lo que resultaba imposible ya que todo historiador “parte de una subjetividad, de su presente, su cotidianeidad y también de su ideología”; sostenían que planteaban diferencias eran de orden metodológico, pero en realidad estaban ancladas en matrices ideológicas diferentes (reivindicaban las perspectivas nacionalistas y populares y acusaban a los académicos de liberales) y señalaban que los recaudos para aproximarse a la historia reciente eran baladíes, ya que esa cuestión no representaba ningún problema de orden teórico o epistemológico para estos autores ya que estaba ligada intrínsecamente al presente.

Por entonces, tras observar que en la Feria del Libro de 2005, en la presentación de Mitos II, multitudes de jóvenes gritaban “¡Felipe! ¡Felipe!” y suscribiendo la crítica sobre el valor académico de esa historia, un grupo de investigadores lanzaba algunos interrogantes para repensar el tema:

¿Cuál es el valor político de la aparición y circulación de estos libros? ¿cuál es la relación del fenómeno con la vida política del país y especialmente con las representaciones de la nación que se dividen y constituyen en la vida política?

Frente a ello, comentaban:

Estos libros han mediado en la reconstitución de los sentimientos nacionales y en los compromisos políticos en una secuencia que pasó de expresar

la distancia y la expatriación simbólica a enunciar ciertas formas de compromiso histórico y político. En esa secuencia estos libros han articulado la demanda de explicaciones por el “fracaso nacional”, las narraciones histórico-políticas de la nación que se entraman y renuevan las matrices liberales, populistas y jacobinas y los efectos de reconstitución de esos relatos que se han originado en los últimos treinta años de nuestra historia (Semán, Lewgoy, Merenson, 2007: 301).

Mientras tanto, en el seno de la comunidad de historiadores profesionales se producían movimientos de impugnación hacia la tendencia identificada como de la “historia social”, “los modernos” o “normalizadores”, que habían liderado los procesos de aggiornamento del medio universitario. Al cuestionamiento a la idea de “normalización” de la historia argentina (en especial referida al primer peronismo) (Acha y Quiroga, 2009) siguió el análisis sobre la “violentología” ejercida por esa generación en relación al pasado reciente del país (Acha, 2012). El surgimiento de “cátedras paralelas” fue otro de los fenómenos de época, en los que la disputa por el sentido del pasado iba a la par de la conquista del público.

En medios oficiales, el Bicentenario ofreció la oportunidad al segundo gobierno de Cristina F. de Kirchner para fortalecer el uso del pasado nacional. En primer término aparecía el contraste con ese primer centenario celebrado en un contexto marcado por la inequidad social y la represión estatal de los sectores populares.

En el desfile organizado como actividad central de la celebración por el Bicentenario aparecía el protagonismo de las masas por sobre cualquier distinción individual: los pueblos originarios, los criollos y los inmigrantes, las gestas colectivas del cruce de los Andes, la Vuelta de Obligado y las Malvinas.

Este relato sobre el pasado argentino, con claros ribetes revisionistas, iba confluyendo con la producción que venía difundiéndose desde años atrás. Efectivamente, desde algo más de una década venía habiendo una profusa literatura de gran éxito editorial elaborada, entre otros, por Pacho O'Donnell, Felipe Pigna, Hugo Chumbita, José P. Feinmann y Norberto Galasso.

Las audiencias de esos autores se encontraban entre los sectores que buscaban respuestas a la crisis vivida. Orientadas al ensayo, no reparaban en los avances conceptuales y metodológicos de la historia y las

ciencias sociales. Proveía de relatos protagonizados por héroes o centrados en momentos epopéyicos. Ocupaban un lugar en la construcción de imágenes del pasado, que los cultores profesionales de la disciplina habían descuidado.

En ese marco, O'Donnell publicó en 2010 el libro *La gran epopeya. El combate de la Vuelta de Obligado* (O'Donnell, 2010). Fue él quien acercó este material y la idea de reivindicar esa gesta a la Presidenta de la Nación.

Así, meses después del Bicentenario, al celebrar el combate de la Vuelta de Obligado y declarar el 20 de noviembre como día de la Soberanía Nacional el gobierno afianzó su adhesión a la perspectiva revisionista. En el discurso para esta ocasión, la presidenta consideró que era necesario cubrir una deuda histórica rememorando una epopeya “premeditadamente ocultada desde hace ciento sesenta y cinco años por la historiografía oficial” y convocó a romper con las cadenas culturales que oprimían a la Nación y a luchar contra los intereses foráneos como habían soñado Rosas, San Martín, Belgrano, Moreno, Castelli, Monteagudo y –como reclamaba el público presente- el propio Néstor Kirchner.

Al año siguiente, la presidenta concurrió a una nueva celebración de Obligado. En su alocución insistió que había que luchar en el plano de las ideas por la soberanía intelectual y por un proyecto de nación que privilegiara el crecimiento económico, la ciencia, la tecnología, la educación y la inclusión.

En ese contexto, lo nuevo fue el anuncio de la creación oficial del Instituto Nacional de Revisionismo Histórico Argentino e Iberoamericano “Manuel Dorrego” (en adelante INMD) dependiente de la Secretaría de Cultura, encabezado por el historiador Pacho O'Donnell y formado por un cuerpo académico compuesto, entre otros, por Jorge Coscia, Aníbal Fernández, Felipe Pigna, Hernán Brienza, Hugo Chumbita, Araceli Bellotta, Víctor J. Ramos, Ana Jaramillo, Enrique Manson, Eduardo Rosa, Ernesto Jaureche y Eduardo Anguita. Pese a que en el artículo 5° del decreto 1880/11 se especificaba que el cuerpo académico debería estar integrado por historiadores o investigadores especializados en temas revisionistas, su composición incluía familiares de conocidos revisionistas, funcionarios públicos, escritores y periodistas que difícilmente podían ser catalogados como tales.

En el decreto se estipulaban los objetivos del INMD: el estudio de personalidades y circunstancias históricas que no habían recibido un reconocimiento adecuado en los ámbitos académicos lo que obligaba a revisar “el lugar y el sentido que les fuera adjudicado por la historia oficial, escrita por los vencedores de las guerras civiles del siglo XIX”. Se apuntaba a investigar la vida y obra de las personalidades argentinas y latinoamericanas que habían defendido “el ideario nacional y popular ante el embate liberal y extranjerizante”, entre ellos: José de San Martín, José G. Artigas, Martín Güemes, Estanislao López, Francisco Ramírez, Chacho Peñaloza, Felipe Varela, Facundo Quiroga, Juan M. de Rosas, Juan B. Bustos, Hipólito Yrigoyen, Juan D. Perón y Eva Perón, Simón Bolívar, Bernardo O’Higgins, José Martí, Manuel Ugarte, Augusto Sandino y Víctor R. Haya de la Torre.

En el decreto se resaltó la importancia protagónica de los sectores populares frente a la interpretación histórica tradicional basada en el papel determinante de los grandes hombres, pese a que ello parecía una contradicción evidente con el cometido principal del INMD que consistía, justamente, en la reivindicación de héroes y grandes personalidades. En el decreto también se planteaba la importancia de la participación femenina en la historia aunque en el listado sólo se destacara a Eva Perón. Por último, cabe señalar que en el listado de los exponentes del “ideario popular, federalista e iberoamericano” a estudiar, la mayoría de ellos se vinculaba casi estrictamente a la vida política y militar lo que parecía reproducir una vieja tendencia historiográfica ya superada. Los aspectos que generaron controversia acerca del INMD se pueden centrar, básicamente, en el hecho mismo de su creación como en lo referido a sus competencias fijadas en los artículos 3º, incisos c), f) y j) y en el 4º. Estos artículos se refieren a la colaboración del INMD con las autoridades nacionales y locales e institutos de enseñanza oficiales y privados “para enseñar los objetivos básicos que deben orientar la docencia para un mejor aprovechamiento y comprensión” de las personalidades y temas de los que se ocuparía el instituto además del “asesoramiento respecto de la fidelidad histórica” sobre estos mismos temas. Por otra parte, además de adjudicarle al INMD la organización de los actos oficiales por Manuel Dorrego se le podría encomendar la colaboración en otras celebraciones fijadas por la Presidencia de la Nación. A todo esto se le sumaba la tarea que debería dedicar a publicaciones, seminarios, congresos, reuniones académicas y de investigación científicas, eventos culturales, creación

de museos, archivos documentales, iconográficos y numismáticos, concursos y cursos históricos, literarios y musicales, la cooperación en la conservación de edificios y lugares históricos, como también la realización de investigaciones y seminarios relativos a la participación de la mujer y los sectores populares en la vida del país. Para todo esto el INMD contaría con partidas fijadas en el presupuesto nacional y fondos provenientes de donaciones y legados más los provenientes de convenios con instituciones nacionales públicas o privadas.

Bajo las premisas que en el ámbito universitario y científico-tecnológico no se estudiaban los procesos independentistas con criterio nacional-latinoamericano, ni se trabajaba la figura de los próceres del federalismo y que en el ámbito de la enseñanza todo permanecía igual que en el contexto de emergencia del primer revisionismo se dieron a la tarea de poner en discusión el pasado nacional. La única obra perdurable del citado Instituto fue una nueva edición de *Política nacional y revisionismo histórico* de Jauretche, con un prólogo del presidente de la institución. No todos los revisionistas en actividad fueron convocados a ese ámbito.

Las actividades fueron esporádicas, orientadas a distintas líneas de acción. El INMD fue firmando convenios de cooperación técnica con el Instituto Nacional de Capacitación Política (INCAP) del Ministerio del Interior, con la Comisión Nacional de Museos y Monumentos Históricos, con el I.U.N.A., con el Fondo Nacional de las Artes, con la C.G.T. oficialista. También, lanzó un Programa Nacional de Revisionismo Histórico desde la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación que buscaba difundir el debate a través de seminarios itinerantes a ser dictados en algunas universidades públicas.

Si bien el INMD se nutría de algunas de las más tradicionales armas del revisionismo rosista, como la denuncia de una historia “oficial”, liberal y extranjerizante, ahora se identificaba fundamentalmente con el espíritu “nacional y popular” del revisionismo de los años '60 y '70 que, además, reconocía el aporte de autores de la izquierda nacional como Jorge A. Ramos.

Como lo afirmaba uno de sus integrantes, Hernán Brienza (U. de Palermo, autor de *El loco Dorrego*), se buscaba una “mirada nacional y popular (...) un relato plural, moderno, democrático, pero que recupere tradiciones intelectuales y culturales discontinuadas por la acción de las

dictaduras militares y miradas posteriores ligadas al liberalismo conservador” (Brienza, Tiempo Argentino, 22 de noviembre de 2011: 36).

Dados los fundamentos y objetivos del Instituto Nacional Manuel Dorrego la política celebratoria se desplazaba de Rosas (habiéndose repatriado sus restos, construido el monumento, sancionado el día de la soberanía, etc.) a la figura de Dorrego considerado patriota, federal, defensor de los intereses populares y de trágico final, y a otras figuras argentinas y latinoamericanas.

La creación de una nueva institución provocó, también, la reacción de los historiadores profesionales. Además de señalar la innecesariedad de crear un nuevo espacio existiendo la Academia Nacional y otros institutos, la crítica se dirigió a lo que se percibía como un intento de imposición de una nueva historia oficial.

En una declaración que circuló en este ámbito se cuestionó su creación misma desde por lo menos dos perspectivas. Una de ellas, puso de relieve la visible operación del gobierno nacional de contar con un organismo que sostuviera su mirada histórica pero argumentando -creemos en forma exagerada- que ello suponía imponer un pensamiento único (una historia oficial) contra la necesaria pluralidad de interpretaciones propia de una sociedad democrática. En segundo lugar, se indicaba el desconocimiento absoluto de la producción historiográfica realizada en las instituciones científicas del país que incluían diversos aportes y enfoques sobre diferentes etapas, procesos y figuras, incluso las que eran mencionadas en el decreto. Por último, se rechazaba la recuperación oficial de un discurso revisionista reduccionista y maniqueo que iba contra las bases de la construcción del conocimiento científico.

La nota “Sobre la creación del Instituto Dorrego” fue firmada por Mirta Lobato, Hilda Sabato y Juan Suriano (UBA) Adhirieron a ella más de doscientos investigadores e historiadores, entre ellos, L. A. Romero, T. Halperín Donghi, N. Botana, L. de Privitellio, B. Sarlo, H. Vezetti, M. Ternavasio, C. Tcach, H. Tarcus, R. Hora, V. Palermo, M. Novaro, D. Macor, J. Myers, E. Pastoriza, D. Lvovich, H. Quiroga, M. Plotkin, O. Pianetto, F. Rocchi, M. S. Spinelli, A. Perselló, C. Bonaudo, S. Gayol, B. Bragoni, A. Gorelik y D. Armus. En consonancia con esta declaración pero en términos más moderados se pronunció la Asociación Argentina de Investigadores en Historia.

En la polémica, se volvieron a utilizar las objeciones sobre la ausencia de credenciales en la formación disciplinar de los divulgadores. A ello se sumaron el origen o legitimación otorgada por el poder político a esas iniciativas, que pasaron a englobarse. Junto a ello se cuestionaba la procedencia ideológica y el uso político de la historia en ciernes, más que en el tipo de producción que desarrollaban efectivamente o en los presupuestos de los que partían los promotores de la empresa.

Si el recurso de denunciar la imposición de una “historia oficial” en los años '30, por el accionar del Estado conservador asociado a una serie de instituciones vinculadas a la producción y difusión del pasado, como uno de los problemas de la dependencia nacional podía ser comprensible dada la escasa circulación de visiones alternativas, en el siglo XXI ello resultaba más discutible. Esta acusación parecía ignorar, tal como fue argumentado en la polémica, la proliferación de propuestas historiográficas elaboradas en los años democráticos, en la universidad, el Conicet y otros organismos oficiales. Un relevamiento sobre las producciones existentes, puede dar cuenta sobre los avances desde múltiples enfoques y metodologías que ha habido en los estudios sobre los sectores populares y su cultura, la historia de las mujeres, el movimiento obrero y sus ideologías, la historia rural, la historia de la familia y de la vida privada, la historia intelectual, la historia de empresas, y los estudios sobre la memoria y la historia oral, entre muchos otros, que por lo general nunca habían sido abordados por el revisionismo. Paradójicamente, el INMD se erigía en el futuro constructor de una historia contrapuesta a la que venía siendo realizada por estas agencias financiadas por el mismo Estado.

Esto incluía la recuperación, estudio y análisis de la historia del propio movimiento gobernante. Desde el año 2008 se venía desarrollando una red de estudios en el ámbito universitario que nucleaba a quienes estaban convocados a analizarlo con nuevas claves (www.redestudiosdelperonismo).

Los argumentos vertidos en la polémica fueron adquiriendo distintos colores y estas polémicas se trasladaron a los medios de comunicación.

La investigadora Hilda Sabato(UBA) planteaba la inexistencia de una historia oficial dado que el Estado Nacional no tenía el monopolio del sistema educativo del país y porque en la democracia primaba la plena autonomía y pluralidad de enfoques en las instituciones universitarias y

de investigación (“Contra toda Historia oficial”, en *Tiempo Argentino*, 18 de diciembre de 2011).

Desde el campo profesional se indicó que, tanto el revisionismo histórico como la corriente liberal, ya no respondían a las orientaciones múltiples de la disciplina, fundamentalmente respecto al carácter maniqueo (héroes y villanos) que imprimían a su perspectiva histórica. Beatriz Sarlo, por ejemplo, definía al revisionismo actual como “una especie de fósil que vive en el paraíso de los best-sellers” cuya producción, basada en una interpretación simplista y de fácil lectura, hacía combatir a “malos y buenos, elites y masas, pueblos y oligarquías” (Sarlo, “Puede ser arcaico o puede ser peligroso”, en *La Nación*, 28 de noviembre de 2011).

Tulio Halperín Donghi también arremetió contra el INMD y las declaraciones del propio O'Donnell acerca del estado de la historiografía argentina y la supuesta primacía de los historiadores de la Universidad de Buenos Aires seguidores de una versión liberal, porteña, antipopular y antiprovincial. Según su opinión, se ignoraba deliberadamente el crecimiento notable en número y calidad de la producción historiográfica de otras universidades del país plasmada en las numerosas jornadas y congresos que convocaban a cientos de historiadores. Halperín Donghi creía que este proyecto no necesariamente fracasase en conquistar cierto espacio en el campo historiográfico dentro del clima político de confrontación en que se vivía, pero era optimista al señalar que la saludable solidaridad entre los historiadores profesionales -más allá de su perfil político- podría frenar la embestida oficialista. H. Donghi señalaba la poca competencia en temas históricos de varios de los componentes del INMD. Cita los casos de Ana Jaramillo, Araceli Bellotta, Víctor Ramos y Luis Launay. A. Pikielny, “El bisturí que disecciona el Instituto Manuel Dorrego” (entrevista a T. Halperín Donghi, en *La Maga*, n° 3, diciembre de 2011).

La respuesta más enérgica a la creación del instituto fue la de Luis A. Romero sindicado por los revisionistas como representante acabado de la Historia Social y, por ende, émulo de la historiografía liberal-mitrista. Romero creía que se pretendía constituir una verdad impuesta por el Estado al sustituir la historia por la epopeya y al establecer una supervisión de la perspectiva histórica en la enseñanza y en otras actividades. En forma un tanto apocalíptica, Romero alertaba sobre un proyecto totalitario que parecía ser la encarnación de las maquinaciones imaginadas por George Orwell en su novela 1984. Como Halperín Donghi y tantos otros,

Romero calificaba a los integrantes del INMD como narradores de mitos y epopeyas, pero no historiadores. Si bien compartían una visión conspirativa con aquellos revisionistas clásicos (Julio Irazusta, Ernesto Palacio y José M. Rosa), Romero consideraba que éstos por lo menos gozaban de ciertas cualidades de erudición, argumentación, capacidad crítica, y sobre todo, eran reacios a someterse a las solicitudes de los gobiernos. L. A. Romero (UBA). “El Estado impone su propia épica”, en La Nación, 30 de noviembre de 2011.

Un profesor de derecho constitucional de la U.B.A., ligado al radicalismo, consideraba que la interpretación histórica única y sesgada que se proponía desde el gobierno podía constituir una vulneración a los derechos humanos y a las libertades de opinión y de expresión según la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención Americana de Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica) (J. M. Onaindía, “En defensa del pensamiento plural”, en La Nación, 17 de enero de 2012).

En diversos artículos, se insistía sobre la tarea de un historiador profesional para diferenciarlo de quien ejercía la tarea sin rigor. Así se indicaron algunos aspectos de su actividad. En primer lugar, se resaltaba que la historia era objeto de una revisión permanente a partir de los interrogantes suscitados en los historiadores. Las respuestas a ellos no pretendían constituirse en definitivas o en la “verdad” y se alejaban de la construcción de mitos y epopeyas. Para todo ello, era indispensable un trabajo sistemático y riguroso en el archivo que evitara la adopción de conclusiones simplistas y preestablecidas. También se hacía hincapié en la inscripción institucional de la historia elaborada profesionalmente, que implicaba que los historiadores se sometieran a diversos mecanismos de control: concursos, presentaciones en congresos, publicaciones, etc. Así quedaban claras dos posiciones enfrentadas que, es menester reconocer, eran anteriores a la creación del instituto pero que ahora, dados los términos del decreto, no dejaban lugar más que a una oposición frontal (P. O'Donnell y L. A. Romero, “Polémica entre nacionalistas y liberales”, en La Nación, 18 de noviembre de 2010 y los artículos de J. M. Palacio, P. O'Donnell y M. Z. Lobato y J. Suriano recogidos en Clarín, 21 de abril y 5 y 19 de mayo de 2011 respectivamente. También E. Anguita, “Historia y política, Germani y Halperín Donghi”, en Tiempo Argentino, 3 de noviembre de 2011).

La prensa amplificaba el debate. Se “embanderada a favor o en contra del gobierno”, atizando el fuego a través de editoriales, artículos elaborados por historiadores (profesionales o no) y por personalidades más o menos cercanas al quehacer historiográfico e intelectual. “Esta visión dicotómica hacía caer en disyuntivas que se creían superadas pero que mal ocultaban la matriz política que configuraba el debate: la producción historiográfica o respondía a los intereses antinacionales o se suponía que era funcional a la ejecución de un proyecto totalitario” (Storttini, 2013).

Desde el mismo campo profesional se sumaron otras reflexiones pero con un menor afán combativo. Algunas se elaboraron como respuesta al documento hecho circular por Lobato, Sábato y Suriano. Tanto éstas como otros artículos publicados enfatizaron el apoyo estatal que se venía dando a los estudios históricos a través del financiamiento universitario y del Conicet, como también el espacio concedido a los historiadores profesionales en los medios de comunicación, en los programas de las netbooks entregadas a las escuelas y en los repertorios bibliográficos sugeridos por el Ministerio de Educación. También destacaban la existencia de diversas instituciones apoyadas por el presupuesto nacional como las dedicadas a figuras como San Martín, Belgrano, Brown, Rosas, Roca, Yrigoyen y Perón y alertaban sobre una reacción exagerada que parecía buscar la confrontación directa con el gobierno.

En estas respuestas se olvida que el INMD no sólo estaba dedicado a preservar la memoria de Dorrego sino -como se dijo- a una serie de cometidos que apuntan a contrarrestar una supuesta historia oficial.

Por otra parte, se afirmaba que no existía una voluntad de imponer una perspectiva histórica única desde el Estado y, por el contrario, existía una amplia libertad y pluralidad de enfoques. Sin embargo, ello no impedía que estos historiadores académicos dudasen del aporte que los miembros del instituto pudieran hacer al acervo historiográfico, dados sus escasos méritos personales o porque se consideraba que simplemente podía reproducirse una épica en consonancia con la batalla cultural iniciada por el gobierno. En todo caso, consideraban beneficioso el debate en el que los historiadores académicos deberían confrontar sus métodos y argumentos con la avanzada revisionista (D. Campi (UNT), “Instituto Dorrego: ¿Ministerio de la Verdad? y R. Fradkin (UBA-UNLuján), “Estado, historia e institutos históricos”; M. C. Bravo (UNT), “Los nuevos sentidos

del relato histórico”, respuestas de fecha 5-12-11 publicadas en www.elartefacto.com.ar. Portal de la Facultad de Humanidades-Universidad Nacional del Comahue).

Otros historiadores e intelectuales, habiendo o no adherido al documento que impugnaba la constitución del instituto, insistieron también en rechazar el uso político del pasado reclamando por los objetivos científicos de la disciplina y desechando la manipulación política y las visiones simplificadoras promovidas desde el Estado, sin llegar al extremo de denunciar intenciones totalitarias. (B. Bragoni (UNCuyo), “Paradojas de la política oficial sobre el pasado nacional”, en *Los Andes*, 2 de diciembre de 2011. J. C. Chiaramonte (UBA), “Historia y Revisionismo”, en *Página 12*, 4 de diciembre de 2011.)

Por ejemplo, Noé Jitrik se sorprendía de la creación del instituto al existir otras agencias estatales de producción histórica y el propio Instituto Nacional de Investigaciones Históricas “Juan M. de Rosas” (“hoy callada catacumba”) donde se podía haber integrado la nueva camada revisionista. Jitrik se asombraba de un instituto (lo denominaba “club de amigos”) cuya creación se justificaba estableciendo de antemano los resultados que se obtendrían. En aras del pluralismo Jitrik postulaba ampliar las oportunidades para que se cobijara también a la historiografía marxista. En lo que no acertaba Jitrik era en afirmar que el Instituto “Juan M. de Rosas” tuviera una “idéntica filosofía” con los integrantes del INMD. N. Jitrik (UBA), “Instituto: Oh!”, en *Página 12*, 6 de diciembre de 2011.

Un aporte interesante fue el del historiador Alejandro Cattaruzza al abordar desde otro ángulo un tema que sería repetidamente señalado tanto por los revisionistas como por los historiadores de izquierda. Ambas corrientes reprochaban a la historia académica (sobre todo a la elaborada en la Universidad de Buenos Aires) de arrogarse el monopolio del discurso histórico al aducir una supuesta profesionalidad que aseguraba la neutralidad ideológica y alejaba a la historia de toda manipulación política. Desde ambas posiciones se denunciaba esta impostura dado que ella encubría, por supuesto, definiciones políticas e ideológicas apoyadas en el control de la burocracia académica. En este sentido, Cattaruzza señalaba que la producción de interpretaciones sobre el pasado no sólo correspondía a los historiadores sino también era resultado de escritores y ensayistas, actores políticos y sociales, medios de comunicación y, por supuesto, los gobiernos que impulsaban conmemoraciones oficiales,

instalación de estatuas, políticas museísticas, etc. Esta diversa apropiación del pasado generaba disputas más o menos estridentes que los historiadores necesariamente debían asumir (A. Cattaruzza (UBA-UNR), “Los debates sobre el pasado son las polémicas sobre el presente”, en *El Tribuno*, Salta, 5 de diciembre de 2011).

El campo “nacional y popular” encontró en los diarios *Tiempo Argentino* y *Página 12* el espacio desde donde replicar la ofensiva “profesional”, aunque en ambos, como también en *La Nación* y *Clarín*, hubo posibilidades para que unos y otros pudieran defender sus posiciones.

Como presidente del INMD, Pacho O'Donnell estuvo en la línea de fuego junto con otros integrantes como Hernán Brienza, Eduardo Anguita, Víctor Ramos, Julio Fernández Baraibar, Hugo Chumbita y Jorge Coscia. Con tono épico, O'Donnell inscribía este debate en la “batalla cultural” propuesta por la presidenta. Según este autor, desde 1810 el proyecto oligárquico unido al imperialismo británico y a la masonería internacional había confrontado con el de aquéllos que defendían las tradiciones criollas, cristianas e hispánicas como los caudillos federales y la plebe gaucha. Desde entonces, a la pérdida de soberanía económica y política se le había sumado la cultural. Entre otros temas, O'Donnell arremetía con los deportes de origen inglés y reivindicaba al pato. Para él, el capitalismo neoliberal nos imponía el deseo por lo ajeno a nuestra identidad, por ejemplo, preferir a un viejo rockero norteamericano y convencernos de que las expresiones musicales argentinas eran “grasas” en vez de entenderlas como manifestaciones de los sectores populares (P. O'Donnell, “La Soberanía cultural”, en *Tiempo Argentino*, 27 de noviembre de 2011).

Todo esto llevaba a O'Donnell a contraponer la historia liberal, oligárquica, porteñista, antipopular y antiprovinciana con la historia nacional, popular, federalista y latinoamericanista. El objetivo del INMD era revisar la historia de Bartolomé Mitre y Vicente F. López y sobre todo los “desvíos y enmascaramientos del neoliberalismo historiográfico de hoy”. Para ello había que seguir la estela de Juan B. Alberdi, Arturo Jauretche, Raúl Scalabrini Ortiz, Jorge A. Ramos, Rodolfo Ortega Peña, Eduardo Duhalde, Fermín Chávez y J. J. Hernández Arregui, representantes del nacionalismo popular y de la izquierda nacional.

Casi un año después, O'Donnell retomaba similares argumentos y declaraba el triunfo del revisionismo dado el reclamo desde las provincias

para que sus representantes concurrieran a dictar seminarios y conferencias que ayudaran a “deconstruir la historia porteñista, oligárquica y elitista” y recuperar sus propias historias y los próceres que habían defendido los intereses populares y provinciales. Además, advertía que los historiadores de la UBA y el Conicet se encontraban en franca retirada y desvinculados de la ciudadanía (P. O'Donnell, “El objeto es revisar la concepción liberal” en La Nación, 3 de diciembre de 2011, “Historia nacional y popular”, entrevista en Página 12, 29 de noviembre de 2011 y “El auge de la historia nacional y popular”, en Tiempo Argentino, 16 de septiembre de 2012).

Pacho O'Donnell planteaba la necesidad de que el revisionismo saliera de su marginalidad y continuara haciendo lo que hacía ayudado ahora por el patrocinio oficial. Era un resultado natural por la coincidencia del revisionismo y del kirchnerismo en la perspectiva “nacional y popular”.

O'Donnell rechazaba, por supuesto, la acusación sobre la falta de méritos y títulos de los integrantes del INMD y reivindicaba el carácter de “divulgadores” que permitía que la gente accediera a la historia, a diferencia de la versión académica que representaba la visión de los sectores dominantes, liberales y autoritarios.

El carácter divulgativo del revisionismo no consistía en poner al alcance de la sociedad los conocimientos reservados hasta ese entonces a un grupo especializado, ni se correspondía a los avances y aportes de la historiografía académica, sino que vehiculizaba una interpretación lejana de los cánones dominantes en la historiografía profesional hábilmente presentada en forma accesible a un público masivo.

Contra la crítica de los miembros del INMD, cabe señalar que en los historiadores profesionales habían empezado a revertir la despreocupación por la divulgación de su tarea, no sólo mediante una literatura más accesible, sino también a través de su participación en los medios de comunicación lo que redundaba en un mayor acercamiento a un público no especializado. En forma sucinta se pueden citar las colecciones Nudos de la Historia argentina (Sudamericana), Biografías argentinas (Edhasa), Claves para todos y Claves de la Historia (Capital Intelectual), Biblioteca Básica de Historia (Siglo XXI), la misma Nueva Historia Argentina (Sudamericana), la Historia visual de la Argentina publicada por Clarín, la Historia Argentina. Desde la prehistoria hasta la actualidad de Página

12 y los programas del canal Encuentro (G. Di Meglio, “Wolf, el lobo. Reflexiones y propuestas sobre la relación entre producción académica y divulgación histórica”, en Nuevo Topo. Revista de historia y pensamiento crítico, n° 8, 2011).

Como se dijo anteriormente, las críticas del revisionismo arreciaron contra el monopolio que pretendía ejercer la historia profesional y sobre todo por parte de los historiadores de la Universidad de Buenos Aires. Una práctica que bajo el ropaje de la “historia social” era acusada de ser la nueva versión de la historia mitrista-sarmientina. Así, Luis A. Romero y Tulio Halperín Donghi fueron convirtiéndose en los blancos preferidos de los revisionistas. Al primero se le llegó a adjudicar que en sus programas se apuntaba a desproblematizar la historia, separarla de la política y a “impedir que los más jóvenes puedan cuestionar nada” (H. Chumbita, “Hay que actualizar la ideología de la independencia”, en Tiempo Argentino, 22 de enero de 2012, A. Horowitz, “¿Nuevos debates o viajes resoluciones?”, en Tiempo Argentino, 5 de diciembre de 2011).

También se señaló a José. L. Romero y a T. Halperín Donghi como anti-peronistas y funcionarios de la Revolución Libertadora. A éste último se le acusaba de falta de profesionalismo al ocultar los muertos producidos en los bombardeos del 16/9/55 (V. Ramos, “Entre pólvora y chimangos”, en Página 12, 6 de diciembre de 2012).

O'Donnell, por ejemplo, aseguraba que no estaba contra la formación universitaria pero sí contra el “romerismo”. Frente a esta historia alienante, consideraba que quedaba todavía mucho por hacer: para empezar, modificar los programas de las escuelas, colegios y universidades. Desbordando optimismo, creía que la visión nacional popular y federalista de la política y de la historia ya se estaba extendiendo a la mayoría de los docentes e investigadores (P. O'Donnell, “El auge de la historia nacional y popular”, en Tiempo Argentino, 16 de septiembre de 2012).

Ese optimismo se reflejó, también, en la edición de libros asociados a esta perspectiva. Así, en 2012 publicaron, a través de la editorial Ariel, *La otra historia. El revisionismo nacional, popular y federalista*. Su compilador, Pacho O'Donnell, realizaba la introducción hablando de “Historiografía nacional, popular y federalista versus la apropiación imperial de la subjetividad” y sobre “Rosas, los caudillos, Obligado y la segunda guerra de independencia”. Marcelo Gullo desgranaba sobre “La necesidad de

un nuevo revisionismo histórico” y sobre “Perón, teniente rosista y presidente sanmartiniano”. Felipe Pigna se centraba en “la resistencia de los pueblos originarios y su influencia en nuestra revolución refundadora”. Enrique Manson escribía sobre “La codicia del imperialismo británico en el Río de la Plata y sus socios internos”. Hugo Chumbita recuperaba a “Caudillos e intelectuales contra la Guerra de la Triple Alianza”. Pablo Vázquez trabajó sobre FORJA. Víctor Ramos abordaba “La izquierda nacional y la construcción de un revisionismo iberoamericano”. Araceli Bellotta se ocupaba de “La exclusión de las mujeres en la historiografía y su necesaria reivindicación” (O'Donnell, 2012).

Ese mismo año, Alberto Lettieri publicó un libro bajo el título *La historia argentina en clave nacional, popular, federalista*. Llevaba prólogo de Pachito O'Donnell. Recorría el pasado desde “antes de Mayo” hasta la “Nueva Argentina” de los Kirchner (Lettieri, 2012).

Tiempo después, publicaron el tomo II de *La otra historia*, ahora centrada en figuras intelectuales de la “Patria Grande”. Methol Ferré fue analizado por Ana Jaramillo; Martín por Liliana Rojas; Puiggrós por Beatriz Garrido; Vargas por Julio Fernández Baraibar; Zapata por Hernán Brienza; Saravia por Jorge Rachid; Perón por Julio Rondina; Camilo Torres por Fabián D'Antonio; Sandino por Pablo Vázquez, Haya de la Torre por Marcelo Gullo; Bunge por Fernando del Corro; Mariátegui por Eduardo Anguita. Intercalados entre los capítulos se encontraban abordajes a Podeschi (Ana Colotti), O'Donnell (Alberto Lettieri) y Galasso (José P. Hernández) (O'Donnell, 2015).

O'Donnell publicó una *Breve Historia Argentina*, difundida por Aguilar, en 2014. Escrita desde la perspectiva “nacional, popular, federalista, iberoamericana y democrática”, con fines de “divulgación”, la obra se sumaba los materiales que venían a cuestionar la “historia oficial, consagrada” (O'Donnell, 2014: 11-12).

Recurriendo a una perspectiva “psicologista” Eduardo Anguita, por su parte, acusaba a los historiadores “autotitulados” profesionales (los mitristas de la Academia y los antiperonistas del Instituto Ravignani) por padecer de un complejo de importancia basado en un sistema de castas que les permitía clasificar como “divulgadores” a quienes aportaban otras interpretaciones sobre la historia. Además, padecían de un sentimiento de culpa y de vergüenza por la ausencia de muchos contempo-

ráneos que estaban desaparecidos o muertos por su militancia. Anguita creía que en una época de cambio se debía discutir no sólo la educación, la salud reproductiva, el matrimonio igualitario sino también incorporar al estudio de la historia autores diferentes como Jorge A. Ramos para entender que se debía ir hacia una Patria Grande. Por eso era necesario contar con historiadores profesionales para poder abrir fronteras ideológicas y recuperar las ideas de los luchadores políticos y sociales de los años '60 y '70. En varias intervenciones se hacía hincapié en el papel que habían jugado los presidentes latinoamericanos actuales en la recuperación de las gestas de San Martín y Bolívar y de las propuestas de intelectuales americanos (Rodó, Ugarte y Jauretche) en aras de la integración continental (Anguita: 2011) Jorge A. Ramos era uno de los autores más invocados por su vocación latinoamericanista y también por haber sido citado por el presidente de Venezuela Hugo Chávez. Jorge Coscia entendía que Ramos reflejaba la pugna entre integración y balcanización y por lo tanto era imprescindible leerlo en estos “tiempos de revancha” donde se estaba produciendo un proceso de integración continental (Coscia, 2011).

En esta intensa controversia también se produjo el embate de aquellos que, surgidos de la misma corporación profesional, se ubicaron en el campo rival sin ninguna ambigüedad. En un artículo, Alberto Lettieri acusaba a los impugnadores del INMD de haberse divorciado del campo popular, de tachar de autoritario a un gobierno votado por el 54% de la población y de arrogarse el monopolio del saber y la divulgación histórica. A estas “vestales impolutas”, como las definía el autor, se les endilgaba haber pergeñado un relato histórico liberal-aristocratizante que había excluido al peronismo del campo académico y que había privilegiado la investigación sólo hasta 1930. El cúmulo de acusaciones no terminaba allí: se le señalaba haber generado un saber endogámico alejado del compromiso social y de la divulgación y el desarrollo de estudios micro en desmedro de los relatos. En otro artículo del mismo autor, flamante miembro del INMD, denominaba “romerismo” a la línea historiográfica vinculada a la escuela de Annales en la que se había privilegiado una perspectiva profesionalista y desideologizada, logrando controlar no sólo los espacios académicos, los ministerios y secretarías de Educación sino también gran parte de las editoriales (Lettieri (UBA), “Objetores del Dorrego”, en *Tiempo Argentino*, 5 de diciembre de 2011 y “Enseñanza romerista de la historia”, en *Tiempo Argentino*, 29 de junio de 2012).

En coincidencia con las ideas de Lettieri en otro artículo se celebraba la aparición del INMD aunque, paradójicamente, el autor creía que al revisionismo se le podía achacar su simplismo, su nacionalismo esencialista, la escasa sujeción a lo teórico, sus personajes sin claroscuros y la ignorancia de las investigaciones de los últimos treinta años. Sin embargo, el autor creía posible crear puentes entre el revisionismo y la historia profesional (S. Wischñevsky (UBA), “Combates por la Historia”, en Página 12, 4 de diciembre de 2012).

Entre los artículos que escaparon al mero afán polémico y que intentaban aportar algo de claridad al asunto figuran los de los sociólogos María Pía López y Horacio González. La primera señalaba el vínculo entre presente y pasado y la necesidad de las sociedades de dotarse un pasado bajo la forma de memoria, símbolos, relatos escolares o texturas míticas. López planteaba que la historiografía académica, a la que reconocía como valiosa, al intentar alejarse de las versiones liberales y revisionistas del pasado había encontrado un límite para incorporarse a los debates contemporáneos. De ahí su rechazo a interpretaciones que entendía como amenazas totalitarias a diferencia del neorrevisionismo que interpelaba a la ciudadanía y proponía un debate que se conjugara con la vida pública. María P. López, sin embargo, advertía sobre el peligro de aceptar un nuevo “relato moral y ejemplar” basado en un nacionalismo empobrecido y en una selección de personalidades a investigar sin un claro criterio y que había llevado a incorporaciones contradictorias como las de Rosas y Artigas o exclusiones no fundamentadas como la de J. M. Mariátegui (M. P. López (UBA), “La historia en cuestión”, en Tiempo Argentino, 2 de diciembre de 2011). También en un tono medido Eduardo Jozami rechazaba tanto el planteo dicotómico de la historia (oficial y revisionista) como el de una versión “única y blindada”. En todo caso habría que esperar la producción del INMD la cual seguramente ocuparía a futuro un lugar junto con la elaborada por otros centros de investigación (E. Jozami, “Historia y Revisionismo”, en Tiempo Argentino, 17 de diciembre de 2011).

Por su parte, Horacio González coincidía en que la producción historiográfica contemporánea se había alejado de las interpelaciones del presente y había fijado su objetivo en la destrucción de mitos. González encontraba que la creación del INMD “viene a evocar un conglomerado subyacente de motivos que serían puntos fijos en la historia, invariantes

(...) que deberían suscitar un rescate o una reivindicación” lo que acercaba el oficio del historiador a los recursos narrativos del mito. En los tiempos actuales, donde se trazaban nuevas perspectivas sobre la formación de la nación, González consideraba necesario “abrir las compuertas y dejar entrar la imaginación historiográfica” lo que implicaba tanto alejarse del mito trivializado como de un “profesionalismo monolingüe” que pensaba la historia como “desencantamiento del mundo”. González proponía un mito que no impidiera la comprensión histórica y que facilitara el vínculo del pasado con el presente (H. González, “Historia, mito y lenguaje”, en *Tiempo Argentino*, 12 de diciembre de 2011). González reconocía que el contendor a batir era T. Halperin Donghi dado que éste había entendido que la tarea del historiador era la destrucción del mito. González creía que el historiador debía “tratar con los mitos de (y en) la historia” no para refutarlos como “profesionales iluminados” sino para dialogar con ellos.

Por su parte, L. A. Romero también recuperaba la función del mito en la política de masas pero como forma fantasiosa sin anclaje con la realidad. Esto era lo que hacía el relato kirchnerista para movilizar en pos de una causa, de derrotar un enemigo inexistente (L. A. Romero, “Cristina: la primera línea de combate es a la vez la última”, en *Clarín*, 18 de julio de 2012).

Desde la izquierda independiente y la partidaria surgieron diversas respuestas. Norberto Galasso, antiguo militante de la izquierda nacional y compañero de ruta de Jorge A. Ramos, protagonizó un breve debate con el hijo de éste, Víctor Ramos y con Hernán Brienza, miembros del INMD. Al rechazar la invitación a incorporarse al instituto, Galasso argumentó estar abocado a la creación de su propio instituto de investigaciones históricas y recordó la falta de coincidencias respecto a diversos aspectos históricos (la Revolución de Mayo, Rosas, Urquiza, Mitre y Sarmiento) con algunos miembros del INMD que se hallaban bajo la influencia “liberal-conservadora” o bajo la “nacionalista-clerical”. Galasso que definía su interpretación histórica como federal-provinciana y latinoamericana o socialista nacional, reconocía que los unía la lucha contra la historia social pero que en esta tarea compartida era mejor marchar separados. Galasso creía que era necesario tener en claro la distancia entre “saavedrismo y morenismo, entre rosismo y ‘chachismo-varelismo’, entre uriburismo e irigoyenismo, entre menemismo y peronismo histórico, entre nacionalismo e izquierda nacional” (Las cartas enviadas rechazando la

invitación figuran en: N. Galasso, "Galasso le responde a Hernán Brienza y al hijo de Abelardo Ramos sobre el Instituto Dorrego", en www.agencia-pacourondo.com.ar. Véase también, N. Galasso, "La necesidad de revisar la Historia", en *Tiempo Argentino*, 9 de diciembre de 2011).

Otros investigadores y militantes de izquierda, por su parte, coincidían en rechazar la construcción de un relato que legitimara al gobierno a partir del vínculo que se quería trazar con las luchas populares y anti-imperialistas del pasado. A diferencia de cómo se posicionó parte de la academia, esta impugnación cuestionaba fundamentalmente la contradicción entre ese relato y el carácter de las medidas adoptadas por el gobierno que favorecía un modelo económico extractivista (por ejemplo, la megaminería) en alianza con el capital extranjero y que había pagado la deuda externa e impulsado la ley antiterrorista (O. Acha (UBA), "El Instituto "Dorrego" y un revisionismo de izquierda", en Herramienta, www.herramienta.com.ar. J. C. Villarruel (UBA), "Discurso sobre la multiplicación de los panes (la pobreza) y los panteones (los héroes)"; H. Camarero (UBA) y L. Poy, "Revisionismo devaluado. La impostura kirchnerista" y C. Feijóo y A. Rojo, "El revisionismo histórico como ideología gubernamental". En este último artículo se hablaba de un modelo "semicolonial nativo". Todos los artículos en "La historia en debate. A propósito de la creación del Instituto Nacional de Revisionismo Histórico", Asamblea de intelectuales, docentes y artistas en apoyo al Frente de Izquierda y de los Trabajadores, Boletín n° 1, enero de 2012. www.ips.org.ar/wp-content/uploads).

Se hacía hincapié en que la creación del INMD era funcional a la reconstrucción de una genealogía que pretendía reeditar el mito de la burguesía nacional que, aliada a los sectores populares y tutelada por el Estado, emprendía la lucha contra el imperialismo (E. Gruner, "Vuelve, todo vuelve... (para una revisión revisada del revisionismo de nuevo revisionado)", en *Ibidem*. En este sentido también H. Camarero y L. Poy, op. cit.).

Con fines de divulgación, comunicación o popularización de la historia también trabajaban, en el ámbito del Estado, otros actores.

Por un lado podemos identificar quienes trabajaban en la producción de material audiovisual que aproximara a nuevas audiencias al pasado de otra forma. En el seno del Canal Encuentro, mediante producciones realizadas bajo la guía de un historiador profesional con vocación espe-

cífica orientada a la transmisión, como fue el caso de Gabriel di Meglio se desarrollaron series de materiales. Otra cosa fue lo que sucedió en Paka Paka con Samba. Lo mismo que las mega producciones desplegadas por Tristán Bauer, volviendo sobre las figuras de San Martín y Belgrano, como eco lejano de la historiografía fundacional de Mitre.

En otro ámbito, más específicamente en áreas curriculares y formativas del Ministerio, se dio impulso a la incorporación de la historia reciente en el curriculum de la enseñanza media y formación docente (con eje en el terrorismo de Estado y en Malvinas). Quienes estuvieron a cargo de ese proceso, fueron dos historiadores: Federico Lorenz y Javier Trímboli.

Las corrientes que analizaban el pasado no permanecían quietas.

Entre los revisionistas que no fueron integrados al Instituto Dorrego se encuentra el más prolífico de ellos, Norberto Galasso. En las últimas décadas multiplicó su producción, que podemos agrupar en tres tipos materiales: aproximaciones biográficas; abordajes temáticos e historia general. Abordó monumentales biografías de San Martín (2000) y Perón (2005), así como fue completando la galería de celebridades “nacional-populares” bajo el género biográfico: *Compañera Evita* (2012), *Don Hipólito*, Ernesto Guevara de la Serna, cuando no era el Che (2014). Estos trabajos se sumaban a sus aproximaciones a Enrique S. Discépolo (1968, 2023), Raúl Scalabrini Ortiz (1970, 1984, 2008), Manuel Ugarte (1973, 1986, 2012), Ramón Doll (1985), Manuel Ortiz Pereyra (1985), Arturo Jauretche (1985, 1997, 200), Juan J. Hernández Arregui (1986, 2012), John W. Cooke (1997), Hernán Benítez (1997, 2020), Germán Abdala (2019). De manera colectiva promovió la salida de cuatro tomos dedicados a “los malditos”, los excluidos de la “historia oficial” (Galasso, 2004).

Entre los abordajes que llamados temáticos podemos ubicar: *Historia de los trabajadores* escrita en colaboración con Alfredo Ferraresi (2018) y una historia de la deuda externa, dos veces actualizada (2017, 2023),

A la vez publicó una obra de historia argentina “de los pueblos originarios” hasta el “tiempo de los Kirchner”, en dos tomos (2011). De manera reciente, y a los fines divulgativos, acaba de publicar una *Breve historia de la Argentina* (Galasso, 2024). En la introducción presenta una síntesis de las corrientes historiográficas argentinas, presentando la “historia oficial” como vigente, versión que se transmite en la escuela y en los medios de comunicación. Luego se interna en el pasado comenzando

con los pueblos originarios. A través de un abordaje cronológico, la obra llega hasta el gobierno del Frente de Todos.

Los historiadores profesionales siguieron con sus programas de investigaciones. Entre quienes más se involucraron en la producción de sentido sobre el conjunto de la historia nacional se encuentra Luis A. Romero. Su *Breve historia contemporánea de la Argentina* (1996) fue actualizada de manera periódica hasta llegar a una edición definitiva (2016). Esa obra de análisis general, fue complementada con otras producciones asociadas bajo el formato de ensayos (2003, 2013) o entrevistas (Romero, 2013). Romero promovió, junto a Hilda Sabato, un trabajo de reconstrucción sobre la idea de nación en los textos escolares con significativas conclusiones (2004).

En el ámbito universitario, a los efectos de facilitar la aproximación al pasado nacional, se fueron produciendo obras que escapaban, de alguna manera, a las clasificaciones que se realizaban en el ámbito público. Escritas con criterio académico, respondiendo a requerimientos didácticos de transmisión, estos manuales reproducían lo que la disciplina había acumulado hasta el momento. Sin obviar posicionamientos político-ideológicos, estas obras se preocupaban por presentar visiones actualizadas de los períodos de la historia contemporánea, centrándose en la comprensión de lo actual.

En este marco podemos dar cuenta de la existencia de una obra colectiva publicada en 2007 por un grupo de docentes de la Universidad Jaurétche. La obra llevaba por título *Ideas, política, economía y sociedad en la Argentina (1880-1955)*. En la misma colaboraron Mariano Barroetaveña, Guillermo Parson, Viviana Román, Hernán Rosal y Mara Santoro. Los capítulos de la primera parte dedicada a la política, economía y sociedad, llevaban por título "el enmascaramiento democrático (1880-1916): el régimen oligárquico"; "la democracia incipiente. El radicalismo en el gobierno (1916-1930); "el retorno oligárquico (1930-1943): la democracia extraviada"; "el golpe de 1943 y el advenimiento de la política de masas (1946-1955)". La segunda parte se ordenaba por grandes temas: Estado, movimiento obrero, industria y nacionalismo.

Otra producción fue la publicada en 2008 por un grupo de docentes del ciclo básico de la UBA. Bajo el título *Historia Argentina contemporánea, Pasados y presentes de la política, la economía y el conflicto social*, pre-

sentaban un recorrido desde mediados del siglo XIX hasta la crisis del 2001. Tras establecer un marco teórico (“Estado y sociedad, régimen político y régimen de acumulación. Algunos conceptos para la comprensión de la historia argentina”) abordaban el “afianzamiento y expansión del capitalismo (1850-1930)”; la “construcción del estado nacional argentino (1952-1880)”; los “cambios en el Estado y la Sociedad (1880-1930)”; la “crisis de 1929 y las transformaciones en la situación internacional”; una “década de transición: el Estado y la sociedad argentina durante los años 30”; la “conformación y los límites de la alianza peronista (1943-1955)”; el “ciclo de la economía mixta en el capitalismo central (1945-1975)”; la “proscripción, modernización capitalista y crisis (1955-1966)”; la “Revolución Argentina” y la crisis de la sociedad posperonista” (1966-1973); “regreso y fracaso en tres actos: el peronismo (1973-1976)”; la “globalización neoliberal”; la última dictadura”; el “retorno a la democracia”; los “noventa” y la “crisis de 2001 en el espejo”. Entre los autores se encontraban: Susana de Luque, Ariel Filodoro, Alejandra Giuliani, Elena Marcaida, Mabel Scaltritti, Alejandra Rodríguez, Ezequiel Sirlin, Miguel Mazzeo, Sergio Nicanoff, Sebastián Rodríguez, Elena Scirica,

Otra fue la obra coordinada por Mariela Ceva, Aníbal Jáuregui y Julio Stortini, publicada por Prometeo en 2010. Orientada a la historia contemporánea seguía la siguiente periodización: 1852-1880: la transición a la Argentina moderna (Marisa Massone); 1880-1916: la modernidad agroexportadora y el impacto inmigratorio (Julio Stortini); 1916-1930: democracia, conflicto y movilidad social (Aníbal Jáuregui); 1930-1945: crisis mundial, industria y migraciones internas (Mariela Ceva); 1943-1955: la Argentina peronista y 1955-1976: sueños, pasiones y fracasos de una sociedad en crisis (José Zanca).

Un material que tuvo cierta difusión en el uso de las escuelas secundarias fue el de Teresa EggersBrass. Construido en base a los aportes de las investigaciones elaboradas en sede académica combinadas con otros dos elementos: la inclusión de la historia reciente y un criterio revisionista nacionalista popular democrático, tuvieron una importante difusión. Estos libros, ajustados a los nuevos contenidos curriculares, presentan un tratamiento actualizado y crítico para los procesos de transmisión. Estos materiales fueron sometidos a continuos procesos de actualización según pasan los años (EggersBrass, 2004, 2006, 2018).

Las condiciones de posibilidad de este debate fueron dados por la diversificación y complejización del ámbito propio de la formación de los historiadores, que produce tanto perfiles orientados a la docencia, como vinculados a la investigación o a nuevos roles relacionados con la comunicación de la historia frente a audiencias más amplias. Estos nuevos perfiles, conviven y compiten, a su vez, con otros productores de historia, entre quienes se cuentan escritores, ensayistas y periodistas, tanto de generaciones anteriores como de las que emergen. A este fenómeno, hay que sumar una expansión significativa de la industria cultural que introduce y difunde estas temáticas.

Comencemos por la historia de base académica o profesional.

Se ha señalado la expansión cuantitativa de profesionales de la disciplina diseminados a lo largo del país (Cattaruzza, 2022). Desde la transición democrática se fue produciendo un ritmo sostenido de graduación, la renovación de perspectivas así como la distribución de centros de formación e investigación en el país se han multiplicado. A los historiadores tradicionales (insertos en los meandros de la Nueva Escuela Histórica que todavía perviven en espacios institucionales –sea universidades, juntas de historia, Academia Nacional de la Historia, publicaciones periódicas- se han sumado los llamados historiadores “profesionales”. Algunas de sus características son:

1. la proyección de la llamada “historia social” a la formación inicial como a los modos de producción histórica.
2. el despliegue de la historia regional, que recupera especificidades propias de los desarrollos locales, poniéndolos en diálogo con la historia nacional y global (Philp; Leoni; Guzmán, 2021).

Ese aumento cuantitativo del sector profesional llevó, de manera simultánea a una diversificación de posiciones al interior de un espacio compartido. Aun cuando puedan ser comunes ciertas premisas teórico-metodológicas (la “historia social”), el condicionamiento político – ideológico así como las matrices intelectuales más amplias desde donde se aproximan los historiadores al pasado, ha llevado a una complejización del campo. De allí se derivan posiciones diferenciadas frente a los procesos políticos así como una incidencia relativa mayor en los espacios de gestión vinculadas a las políticas de investigación según los períodos y orientaciones de gobierno.

Esta tendencia a la “profesionalización” en el ámbito de la historia ha desplazado a figuras de otros ámbitos, que durante décadas desarrollaron una significativa influencia en la producción y transmisión de miradas del pasado, como fueron los abogados, aunque se han ido sumando otros actores que compiten por la producción de sentido histórico.

A este fenómeno, podemos sumar la multiplicación de temas, enfoques y problemas de la disciplina. Una mirada rápida a la agenda de los encuentros periódicos de las jornadas de interescuelas y departamentos de historia muestra la diversidad de grupos que se especializaron en diversas temáticas(se organizan más de 150 mesas para cada encuentro). Otra evidencia en esa dirección puede rastrearse de los estados de la historiografía en diferentes espacios temáticos (Gelman, 2009; Barbero y Ceva, 2009; Devoto y Pagano, 2009; Philp, Leoni, Guzmán, 2021). Podemos afirmar, que esta tendencia a la “especialización” conspira contra el surgimiento de obras de síntesis sobre el pasado nacional en este ámbito, lo que incidirá en los procesos de transferencia y apropiación en el ámbito educativo o en la difusión más general. Sin embargo, como veremos sobre el final, esto no se ha producido, contando con materiales organizados por académicos con finalidades de uso pedagógico.

Junto a este proceso de creciente expansión de quienes practican la disciplina histórica en sede académica, se suman ensayistas, publicistas, escritores y divulgadores de la historia, con variable conexión con el mundo académico. No se trata de una tendencia nueva en el ámbito argentino. Tampoco puede ser asociada a una corriente única. Ya hemos visto algunos de sus antecedentes....



Contenidos de la enseñanza

En este acápite interesa recuperar las prescripciones curriculares en el ámbito de la enseñanza sistemática de la historia en el nivel medio.

Sin embargo, aunque nuestro foco está puesto en el secundario, tenemos que consignar la importancia que han tenido, y aún tienen, los contenidos que se entregan de manera formal e informal desde los niveles anteriores. Como es sabido, los contenidos curriculares de manera formal se introducen en las áreas de ciencias sociales en el ciclo superior de la primaria. Sin embargo, en paralelo al calendario escolar y patriótico, en todos los grados (en muchos casos es desde las salas de jardín) comienzan a trabajar temas relacionados a las efemérides. De ese modo los actos escolares actúan como una representación pública de la transmisión de una imagen del pasado. La performatividad de estas acciones rituales ha sido reiteradamente señalada y configura de algún modo un “resto” o la representación dominante que sobre la Argentina queda de la escuela (Romero, 2004).

Desde los orígenes del sistema educativo, los contenidos referidos a la historia nacional se confundían con la práctica de lectura. Por esa razón, de manera temprana, se compusieron los primeros compendios de historia argentina.

Al fundar el Colegio Nacional de Buenos Aires, en 1863, Mitre buscaba consolidar un modelo formativo para la formación de las elites provinciales. Se estableció un curriculum único, de corte humanista, que incluía a la historia argentina dentro de la rama de ciencias morales y políticas unificado con la geografía y la historia de América (Dussel, 1997: 20).

La primera prescripción sobre la historia argentina data de 1870. Allí se creó el espacio curricular específico para el nivel medio. En los planes de 1870, 1874 y 1876 la asignatura *Historia Nacional* aparecía recién en el 6° año.

Luego de este incremento inicial puede señalarse una progresiva inclusión de la Historia Argentina, que concitó hasta 3 cursos en los planes de estudio. Lo mismo ocurría con la instrucción cívica.

La progresión de historia en el curriculum fue el siguiente:

Posse – 1888	6
Carballido – 1891	5
De la Torre – 1893	5
Bélaustegui – 1898	3/5
Magnasco – 1900	4/7
Magnasco - 1901	4
Serú - 1901	4
Fernández – 1903	4/7
González - 1905	6
Garro - 1912	6

Los cambios más significativos para el tema que nos incumbe fueron los realizados en dos momentos sucesivos, en 1903 y 1905.

En 1903 se formuló un nuevo plan de estudios que organizaba la enseñanza secundaria en dos ciclos: el primero, de instrucción general, complementario de la educación primaria; el segundo, de enseñanza preparatoria para la universidad, dividido en distintas secciones. Esa orientación a la preparación para el ingreso a la Universidad fue especificado en la primera parte de la norma. Delimitada la carga de historia universal, historia de la civilización y de historia argentina, el ministro Fernández encargó a las “personas que más han descollado en la enseñanza secundaria o en el estudio peculiares a la misma” los programas.

Los contenidos de historia universal estuvieron a cargo del Dr. Antonio Dellepiane; Historia contemporánea fue tomada por Nicolás Matienzo;

Historia Americana quedó a cargo de Juan J. Biedma; Historia de la Civilización a cargo de Ponciano Vivanco e Historia Argentina fue asignada a Luis Peluffo. Además se les solicitó el detalle de las revistas y obras que recomendaban para ser entregadas a las bibliotecas de los establecimientos para consulta de docentes y alumnos. Cabe consignar que la Instrucción cívica quedó a cargo de Manuel Carles.

En lo que nos interesa, transcribimos la opinión de Peluffo sobre los contenidos de Historia Argentina:

- i.** Idea general sobre Geografía americana. Población primitiva, estado de civilización y descubrimiento del Nuevo Mundo.
- ii.** Descripción territorial, descubrimiento y antecedentes etnográficos del Río de la Plata. Distribución geográfica de sus pueblos aborígenes.
- iii.** Modalidades características de la conquista española en América. Trayecto de las corrientes colonizadoras y ocupación del antiguo territorio argentino.
- iv.** La colonia, su organización e instituciones. Sucesos principales hasta la creación del Virreinato-Civilización colonial.
- v.** Límites y divisiones territoriales del Virreinato- Gobierno Virreinal y su importancia como fórmula de centralización política, intelectual y económica de la colonia. Antecedentes más notables de este período y cultura general del país a fines del siglo XVIII.
- vi.** Antecedentes revolucionarios anteriores a la conquista inglesa. Influencia ocasional de ésta en la Revolución Argentina. Preludios de la Revolución, sus causas esenciales y doctrina legal que la justifican. Sucesos más importantes desde las invasiones inglesas hasta la instalación del primer gobierno patrio.
- vii.** Propagación y afianzamiento de la Revolución. Su alcance verdadero y juicio histórico a su respecto. Relato de los sucesos desarrollados durante la primera década de la Revolución.
- viii.** Asamblea general constituyente. Congreso de Tucumán. Índole democrática de la Revolución en su origen y reacción subsiguiente de

las ideas en el sentido monarquista. Triunfo definitivo del pensamiento republicano.

- ix. Ensayos sucesivos de organización nacional. Anarquía y desmembración política del antiguo Virreinato. Acción externa de la Revolución Argentina en Chile y en el Perú.
- x. Acontecimientos importantes desde 1820 hasta 1852. Guerras civiles y exteriores. Peripecias políticas más notables de este período. Apogeo y crisis de los grandes partidos argentinos. Su crítica histórica. Cultura general de esta época.
- xi. Organización constitucional de la Nación. Sucesos posteriores a 1852. Doctrina política que caracteriza la Constitución vigente y su filiación histórica.
- xii. Consideraciones generales referentes a la índole política nacional contemporánea y problemas a resolver en el futuro sobre el sistema definitivo de gobierno. Progreso actual de la República Argentina.

En 1905, sin embargo, el plan de estudios decretado bajo la presidencia de Manuel Quintana y su Ministro Joaquín V. González, volvió a poner en discusión la finalidad de la enseñanza secundaria, sin orientarlos hacia finalidades profesionales. En el decreto se sostenía que los colegios debían conservar el doble carácter de complementarios y preparatorios:

[Los colegios nacionales] desempeñan un papel instructivo y educador, intenso y específico, aunque no profesional, pues sus alumnos deben sacar de sus estudios los medios necesarios para bastarse a sí mismos en sus dobles deberes personales y cívicos, y poder adoptar con criterio maduro las direcciones superiores de la ciencia que su vocación o su talento les indiquen.

De esta manera, una vez más se dispuso un plan de estudios *generalista* reducido a tres núcleos de materias clasificadas con las denominaciones de letras, ciencias (matemáticas y naturales) y cultura física, esta vez de seis años. La formación profesional ocurría en otro tipo de escuelas (comerciales, industriales, de minas) porque el colegio nacional tenía otros fines.

Una parte importante de la enseñanza debía ocuparse de la moral, en general canalizada a través de la filosofía y la historia.

En el plan de estudios elevado por Lugones a Joaquín V. González se detallaba el programa correspondiente a historia argentina, dividida en dos ciclos, colocados en los primeros años de estudios.

Allí señalaban:

Desde el descubrimiento hasta el año 1810. La parte correspondiente al descubrimiento, hasta Solís, debe ser una somera ojeada. La conquista laica y la conquista espiritual. Carácter de una y otra y su juicio histórico. Sus luchas, su decadencia y ruina. Formación del pueblo argentino por la acción de ambas conquistas y diversidad de los caracteres regionales según el predominio de una u otra, el medio, el aborigen y la ubicación respecto a Europa.

El Virreinato: desarrollo económico del país; la ganadería; el gaucho como producto de aquel estado político, económico y social. Las invasiones inglesas: sus efectos como antecedentes de la independencia. Ideas independientes en el pueblo y en la clase culta. Estado moral e intelectual de uno y otra. La Revolución de Mayo.

Reseña cartográfica del antiguo Paraguay, de las misiones jesuíticas, del Virreinato del Río de la Plata y del Virreinato del Perú, con referencia a las exploraciones del siglo XVIII.

La independencia: su carácter militar y político; primeros movimientos hacia la unidad y la federación; antagonismos entre las provincias y la capital. Organización interna como resultado de estas tendencias, acción progresiva del espíritu democrático.

Campañas de la Revolución: San Martín: su genio político y militar. Fracaso de las tentativas unitarias; descomposición política. Estado del país el año 20; la idea de nacionalidad y las autonomías provinciales. La guerra del Brasil. Triunfo del sistema federal.

Reseña cartográfica del país antes de la separación de Tarija, del Paraguay y de la Banda Oriental. Reseña cartográfica de las campañas de la revolución y de la guerra con el Brasil, con referencia a las exploraciones de la época.

Segundo año

La Tiranía: transformación del caudillaje; conflictos exteriores; el unitarismo y su influencia sobre la cultura y civilización del país; popularidad inicial de la tiranía; sus abusos y su caída.

Era constitucional: conciliación política del unitarismo con el federalismo. Buenos Aires y las provincias.

La guerra del Paraguay.

Las presidencias constitucionales: consolidación progresiva de la prosperidad y el orden; federalización de Buenos Aires. Las cuestiones de límites con el Paraguay, el Brasil y Chile; breve reseña hasta su solución definitiva. Guerra de fronteras y ocupación definitiva de la Patagonia. Elogio de la Constitución y de las instituciones federales. Importancia de la República Argentina en el continente.

Reseña cartográfica de la Guerra del Paraguay y de la de fronteras y población de la Patagonia.

Junto con la historia se revalorizaba la Instrucción Cívica “desde el punto de vista de los fines políticos de la enseñanza oficial, ... desde que el Estado procure constituir una moral indivisible y única, que suprima la horrenda distinción entre la moral privada y la pública; que engendra las más temibles perturbaciones de orden social” (MIJP, 1905: 59). La educación ciudadana debía contemplar la internalización de las normas y valores que llevarían a actuar al alumno, tanto en el espacio doméstico como público, como un “sujeto civilizado”.

Reforma de Garro

En 1912, durante el Ministerio de Juan M. Garro, se estableció un nuevo plan de estudios en esta misma línea:

La enseñanza secundaria general... debe ser integral y bastarse para sus fines encaminados a suministrar a la mayoría de los habitantes de la nación los conocimientos necesarios para actuar eficazmente en la vida individual y colectiva, con prescindencia de...orientación hacia profesiones determinadas.

Incluso fue más lejos que el plan de 1905 al plantear que este tipo de formación no debía pensarse como estudios preparatorios para la universidad, por el riesgo de “desnaturalizar y frustrar” su función. El Plan estableció dos categorías de establecimientos de enseñanza secundaria: Colegios Elementales y Colegios Superiores. El Plan de estudios del primer tipo de colegio sería el correspondiente a los cuatro primeros años de los Colegios Superiores. El currículum estaba organizado en tres ramas: (I) Filosofía y Letras, (II) Ciencias y (III) Educación Física y Estética

Cambios a partir de la década del '30

Por la firma de un acuerdo con Brasil en el país se organizó una Comisión Revisora de los contenidos de enseñanza, tendiente a armonizar las referencias contenidas en la currícula y los textos de enseñanza. En esa tarea tuvo lugar central, Ricardo Levene.

Tiempo después, al memorar su actividad, señalaba:

Al organizar y dirigir la Comisión Revisora de Textos de Historia y Geografía Americana y Nacional hace un cuarto de siglo, dije que la palabra “revisión” nos guiaría en la labor de intensificación del estudio del pasado para resolver problemas de forma y de fondo, limpiar el lenguaje de palabras mortificantes y corregir el criterio unilateral que desfigura los valores históricos. Esa obra de la Comisión Revisora de Textos de la Argentina, concretada en ideas directrices para la investigación científica y para la enseñanza, fue patrocinada por la Academia Nacional de la Historia, que ha practicado muy sinceramente el revisionismo histórico (Esto Es, 1954).

La relación entre saber burocrático y saber pedagógico y su progresiva diferenciación, es constitutiva de las formulaciones del Plan Rothe. Durante la proyección de ese Plan, y más allá de la convergencia entre burocracia ministerial y otras instituciones estatales vinculadas a la temática histórica, se destacó el lugar central de la Inspección General de Enseñanza, quien se reservó para sí la definición de las prescripciones curriculares para la materia Historia, siendo los encargados de elaborar

el plan de estudios los inspectores Gilberto Cuestas Acosta⁶ y Alberto Casal Castel.⁷

Si bien la reforma prevista por el Plan Rothe introducía cambios en la materia, se conservaron ciertas estructuras que impidieron mayores novedades, consolidando el núcleo duro del discurso disciplinar. Los cambios y las continuidades pueden reconocerse desde las reglas de secuencia y ritmo de adquisición del discurso pedagógico de la Historia.

El tiempo dedicado anteriormente a Historia de la Civilización, se destinó a la Historia Argentina. Estos contenidos se proyectaron en dos cursos de tres horas cada uno, establecidos en el cuarto y quinto año, en lugar de uno solo de cuatro horas.

En este aspecto, la reforma de los planes de estudio del ciclo básico prevista en el Plan Rothe, perseguía reducir contenidos de historia de Occidente y otorgar una mayor carga horaria a la materia Historia Argentina, modificación que fue acompañada por una serie de prescripciones curriculares que la Inspección General estableció y difundió con cierta periodicidad, para la materia en los años del ciclo superior.

Durante la proyección del Plan Rothe y más allá de la consustanciación de la burocracia ministerial con algunos miembros de la academia, la Inspección General de Enseñanza se reservó para sí la definición de las prescripciones curriculares para la materia Historia de la mano de dos miembros de la repartición. Los encargados de elaborar el plan de estudios para la asignatura Historia para el ciclo básico de la Reforma Rothe fueron los inspectores Gilberto Cuestas Acosta y Alberto Casal Castel.

6 Gilberto Cuestas Acosta (1911). Nació en Santa Rosa de Conlara, San Luis. Profesor de Historia. Fue inspector de enseñanza secundaria normal y especial. Se desempeñó como secretario del Ministro Coll.

7 Alberto Casal Castel (1904). Nació en Buenos Aires. Inició las carreras de médico y abogado, sin completarlas. Se dedicó a las letras y la enseñanza. Fue Profesor de la escuela normal de señoritas. Fue inspector técnico de la enseñanza secundaria normal y especial, desde 1939 hasta la llegada del peronismo al gobierno. De manera simultánea se dedicaba al periodismo en La Opinión de Avellaneda, El Mundo y El Hogar. Incardinado en el humanismo liberal católico, en el ámbito de la empresa Haynes, dirigió el programa radial La Hora Católica. Colaboró activamente en la revista Latinidad (1939-1946), defendiendo posiciones antineutralistas. Confeso afrancesado ("Nuestra madre espiritual ha sido Francia. Todos nosotros nos hemos nutrido con su cultura. Gracias a ella hemos aprendido a vivir en el espacio intelectual, creyendo y confiando en la fuerza de las ideas"). Autor de La vara de abedul (1928), Normas de vida, con carta – prólogo de Alfredo Palacios (1935), Tiempos modernos (1938), Juventud y espiritualidad (1942) y Vidas ejemplares (1942).

Constituida la Academia Nacional de la Historia y la Comisión de Museos, Monumentos y Lugares históricos, en el que la animación de Levene tenía un lugar central, vemos cambios consolidados en cuanto a la imagen del pasado por parte de los historiadores profesionales.

Esos cambios están en sintonía con la renovación planteada en los planes de estudio, en los que había una cierta convergencia entre los reclamos revisionistas y la incorporación de cuestiones en el curriculum.

En palabras de Levene:

Ahí están como ejemplos de ello, la nueva valoración sustentada sobre la época hispánica que destruye la leyenda negra o del oscurantismo y la leyenda roja o de los crímenes de España en Indias; la interpretación genética y predominantemente vernácula del proceso que conduce a la Revolución de Mayo; la moderna teoría sobre el caudillismo como fenómeno social, que ha dado impulso al movimiento de la opinión pública a favor de los caudillos Artigas, López, Bustos, Heredia; los volúmenes dedicados en la "Historia de la Nación Argentina a la época de Rosas y el estudio intensivo de la Historia de las Provincias y Territorios Nacionales y las investigaciones llevadas a cabo por el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires sobre la Historia de sus Pueblos (Esto Es, 1954).

Esta convergencia entre el saber experto profesionalizado sostenido en las instituciones oficiales encargadas del pasado con fracciones de la burocracia estatal educativa se reflejó en la ambición de construcción de un manual único de enseñanza para la historia americana, que no fructificó.

Otro cambio fue el de 1949, ya en tiempos del peronismo, en el que se invirtieron las cargas: tres años para historia argentina y dos para historia general (los que correspondían a los primeros años de la secundaria, uno de Historia antigua y medieval y otro de Historia moderna y contemporánea).

En 1956 se reformaron los planes de estudio, aunque respetaban el modelo curricular anterior. Lo principal fue el cambio de denominación en los espacios curriculares, con la inclusión de la Educación Democrática. Con el retorno del peronismo al gobierno esta materia pasó a denominarse Estudio de la Realidad Social Argentina. Tras el golpe militar de 1976 se denominó Formación moral y cívica en los primeros años de la secundaria e Instrucción Cívica a partir de tercer año.

Los cambios curriculares de los años noventa

La implementación acelerada de la Ley Federal de Educación trajo aparejada la necesidad de actualización de los contenidos básicos comunes de la educación, tras los procesos de descentralización y transferencia. La realidad existente en ese momento señalaba, según los diagnósticos derivados del Congreso Pedagógico y de la opinión experta, una dispersión curricular notable. Ello se originaba en las distintas capas que recorrían los establecimientos secundarios del país, en el que convivían las Escuelas Normales con sus espacios de aplicación, los Colegios Nacionales, las escuelas privadas dependientes de la SNEP con un sinnúmero de planes de experimentación y los establecimientos creados por las provincias.

La idea de establecer contenidos básicos comunes que sirvieran como referente para el conjunto de las provincias avanzó en el Consejo Federal de Educación. Aunque se planteaba la implementación “gradual y progresiva” de los cambios en muy poco tiempo se propusieron, discutieron y aprobaron nuevos contenidos.

La Ley Federal de Cultura y Educación establecía, a través del artículo 5º, que los lineamientos de la política educativa debían respetar entre otros derechos, principios y criterios, el fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales, el afianzamiento de la soberanía de la Nación, la consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal, el desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y el crecimiento económico del país, el rechazo a todo tipo de discriminación, la valorización del trabajo, la conservación del ambiente, el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa.

En el mismo sentido se inscriben los planteos del Consejo Federal de Cultura y Educación en su Recomendación N° 26/92, al destacar la necesidad de formación de la competencia sociocomunitaria.

Para formar dicha competencia se estimó necesario recoger en este capítulo de los CBC para la Educación General Básica, fundamentalmente, aportes de la historia, la geografía, la sociología, la economía, la antropología y la ciencia política.

Los CBC de Ciencias Sociales para la Educación General Básica fueron organizados en cinco bloques.

Bloque 1: Las sociedades y los espacios geográficos.

Bloque 2: Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural. Bloque 3: Las actividades humanas y la organización social.

Bloque 4: Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social.

Bloque 5: Actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social.

En cuanto a los contenidos de historia para el tercer ciclo, se podía distinguir lo siguiente:

Argentina y América Latina hasta el siglo XIX:

- 
- La diversidad sociocultural del continente.
 - Los diversos significados de la conquista. Las revoluciones americanas.
 - La inserción en el mercado capitalista a fines del siglo XIX. Cambios, continuidades y conflictos en el seno de la sociedad de fines de siglo. Su crisis.

El mundo del siglo XX:

- 
- Cambios, crisis, crecimiento en la economía capitalista. Diferentes ritmos y alternativas socioeconómicas. Avance tecnológico y globalización de la economía. Experiencias socioculturales y políticas en el marco de la sociedad industrial. Los regímenes democráticos y el Estado Benefactor. Los regímenes totalitarios: el nazi-fascismo y el comunismo. Persecuciones, discriminaciones y genocidios. El Holocausto.
 - Las Naciones Unidas. El proceso de descolonización.

La Argentina contemporánea en el marco latinoamericano y mundial:

- Expansión y agotamiento de la economía agroganadera exportadora. Transformaciones sociales y políticas.
- El radicalismo. Configuración y avatares de la democracia. El régimen político y las relaciones sociales. La crisis económica.
- La fragilidad de la democracia. Los proyectos autoritarios. Cambios económicos e industrialización. Las transformaciones sociales.
- El justicialismo. Transformaciones sociales y económicas. El régimen político y las relaciones sociales.
- Crecimiento y crisis económicas. El desarrollismo. Inestabilidad política, golpes militares.
- La violencia política y los gobiernos autoritarios. El endeudamiento externo.
- La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo.
- La reconstrucción de la democracia. La reforma del Estado. La transformación económica. Los obstáculos para el crecimiento económico. Los contrastes sociales.

En cuanto a los contenidos procedimentales se anotaban los siguientes:

- Relación entre diferentes unidades cronológicas.
- Secuenciación de hechos, fenómenos del proceso histórico mundial.
- Expresión gráfica de procesos cronológicos (diagramas, cuadros cronológicos, ejes temporales).

Existe acuerdo en reconocer que, aunque la Ley Federal de Educación estuvo asociada a políticas neoliberales más generales derivadas del modelo político y económico, vinculadas a la reducción del Estado nacional, con la consiguiente descentralización administrativa y financiera, los cambios curriculares asociados a los CBC permitieron una actualización tanto pedagógica como académica de los contenidos en la mayor parte de las áreas (Lewkowicz y Rodríguez, 2023: 321).

Estos contenidos fueron el resultado de distintas instancias de consulta a expertos de diferentes áreas disciplinares, docentes, equipos técnicos nacionales y provinciales.

En el ámbito de la historia, las propuestas surgieron de propuestas de tres especialistas de diferentes procedencias: Fernando Devoto, Luis A. Romero y Carlos Segretti.

No se trataba tan solo de una nueva enumeración de contenidos sino de una perspectiva de abordaje y análisis. En relación con la Historia, los nuevos CBC enfatizaron la necesidad de orientar la enseñanza de las ciencias sociales hacia la explicación de los procesos históricos como resultado de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales establecidas entre grupos sociales en el tiempo y el espacio, con énfasis en las épocas más recientes y en el contexto argentino y regional. Otro de los ejes de estos nuevos contenidos fueron los procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social, es decir con el modo en que las disciplinas del campo de las ciencias sociales producen conocimiento.

Fue a partir de allí que se comenzaron a producir nuevos materiales para uso escolar. Las editoriales se ajustaron rápidamente a los cambios, convocando a especialistas del ámbito universitario para que desarrollaron propuestas renovadas. Aunque los CBC no prescribían una organización curricular para la enseñanza, sino que fueron pensados como el conjunto de saberes socialmente relevantes que debían ser enseñados y a partir de los cuales cada jurisdicción debía elaborar sus propios diseños curriculares, en la práctica funcionaron como referentes para las editoriales en la producción de libros de área y manuales durante los años que siguieron.

Estos contenidos básicos comunes, debían ser especificados jurisdiccionalmente mediante diseños curriculares jurisdiccionales, respetando porcentajes de contenidos nacionales, provinciales e institucionales. Ese proceso se completó hacia el año 2000.

Con el paso de los años, junto a la renovación conceptual, se integraron de ese modo imágenes, gráficas y con el avance del tiempo links a sitios especializados.

Los núcleos de aprendizaje prioritarios, ya en tiempos de la gestión de Daniel Filmus, vinieron a completar la serie de cambios a nivel curricular. Fueron concertados entre 2004 y 2012 y de ese modo aceleraron y profundizaron estos cambios manteniendo las orientaciones generales establecidas, enfatizando los procesos históricos contemporáneos y los acontecidos en el ámbito nacional y regional. Ello fue acompañado por los nuevos enfoques estipulados para la enseñanza media en un acuerdo federal del año 2009.

En tiempos de transición y consolidación de la democracia no solo cambiaron los contenidos sino también los sentidos de la enseñanza de la historia en las escuelas. La historia enseñada durante largas décadas, aun con sus cambios y matices, estaba organizada en torno a hechos políticos e institucionales, protagonizada por figuras de características heroicas y fuertemente centrada en la década revolucionaria, posterior a mayo de 1810. Los cambios no son lineales ni homogéneos, experimentan ritmos y matices diferentes en las distintas jurisdicciones del país, los distintos niveles, los tipos de instituciones, y también varía según los temas abordados. Aun así, se observa una tendencia más o menos generalizada hacia la enseñanza de una historia procesual y explicativa.

Desde entonces, y en línea con propósitos renovados que apuntan a la formación ciudadana y al ejercicio de un pensamiento crítico y comprometido de los estudiantes, la historia tradicional ha ido perdiendo lugar en las aulas a expensas de los enfoques actualizados, como se puede constatar no solo en las prescripciones curriculares sino también en manuales escolares, materiales didácticos y documentos y propuestas emanados de los Ministerios de Educación de las distintas jurisdicciones.

Ese desplazamiento, sin embargo, no resulta absoluto ni concluyente. Existen elementos de la gramática de transmisión anterior que siguen pesando en las prácticas y rituales de las escuelas. Aunque el objeto de nuestro trabajo está orientado a la enseñanza media, la formación derivada de los dispositivos curriculares “ocultos” tras las efemérides y los actos escolares (que se realizan desde el nivel inicial) formatean las imágenes del pasado, repitiendo esquemas superados por los análisis históricos.



Los libros de texto

Introducción

Rómulo Carbia señalaba que en el “haber de la producción historiográfica argentina, corresponde al género de los libros didascálicos una de las más altas cifras” (1925:247). Las diferencias entre ellos (iban desde el “apunte ingenuo y elemental” hasta el “texto revelador de nuevas orientaciones en el concepto y en el contenido de la historia”), tenían que estudiarse en relación directa con la finalidad que tuvieron al publicarse y en el estado de los planes de estudio “a cuya realización y servicio esos textos estaban consagrados” (Carbia, 1925: 248).

Más cerca de nosotros, la importancia de los libros de textos en la transmisión de imágenes del pasado fue puesta de realce y estudiada de manera sistemática por Cecilia Braslavsky. En diálogo con pares alemanes se desarrollaron una serie de iniciativas a comienzos de los años '90 que dieron como resultado ciertas sistematizaciones y clasificaciones (Riekemberg, 1991).

De esa experiencia se derivó un trabajo de comparación con Chile, que quedó a medio camino, pero del cual se desprendieron interesantes conclusiones para la experiencia argentina (Romero, 2004).

Antecedentes

Conviene recordar que la historia como materia didáctica no figuró en los planes de estudios de nuestra enseñanza primaria desde los inicios. En el *Plan para las escuelas de primeras letras*, de inspiración lancasteriana, que se aplicó en Buenos Aires, la historia del país está ausente.

En la época de Rosas la enseñanza histórica elemental se reducía a la historia antigua.

Hacia 1852, según el plan de estudios de la *Escuela Normal de Enseñanza Elemental*, la historia nacional formaba parte integrante de la historia general, que comprendía vagos datos de la sagrada, la antigua y la moderna. Los textos que se utilizaban fueron el de Navarro Viola titulado *Historia universal*, editado en 1855 y el de Juan Eugenio Labougle con el título *Flor de Historia, desde el Cristianismo hasta nuestros días, comprendiendo los hechos políticos más culminantes, los hombres más célebres y los descubrimientos más importantes*. No obstante su largo título, era un librito de 126 páginas, de las cuales solamente dedicara 16 a la Argentina, para compendiar su historia desde 1806 a 1852 (Labougle, 1858).

En 1857 fue publicada la *Galería de celebridades argentinas*. Compilada por Bartolomé Mitre, con ayuda de Sarmiento, era una colección de biografías, suntuosamente encuadernada y pensada para un vasto público. En la selección fueron privilegiados hombres que sirvieron a Buenos Aires. San Martín, Manuel Belgrano, Juan Lavalle, Guillermo Brown, Mariano Moreno, Gregorio Funes, Bernardino Rivadavia, José Manuel García, Florencio Varela. En la introducción a la obra, Mitre reconocía a Dorrego, Saavedra y Güemes, lamentando que no pudieran ser incluidas sus semblanzas.

Mitre señalaba en las primeras páginas el sentido de la obra:

La historia argentina ha sido fecunda en hombres notables....La gloria de esos hombres es la más rica herencia del pueblo argentino, y salvar del olvido su vida y sus facciones, es recoger y utilizar esa herencia, en nuestro honor y en nuestro provecho. En esas vidas encontrará la generación actual modelos dignos de imitarse. En los sucesos memorables que ellas recuerdan, encontrará el historiador futuro, temas dignos de sus meditaciones austeras (Mitre, 1857: 1-2).

De esa recuperación fueron excluidos los caudillos:

...hombres verdaderamente célebres bajo otros aspectos...son los representantes de las tendencias dominadoras de la barbarie, y sus acciones llevan el sello de la energía de los tiempos primitivos...He ahí otra serie de retratos históricos, retratos terribles y ceñudos que inspiran horror, pero que sirven para realzar las hermosas figuras de los que se han hecho célebres por sus servicios, sus virtudes o sus trabajos intelectuales (Mitre, 1857: 3).

En la *Galería*...salió publicada la primera versión de la que sería, tras redacciones sucesivas, su obra *Historia de Belgrano y la independencia argentina*. Llevaba por título “Biografía del general Manuel Belgrano”. El año siguiente siguió desarrollando el texto.

En lo que nos interesa particularmente, Juana Manso realizó, en base a esos contenidos, un *Compendio de la historia de las provincias unidas del Río de la Plata, desde su descubrimiento hasta la declaración de su independencia el 9 de julio de 1816, destinado para el uso de las escuelas de la República Argentina*. Constaba de 132 páginas. Estaba redactado en párrafos y sumamente sintéticos, ya que el objeto era recordar. Fue considerado el primer texto de estas características en el país (Carbia, 1925: 251-252). Comenzó a circular a partir de 1862 en las escuelas primarias de nuestro país. Esa obra tuvo la aprobación de Mitre, mientras se desempeñaba como Gobernador de la Provincia de Buenos Aires. Fue utilizada hasta entrada la década del '90 de ese siglo.⁸

Por ese tiempo Lorenzo Jordana, director del Colegio de la América del Sur, compuso un folleto de 221 páginas con breves noticias de lo que el autor llamó primer período de la “historia antigua argentina”. A su vez Casas Redruello, hacía imprimir un folleto de 46 páginas, titulado *Glorias de Buenos Aires desde su fundación hasta 1810*.

Al mismo tiempo, Luis Domínguez daba a conocer una *Historia Argentina*.⁹ Estaba organizada bajo los siguientes períodos: El descubrimiento, La conquista, El gobierno colonial, El virreinato, La revolución, La independencia. Ello constituía una innovación para el momento y configuraría una matriz de larga duración (Maristany, Saab, Sánchez y Suárez, 2005: 335). El criterio cronológico y la narración de los acontecimientos políticos ordenaban la exposición. El corte en 1820, privilegiaba los primeros años de conformación de la nación y no se introducía en los conflictos civiles posteriores. Su estudio fue en base a heurística bibliográfica, que

8 “Siendo yo niño –hacia 1896- todavía se le usa en las escuelas primarias. En él aprendí mis primeras lecciones de historia, exactamente como le había ocurrido a mi padre, treinta y tantos años antes...” (Carbia, 1925: 252).

9 Domínguez (1819-1898). Nació en Buenos Aires y murió en Londres. En 1839 se exilió en Montevideo. Cultivó el periodismo y la poesía. En 1852 regresó a Buenos Aires, donde fundó junto a Félix Frías y José Mármol el diario El orden. Se desempeñó como diputado provincial y nacional, vocal del Consejo de Instrucción Pública y Ministro de Hacienda durante la presidencia de Sarmiento. Fue embajador argentino en Perú, Brasil, Estados Unidos, España e Inglaterra. En 1871 la Real Academia de la Historia de Madrid lo designó miembro correspondiente (Maristany, Saab, Sánchez y Suárez, 2005: 334).

estaba detallada en el prólogo, valiéndose del material existente en ese momento. Se internó en el período colonial, superando el criterio reinante entonces, llamando a España “Madre Patria”. En su análisis de los primeros tiempos revolucionarios, integró la información relativa a España vinculándola con el proceso local. La obra llevaba un apéndice con la cronología de los gobiernos que ha tenido Buenos Aires como capital de la República Argentina; los escritores oficiales; las batallas de la independencia y los trofeos y templos donde se conservan (Domínguez, 1861). Utilizó las fuentes documentales disponibles en la época, tanto en castellano como en inglés y portugués así como impresos, publicaciones periódicas así como algunos archivos particulares como el de Florencio Varela. El texto estaba orientado a la enseñanza secundaria y su intención, según expresaba en el prólogo “era llenar una necesidad generalmente sentida, presentando, en cortas proporciones, el cuadro general de nuestra historia, de manera que pueda ser comprendido en su conjunto y en sus más interesantes pormenores, con un moderado esfuerzo de atención (Domínguez, 1871: VI). La obra fue designada texto oficial en 1862, bajo la presidencia de Mitre. En el lapso de diez años tuvo cinco ediciones, lo que hizo decir a Joaquín V. González, “por muchos años dominó en absoluto la escena el resumen del doctor Luis L. Domínguez, que, entre los primeros después de la era de la libertad, daba las formas docentes al relato de conjunto de las dos grandes épocas de la vida de la nación (Levene, 1913: IX). Según las noticias recogidas por Carbia, “el libro de Domínguez no corrió por las escuelas todo lo que parecería lógico, dado su mérito, a tal extremo que los pedagogos siguieron lamentándose de la falta de un texto adecuado” (1925:259). La obra de Domínguez fue traducida a lengua inglesa en 1865, sin el objetivo de enseñanza pero fue usada en establecimientos para hijos de británicos. Al morir dejó sin publicar una *Historia de las provincias argentinas*, complementaria de la obra anterior (Carbia, 1925: 61).

En 1863, Manuel Olazábal publicó una *Historia Argentina* en Gualeguaychú, a la que siguió otra de Pascual Barbatí titulada *Manual de Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata*. Ambas organizadas al modo del catecismo de época, mediante un sistema de preguntas y respuestas, estaban orientadas a la enseñanza primaria.

En el período comprendido entre 1862-1880 la preocupación por la imposición de una perspectiva histórica en la enseñanza no parece ocupar

un lugar central. En ese momento, a nivel curricular, se impone un modelo enciclopédico de corte humanista. El lugar de la disciplina histórica en el curriculum del Colegio Nacional de Buenos Aires era modestísimo: en primer año se entregaban algunas nociones en un espacio común de “Historia y geografía de América y de la República” (Dussel, 1997). La intención de promover ciertos valores sociales asociados al proceso económico, más que la difusión de valores políticos puede explicarse por los avances mismos que realizaba el proyecto de centralización con la eliminación de oponentes (políticas represivas con los restos del federalismo y Guerra del Paraguay); la cooptación de algunos patriciados locales; la penetración económica (tendido de la red ferroviaria y del telégrafo) y la creación de los Colegios Nacionales como mecanismo de difusión ideológica y la formación de nuevos cuadros dirigentes (Oszlack, 1982). Al parecer, la inexistencia de una fuerte oposición ni de cuestiones percibidas como amenazas graves al modelo de dominación política de la elite, no obligaban al despliegue de estrategias específicas en este campo.

En 1868, José M. Estrada impartía unas lecciones de historia nacional que fueron publicadas por la “Revista Argentina”, en las que le daba mayor importancia al período español (lecciones I a X, destacando la experiencia de las misiones jesuíticas, así como aspectos económicos y culturales de esa época), aunque consideraba que “fuera de estos objetos, la historia colonial es un estudio ingrato y estéril, así del punto de vista de la ciencia como del arte literario (Estrada, 1896: advertencia). En la obra categorizaba de otro modo el período independiente: disolución de la nacionalidad, partidos argentinos e irrupción montonera para el período 1819-1821; dispersión provincial entre 1821 y 1824; república unitaria entre 1824-1825; guerra civil entre 1827-1835, llamando “Tiranía de Rosas” al período comprendido entre 1835 y 1852. Su objetivo central era “explicar la revolución argentina, para cuya inteligencia se necesita estudiar todos los antecedentes y tradiciones de la sociedad” (Estrada, 1896). El índice de la obra, ordenado en lecciones, era el siguiente: I. Condiciones políticas y fuerzas sociales de España hasta el siglo XV. Su decadencia. II. Descubrimiento del Nuevo Mundo. III. Idea general de la Conquista. IV. Colonización. V. Organización colonial en el siglo XVIII. VI. Organización del Virreinato. VII. Problema económico., VIII. La literatura, las ciencias y las artes en el Río de la Plata a principios del siglo XIX. IX. Fisonomía social de la Colonia a principios del siglo XIX. X. Preludios de la Revolución. XI. Emancipación Nacional. XII. Emancipación y revolución (1810-1813). XIII.

De la idea de la independencia. XIV. Elaboraciones democráticas (1813-1815). XV. Gobierno de Álvarez Thomas. XVI. Congreso de Tucumán. XVII. Disolución de la nacionalidad. XVIII. Dispersión provincial. XIX. La república unitaria (1824-1827). XX. Guerra civil (1827-1835). XXI. Tiranía de Rosas (1835-1852).

En 1873, Juan María Gutiérrez produjo *La historia Argentina enseñada a los niños por sencillas preguntas y respuestas, desde el descubrimiento hasta la adopción de la Constitución Nacional, cuyo espíritu se explica en este compendio histórico*, orientada al nivel primario. Comparado con los textos de Olázabal y Barbati, el de Gutiérrez representaba un mejoramiento, superando la etapa de las cartillas primitivas (Carbia, 1925: 253).

Por la escasa circulación de la obra de Domínguez, Antonio Zinny puso en circulación dos pequeños libros, para llenar ese vacío: *Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata – 1816-1818- por el Deán Funes, continuada hasta el fusilamiento del gobernador Dorrego en 1828*.

Clemente Fregeiro, uruguayo de nacimiento, fue profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires y de la Facultad de Filosofía y Letras y, más tarde, miembro de la Junta de Historia y Numismática.¹⁰ Perteneció a la tendencia erudita. En 1876 publicó la primera edición de *Compendio de historia argentina, desde el descubrimiento del nuevo mundo (1492) hasta la muerte de Dorrego (1828), seguido de un sumario histórico que comprende los principales acontecimientos ocurridos hasta 1862*, dedicado a la educación primaria. En 1881 publicó una segunda edición notablemente mejorada, que gozó de notable difusión hasta cerca de 1915.

En 1877 aparecieron cartillas que tomaban datos de las obras de Domínguez y Fregeiro y estaban orientadas al nivel primario. Entre ellas podemos citar: el *Compendio de la historia argentina desde el descubrimiento del nuevo mundo* de autor anónimo; *Nociones de geografía y de historia* de S. Diez Mori de 1877; *Historia de la República Argentina y de las del Paraguay y Banda Oriental desde su descubrimiento*

¹⁰ Fregeiro nació en Mercedes, Soriano, en 1853. A los diez años su familia se trasladó a Buenos Aires. En 1884 el rector Dr. Amancio Alcorta, al reorganizar los estudios del Colegio Nacional lo llamó para desempeñar la cátedra de Historia Argentina, a la que se añadió la de Filosofía en 1891. Fue designado profesor de la recién fundada Facultad de Filosofía y Letras en 1896, se integró a la Junta de Historia y Numismática. También se desempeñó como Inspector de enseñanza secundaria. Ejerció la dirección de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta entre 1898 y 1909; fue miembro de la Junta de Historia y Numismática Americana y miembro correspondiente de la Real Academia de Historia de España (Maristany, Saab, Sánchez y Suárez, 2005: 335-336).

hasta nuestros días, para uso de las escuelas de Antonio Luna de 1878; *Elementos de historia española y nacional en el Río de la Plata* de Antonio Baasch de 1879; *Compendio de la historia de las provincias unidas del Río de la Plata* de Tomasa Sánchez de 1880; *Catecismo de historia argentina* de Santiago de Estrada de 1880; *Lecciones de historia nacional* de Agustín Pressinger de 1880 e *Historia Argentina. Lecciones extractadas, casi en su totalidad, de la obra del señor Luis L. Domínguez*, publicada en Córdoba en 1882, perteneciente a Ignacio Garzón (Carbia, 1925:254).

Entre las que se produjeron para la secundaria se destacó una impresa en París en 1877, bajo el título *Compendio de la Historia Argentina*, en 234 páginas, con algunas ilustraciones iconográficas. La obra no consignaba autoría y “corrió con facilidad por todos los establecimientos educacionales” (Carbia, 1925:260).

Competía con la anterior, la obra de Lucio V. López llamada *Lecciones de historia argentina*, dada a luz en 1878. Fue escrita, como consignaba en la Advertencia, para “llenar la falta de un texto adecuado a la enseñanza de la materia” (López, 1878). Buscaba combinar crónica y estudio filosófico sobre las distintas etapas históricas argentinas, a partir de la consulta bibliográfica disponible. Esta obra gozó de difusión, hasta la salida posterior de la obra de Fregeiro, que veremos más adelante.

Al inicio de la década del '80 se produjo la polémica Mitre-López, que se entretendría con ciertas discusiones en torno a los manuales escolares, como veremos en breve.

En 1881 fue publicado el libro de G.B. Corona titulado *Compendio dell'istoria argentina dalla scoperta del Rio della Plata al 31 dicembre 1880 scritto per uso delle scuole italiane di Buenos Aires*. El pie de imprenta estaba fijado en Roma. Se trataba de un libro muy elemental, al estilo de un simple recordatorio de acontecimientos y fechas.

En 1883, fue publicado el *Compendio de historia argentina* de Nicanor Larraín, con características más orgánicas. Aun así, siguieron publicándose cartillas, como las de R. Cambón (*Breves nociones de historia argentina*, 1884).

La obra de Benigno Martínez, titulada *Curso elemental de Historia Argentina arreglado para el uso de los Colegios Nacionales y Escuelas*

Normales, con notas críticas y de interés para los profesores y alumnos, del año 1885. La obra tuvo varias reediciones, mejorando en cada una de ellas, hasta llegar a su condensación en 1896 (octava). Traía nociones sobre el denominado descubrimiento, abundantes citas eruditas y referencias útiles a los avances de los estudios históricos en el país (Carbia, 1925: 261). También en 1885 el mismo autor redactó las *Nociones de historia argentina extractadas del Resumen general del curso de historia del Colegio Nacional del Uruguay*.

Tras la aprobación del plan general de estudios secundarios en vigencia a partir de 1884, siendo ministro Eduardo Wilde, se promovió y normativizó la enseñanza de la historia argentina. En los Colegios Nacionales y Escuelas Normales circulaban dos textos: el *Curso elemental...* de Benigno Martínez y las *Lecciones...* de Fregeiro, quien en 1886 completó las *Leciones de historia argentina* en base a las clases dictadas en los cursos de 1884-1885 en el colegio nacional. La obra respondía a la reforma de planes de estudio para la escuela secundaria que se había llevado a cabo en ese momento, y que en lo referente a la enseñanza de la historia consistió en nacionalizar los contenidos de la asignatura. Desarrollaba una perspectiva actualizada en cuanto a la estrategia histórico-pedagógica. El autor consideraba a Mitre «promotor y jefe de los estudios históricos en el Río de la Plata». Como respaldo a su obra reproducían los textos de Mitre en *La Nación* en 1886. En ellas elogiaba la obra por cuanto «lleva el sello de la investigación concienzuda de la verdad buscada en los documentos auténticos, con buena crítica, método apropiado y claridad de exposición y de estilo».¹¹ El texto estaba legitimado por la pluma y el diario de Mitre y la posición inicial que ocupaba este paratexto en la obra demuestra claramente el lugar de autoridad que en el ámbito de la disciplina histórica había llegado a detentar el autor de la *Historia de Belgrano*. Fregeiro compartía el criterio interpretativo de Mitre, dando origen a la nacionalidad en Mayo, con dos ejes: la lucha por el territorio y la autodeterminación y el conflicto por las formas de organización entre unitarios y federales, considerando la guerra civil como fratricida, lo que le permitió superar las contradicciones entre unitarios-federales y porteños-provincianos. En sus consejos a los “colegas” señalaba no tratar los

¹¹ “Como libro de método adaptado a la enseñanza elemental, y aun como obra de selección y de crítica, este trabajo corresponde al merecido crédito de que goza el señor Fregeiro como historiador nacional. En los límites del compendio, que adelanta sobre lo escrito, y en su medida, algunas de sus páginas tienen relieve y colorido”. Diario La Nación. 16 de septiembre de 1886.

hechos de la guerra civiles como crímenes sino como manifestaciones del patriotismo de unos y otros. Buscó explicar y sintetizar la historia política del siglo XIX como el progresivo cumplimiento de las ideas emancipatorias de Mayo. La obra estaba centrado en la transmisión de conocimientos, sin perseguir fines moralizantes. Demostraba preocupación por la renovación en los métodos de enseñanza, combatía la memorización de contenidos y su recitación en clase; proponía que los profesores emplearan un lenguaje comprensible y que recuperaran los saberes previos de los estudiantes. La obra tuvo diez ediciones. Contenía, al estilo norteamericano de la época, ilustraciones de las figuras más destacadas de los períodos. Estaba dedicada a los “colegas de colegios nacionales”.¹² Para Joaquín V. González, contando con material abundante orientado a la “síntesis didáctica”, el libro de Fregeiro “pudo hacer sentir en su obra escolar la impresión inconfundible de la investigación directa sobre el material histórico, tan distante siempre del alcance del joven estudiantes” (Levene, 1913: x). Cabe agregar la preocupación pedagógica del autor al criticar los métodos memorísticos, al proponer partir de las ideas previas de los estudiantes, el uso de un lenguaje compartido entre alumnos y profesor. Por otra parte, solicitaba a los educadores que le acercaran su opinión sobre los resultados obtenidos o los problemas prácticos a los que se enfrentaban.

En 1886 dio a conocer su libro *Historia argentina*, publicado en Madrid, Juan García Aldeguer. La obra constaba de dos volúmenes. Dos años después Pedro Alcacer publicó un *Compendio de historia argentina*, también en dos volúmenes, editado en Rosario, sin mayor significado.

Junto con la consolidación del Estado Nacional en 1880, se produjo un acelerado proceso de crecimiento económico, en el marco de un modelo agroexportador, que tenía como bases la incorporación de capital y mano de obra extranjera. La gran inmigración configuró un importante desafío para las instituciones estatales. Sin embargo, al momento de discutirse la ley 1420 estas cuestiones no aparecieron como relevantes en la agenda.

¹² Fregeiro publicó, además, Juan Díaz de Solís y el descubrimiento del Río de la Plata (1879); Monteagudo (1880), San Martín (1884), Vieytes (1893), Historia documental y crítica (1893), Historia documental y crítica (1893) e Ituzaingó (1919). Falleció en 1923 dejando inédito un trabajo sobre Artigas y otro sobre historia rioplatense en el período 1516-1540, que confió a Levene para ordenar y publicar.

Las preocupaciones sobre el tema parecen sobrevenir en la segunda mitad de la década. El número de inmigrantes se multiplica a partir de esa fecha. En los primeros años de la década de 1880 los inmigrantes que ingresaban anualmente rondaban los 50.000 –cifra ya significativa–, pero desde 1885 el número creció sostenidamente, saltando a casi trescientos mil en 1889; además, al enorme flujo se agregó la disminución de los regresos. A partir de 1880 los ingresos de inmigrantes aumentan notablemente: hasta 1885 no superaban los 50.000 como señalamos pero ya en 1886 son 114.480; en 1887, 137.427; en 1888, 177.267; en 1889, 289.014. También aumentan los que se quedan: en 1881, el saldo positivo fue de 13.469 personas; en 1886, 67.126; en 1887, 80.440; en 1888, 114.430; y en 1889, 185.119. Para 1887 más de la mitad de la población de Buenos Aires es inmigrante.¹³

Los porcentajes de docentes extranjeros eran relativamente altos: en el sector público había un 28,3% de educadores de distintos orígenes en la enseñanza primaria; un 33% en los colegios nacionales y el 37,5%, en las escuelas normales, siendo más elevados en Buenos Aires y el litoral, descendiendo en el resto del país (Tedesco, 1970:).

Estos movimientos demográficos significaron un rápido crecimiento de la población extranjera y ello generó encontradas opiniones. El cambio de la antigua imagen positiva de la inmigración a otra más matizada, e incluso crítica, que se observa en muchos testimonios, se relacionó con la aparición de una sensación de «invasión», hasta entonces desconocida. Conjuntos enormes de extranjeros se agregaban a la población del país, presumiblemente en forma permanente, y no se advertían señales de su progresiva integración. Las comunidades extranjeras aparecían de manera más clara y pujante en la sociedad argentina y ello despertó suspicacias y posiciones distantes.

Distintas figuras del espectro público aumentaron estos cuestionamientos y también apareció un reflejo de ello en la literatura. Se debe, en parte, a la existencia de otro perfil en los grupos que llegan, al ser en su mayoría españoles e italianos. El año 1887 representa un punto de quiebre en el modo de pensar la «nación» y el «nacionalismo» en el país. Es en-

13 DEVOTO, F., Historia de la inmigración en la Argentina, Buenos Aires, Sudamericana, 2006.

tonces cuando algunos miembros destacados del Congreso Nacional y la prensa comienzan a plantearse con frecuencia inusitada el problema de la «disgregación» a la que parecen estar sometidas la sociedad y la cultura argentina a causa de la inmigración masiva. Junto con el número de inmigrantes, en los debates del momento, se comienza a percibir la amenaza por la promoción de distintos nacionalismos europeos entre las comunidades inmigrantes residentes en la Argentina. Se temía que surgieran reclamos coloniales por parte de algunos países –en especial, Italia–, que podían utilizar la presencia de un gran número de compatriotas como justificación para intervenciones imperiales o anexiones territoriales. En esos años se desarrolló una fuerte campaña destinada a promover un mayor protagonismo de las escuelas públicas en el proceso de asimilación de los extranjeros. El objetivo del plan estatal era dar un decidido empuje a la nacionalización de la educación primaria, y controlar también la actividad de las escuelas privadas en manos de asociaciones de inmigrantes. Es por entonces que numerosos organismos del Estado propusieron la implementación de un programa más agresivo de regulación y control de las actividades educativas. Así, en 1887, se advierte un movimiento renovador en el Consejo Nacional de Educación, que incluye medidas para centralizar la estructura administrativa de las escuelas y regular la inspección escolar. Entre otras resoluciones importantes, se dicta la reforma de planes, programas y libros de texto en los niveles primario y secundario, se otorga mayor importancia a la enseñanza de la historia argentina y se da un énfasis nuevo a la organización de actos escolares para conmemorar las fiestas patrias; también se pone en funcionamiento una campaña para evitar la deserción y enfatizar la obligatoriedad escolar. En abril de 1888, y con motivo de un debate público sobre la enseñanza nacionalista proitaliana en las escuelas de ese origen en la Argentina, comienza un proceso tendiente a limitar la autonomía de las actividades educativas y culturales de las organizaciones extranjeras. Entre otras medidas, el Estado exige entonces a los maestros extranjeros revalidar sus títulos en escuelas nacionales. Consagran además un primer momento de reformas de planes de enseñanza para enfatizar el «sentido nacional», la instauración de una pedagogía de las estatuas y, más en general, de «lugares de memoria», en competencia con aquellas instauradas por las elites inmigrantes.

Se trataba de la reforma de Filemón Posse, que despertó el apoyo de Joaquín V. González:

la reforma planteada por el Ministro de Instrucción Pública, en los programas del año 1888, llevan una marcada tendencia a la simplificación que, a no dudarlo, producirá los mejores resultados; debiendo agregarse, además: que se ha dado más extensión a las materias que se refieren a nuestro país, a su historia, a su geografía, a su literatura, a sus instituciones, reforma cuya trascendencia no tardarán en reconocer los enciclopedistas que la combatieron (González, 1888:63).

Quien comenzó a agitar el tema fue el mismo Sarmiento en polémica con medios italianos de Buenos Aires y en su libro *Conflictos y armonías de las razas en América*, lanzó interrogantes decisivos sobre la identidad de los argentinos:

Es acaso esta la vez primera que vamos a preguntarnos quiénes éramos cuando nos llamaron americanos, y quiénes somos cuando argentinos nos llamamos. ¿Somos europeos? ¡Tantas caras cobrizas nos desmienten! ¿Somos indígenas? Sonrisas de desdén de nuestras blondas damas nos dan acaso la única respuesta. ¿Mixtos? Nadie quiere serlo, y hay millares que ni americanos ni argentinos querrían ser llamados. ¿Somos Nación? ¿Nación sin amalgama de materiales acumulados, sin ajuste ni cimientto? ¿Argentinos? Hasta dónde y desde cuándo, bueno es darse cuenta de ello (1886: 23)

A él siguieron en la producción otros, como González aunque con claras diferenciaciones en cuanto a los procesos de integración de la inmigración a través de la educación y la integración a una tradición común (2016). En el ámbito educativo esto se expresó en las voces y prácticas de figuras tales como Zeballos y Pizzurno.

En estos años es febril el movimiento de revistas relacionadas al saber histórico y la recuperación de los procesos vinculados a diferentes etapas de la historia nacional, con énfasis en los años de la Independencia. Se produce la iniciativa de creación del Museo Histórico Nacional y de la Junta de Historia y Numismática en 1894 (Carman, 2013).

Vicente Fidel López y la producción historiográfica

Hacia fines de la década se destacaron los movimientos de una figura importantísima en la producción de material para la enseñanza. Nos referimos a Vicente F. López, quien publicó una *Introducción a la historia de la Revolución Argentina* en 1881 y cuatro tomos sobre *La Revolución*

Argentina, que completó hacia 1993. Antes, en 1889, publicó un folleto sobre la *Coordinación metódica y anotaciones al texto de "Historia Argentina" que se sigue en los Colegios Nacionales, expuesto en el mismo orden de sus capítulos*. El destinatario de la crítica era Clemente Fregeiro, aunque no estaba referido ni citado específicamente.

Tras expresar que “tratándose de un país republicano, no hay materia ninguna de mayor interés en la educación de los jóvenes, que la historia nacional”, censuraba “ese texto consentido o aceptado sin previo y competente estudio”. Las razones de la objeción eran expresadas de manera sintética y directa:

Por su mal espíritu social, por su mala tradición política, por el desorden y confusión inextricable con que están narrados los sucesos, por la falta de correlación entre las causas y las consecuencias que los ligan, sino por el estilo sin género ni carácter con que está escrito (López, 1889: prefacio).

Fregeiro respondió de manera inmediata. Si bien no mediaron, decía, “informes de funcionarios oficiales de dudosa autoridad en la materia”, habían recibido el aval de Mitre en el diario *La Nación*, razón suficiente para el autor. Fregeiro desafiaba a su “oponente” a que en lugar de tantas descalificaciones, escriba su propio manual. En otro orden de cosas, señalaba a su favor la circulación que habían tenido en todo el país los 28.000 ejemplares editados entre 1886 y la fecha (Maristany, Saab, Sánchez y Suárez, 2005:336-337). Además, reprochó a López su interpretación confrontativa de porteños y provincianos, contrapuesta a los dos principios de la Revolución de Mayo, enarbolados por él.

López elaboró y publicó su *Compendio de Historia Argentina*, adaptado a la enseñanza de los Colegios Nacional (Tomo I. Período Colonial, XXXV lecciones y Tomo II. Período de la Independencia con XXIV lecciones) publicados por la Editorial Casavalle. La demanda del material no se hizo esperar, debiéndose reeditar. Según Carbia, este texto, “estaba llamado a introducir un nuevo espíritu en la enseñanza...el de hacer que el relato palpitara vida y se desarrollara ante los ojos del lector, como una realidad presente y emocionadora” (1925: 261-262).

La crisis de 1890 arrastró a López a la gestión pública, desempeñándose como Ministro de Hacienda de Carlos Pellegrini. Esa tarea distrajo su atención de la producción. En 1893 entregó el último volumen de su *Historia Argentina* y la elaboración del *Manual de Historia Argentina*,

se demoró. En diciembre de 1895, el editor Casavalle recibió el ejemplar para la imprenta. Con ese material se convirtió en el más expresivo representante de la corriente liberal en los textos escolares.¹⁴

El Manual estaba dividido en dos secciones: colonial y período independiente. En primer lugar salió el segundo tomo, sin indicar que trataba del tomo II, lo que se corregiría en ediciones sucesivas. El libro constaba de setenta lecciones, presentadas en un único volumen. Estaban enunciadas del siguiente modo: I. Evolución del período colonial (8-15); II. Los recientes (1808) sucesos de España (15-23); III. Agitación patriótica en Buenos Aires (23-40); IV. Sucesos de la Banda Oriental y de Montevideo (40-45). V. Origen de los disturbios internos (45-54); VI. Desastre de la escuadrilla en el Río Paraná y sus consecuencias políticas (45-54). VII. En la Banda Oriental y en el Perú (54-69). VIII. Reacción del espíritu público (69-75). IX. La conjuración de Álzaga y sus afinidades externas (75-85). X. La victoria de Tucumán y sus efectos políticos (85-94). XI. Cambio fundamental en la política gubernativa (94-102). XII. Victorias de San Lorenzo y Salta (102-107). XIII. Concentración en la capital de las fuerzas políticas y militares de la revolución (107-116). Lección XVI. General San Martín y Alvear. Lección XVII. La anarquía litoral y la pérdida de Chile. XVIII. La sublevación del Ejército del Norte y sus consecuencias. XIX. Caída del general Alvear y formación del nuevo gobierno. XX. La derrota de Sipe-Sipe (Vilumna) y situación general de la América del Sur. XXI. Lucha heroica de la capital contra el anarquismo litoral, e instalación del congreso de Tucumán. XXII. Problemas de afuerza y problemas de adentro (178-184). XXIII. Situación anárquica del ejército de las provincias del norte (184-90). XXIV. Pueyrredón y San Martín (190-202). XXV. Descomposición y recomposición de los partidos internos (202-211). XXVI. Complicación de los intereses argentinos con la política chilena (211-219). XXVII. Glorias militares de los argentinos en Chile (201-230). XXVIII. Proceso y Ejecución

¹⁴ Es la posición que sostenemos contra la opinión corriente que colocaba en ese lugar a Mitre. Para los nacionalistas del '30 la historia falsificada u oficial era la de la Academia Nacional de la Historia orientada por Levene, aunque no dejan de señalar que fue "fraguada" por Mitre y López (Palacio, 1939). La perspectiva crítica hacia el lugar de Mitre nació con el forjismo, portando el antimitristismo de Yrigoyen. La izquierda nacional, de Ramos a Terzaga y siguiendo con Galasso hizo suya la perspectiva forjista exacerbándola. Los revisionistas "nacionalistas populares" usaron la categoría "mitrista" como expresión de una política de la historia, lo que puede verse en los trabajos de Fermín Chávez (1956, 1961) y Arturo Jauretche (1959) de la época. En la historiografía académica se refleja tíbiamente en Devoto (1993). En Amézola es una afirmación (2003). El caso más terminante y simplificado resulta el de Shumway que repite sin crítica las posiciones revisionistas (1991: 207): "El creador oficial de la historia oficial fue al archirrival de Alberdi y Urquiza: Bartolomé Mitre. General, intelectual y político, Mitre fue un incansable defensor del privilegio porteño, que encaró la escritura de la historia como un campo de batalla más donde Buenos Aires podía triunfar".

de los hermanos Carrera (230-236). XXIX. Sacrificios de los pueblos argentinos por la salvación de Chile y por la emancipación de Perú (236-242). XXX. Labor orgánica y espíritu social del 2º Período directorial (242-250). XXXI. Insurrección de los Montoneros Litorales contra el régimen nacional (250-260). XXXII. Decadencia incurable del organismo Nacional (260-271). XXXIII. Disolución del régimen nacional unitario o sea Directorial. XXXIV. Derrumbe de 1820 (278-285). XXXV. Evolución interna: triunfo de la provincia de Buenos Aires y expulsión definitiva de Artigas ((285-292). XXXVI. Carácter y significado de la elección del nuevo gobernador de Buenos Aires (285-292). XXXVII. El triunfo de Buenos Aires sobre los montoneros del litoral y pacificación general de las Provincias argentinas (297-305). XXXVIII. La organización liberal de la provincia de Buenos Aires y la política exterior (305-324). XXXIX. El Gobierno Provincial y el nuevo Congreso Constituyente de 1825 (314-320). XV. La guerra con el Brasil y la Revolución presidencial del señor Rivadavia (320-328). XLI. Explosión de la guerra civil de 1826 (328-335). XLII. Disolución del gobierno presidencial (335-340). XLIII. El gobierno del Coronel Dorrego y la paz con el Brasil (340-346). XLIV. Recrudescencia de la guerra civil (346-353). XLV. Evolución unitaria del partido federal (353-360). XLVI. Período inicial de la dictadura vitalicia (360-377). XLVII. Gobernación y caída de don Juan Ramón Balcarce (377-380). XLVIII. De paso a la tiranía absoluta y vitalicia (390-396). XLIX. Desorganización interna (396-404). L. Asesinato de Quiroga (404-412). LI. Inauguración de la tiranía vitalicia: acumulación de todos los Poderes Públicos en la mano del tirano (412-430). LII. Proceso y ejecución de los asesinos de Quiroga (430-454). LIII. Forma definitiva de la tiranía (454-464). LIV. Rompimiento con Bolivia (464-472). LV. Los sucesos argentinos y los partidos orientales (472-488). LVI. Intervención de la marina francesa en la guerra civil del Río de la Plata (488-501). LVII. Los liberales argentinos, la Francia y la República Oriental del Uruguay (501-518). LVIII. Trasplante de la guerra al Territorio Argentino (518-526). LIX. Gloriosa participación de la provincia de Corrientes en la lucha contra la tiranía de Rosas (526-542). LX. Campana del general Lavalle en Entrerrios y en Buenos Aires. LXI. Campaña del general Lavalle en 1840. LXII. Última campaña y desastres del ejército libertador (565-580). LXIII. Grande y preciosa victoria de Caaguazú (580-597). LXIV. Después de Caaguazú. LXV. Derrota de Riva en Arroyo Grande. LXVI. Del sitio de Montevideo –a la caída de Rosas. LXVII. Insistencia y propaganda (643-653). LXVIII. Reseña de los sucesos contemporáneos (653-662). LXIX. Reorganización. LXX.

Capitalización definitiva de Buenos Aires.

Compartía con Mitre una idea: la élite de Buenos Aires había sido un factor clave en el proceso independentista pero creía que la importancia que este último le otorgaba al movimiento de 1810 como ruptura era totalmente exagerada.

En el proceso histórico posterior, López fijaba el origen de todas las desdichas del pasado en la actuación de los caudillos: “todas las desgracias y la decadencia que ha vivido por medio siglo la nación provenían del alzamiento de Artigas, Ramírez y Estanislao López”.

El avance de López y Ramírez sobre Buenos Aires era descripto cual invasión:

se esperaba (en Buenos Aires) por momentos un saqueo a manos de cinco mil bárbaros desnudos, hambrientos y excitados por las pasiones bestiales que en estos casos empujan los instintos destructores de la fiera humana –que como multitud inorgánica es la más insaciable de las fieras conocidas (López, 1896: 585).

En el párrafo titulado «El refresco en el Cabildo», López se refirió a la celebración que tuvo lugar luego de la firma del Tratado del Pilar en el cabildo de Buenos Aires a donde llegaron Ramírez, López y Carreras con

numerosas escoltas de hombres desaliñados, vestido de bombachas y ponchos (...) Toda esta chusma ató los redomones en las verjas de la Pirámide, y subió al Cabildo de Mayo (...) Fácil es conjeturar la indignación y la ira del vecindario al verse reducido a soportar tamañas vergüenzas y humillaciones (López, 1896: 589).

De todos los caudillos, Artigas parecía ser el peor, sólo movido por móviles personales:

Fue Artigas en sus principios un muchacho indómito y vicioso de Montevideo, nacido en una familia decente y honesta, aunque de poca fortuna, que huyó muy pronto del hogar: y que vagando por la selvática y solitaria campaña en compañía de malas gentes y de vagos, a favor de un genio astuto y pérfido, de cierta iniciación primaria en letras y experiencia, logró superar entre sus compañeros habituales y hacerse jefe o caudillo de los contrabandistas que merodeaban y defraudaban al fisco colonial entre las fronteras portuguesas y campos uruguayos de la Banda Oriental, de Entreríos y Corrientes, donde pronto adquirió un nombre temible por las fechorías y

felonías de todo género con que lo repetían por esas soledades. El primer impulso de este famoso matrero fue el de camppear con los realistas contra «los porteños». A eso lo inducían los odios contrarios en su vida de contrabandista contra la Capital de donde procedían naturalmente las órdenes y las partidas policiales del fisco que lo perseguían. Le pareció además que haciéndose realista, en un momento en que los realistas necesitaban caudillo de esas campañas que ellos no podían dominar con sus tropas, lograría hacerse necesario y obrar á su antojo como jefe supremo de las soledades donde tenía su reino. Pero como era hombre de desorden y padrino de facinerosos, muy pronto tuvo un conflicto con el brigadier español Muelas, á causa de un robo de artículos de plata que uno de sus capitanejos había perpetrado en el campamento que el dicho brigadier tenía cerca de la Colonia. Artigas se insolentó, hizo fugar al delincuente, y sabiendo que el brigadier Muelas había dado orden de prenderlo, tomó caballos con otros muchos de los suyos, y se fugó, presentándose en Buenos Aires como patriota, y pidiendo servicio en las tropas que la Junta se disponía á mandar en apoyo del comandante Benavídez.

Tenía el ojo penetrante, rastrero, recóndito de las razas felinas, que dilatando la pupila, ven lo negro de las tinieblas. Pero como ellas, era también huraño; y la falta absoluta de idealidad, de fantasía para levantar lo malo, lo perverso, a las esferas elevadas de la política, lo achataban hasta las condiciones de un malvado vulgar, travieso, si se quiere, pero sin ninguna de las condiciones que constituyen la perversidad heroica de los grandes caudillos, como Bolívar por ejemplo.

Alejándose de la opinión de su padre, conspicuo federal que llegó a gobernar Buenos Aires, no otorgaba ninguna racionalidad a las posturas antagónicas al unitarismo.

La obra de López estaba dirigida a maestros y profesores, aunque en sus páginas no se privaba de interpelar directamente a los estudiantes, en términos morales. La referencia a cuestiones del presente, como el rechazo al accionar de inmigrantes filiados al socialismo y al anarquismo, resultaba parte de la prédica intencionada del autor.

Se esperaba por momentos un saqueo a manos de cinco mil bárbaros desnudos, hambrientos y excitados por las pasiones bestiales que en estos casos empujan los instintos destructores de la fiera humana –que como multitud inorgánica es la más insaciable de las fieras conocidas: cosa que debe tener presente la juventud, expuesta por exceso de liberalismo, a creer en las excelencias de las teorías democráticas que engendran las teorías sub-

versivas del socialismo y del anarquismo contra las garantías del orden social (López, 1896: 585).

La factura de cuño filosofante de la escritura iba a la par de la finalidad moralizante del texto.

El “Manual” que escribiera en base a su obra mayor, en 1896, destinado a la enseñanza escolar, se cierra con cuatro párrafos densos en los que se expresaba el pensamiento de su generación. En el primero hacía la apología del “régimen de gobierno culto y nacionalmente centralizado”. En el segundo declaraba que la capitalización de Buenos Aires coronaba gloriosamente la Constitución del 53 y que “no hay ya para qué descender a los detalles accidentales con que se llegó a ese resultado”. En el tercero daba por terminada la tarea de organizar la nación y lo expresaba con estas frases de inequívoco sentido finalista: “La obra relativa de los hombres y de las generaciones que se sucedan en la serie de los tiempos consistirá en perfeccionar la verdad y la vitalidad de las funciones administrativas y de los actos electorales...”. En el cuarto entonaba un himno a la Constitución y al Progreso, cuyos resultados y símbolos vivos eran para él el aumento de la población, las vías férreas, los caminos vecinales, el comercio, el crédito y la europeización de la cultura. Estos párrafos querían decir, respectivamente: elitismo ilustrado, subestimación y superación del pasado, dogmatismo constitucional, fe mercantilista en el futuro. Sobre tales pivotes asentó su interpretación del país y de su cultura y tendió las líneas de un esquema histórico que marcó una severa influencia en la difusión que realizaba el sistema educativo. La obra iba precedida de una introducción metodológica acerca de la historia.

Este esquema histórico echó las bases de los principios y mitos fundantes de la Nación Argentina, que duró más allá de los procesos de democracia ampliada del radicalismo y de democracia total del peronismo.

A López le debemos muchas de las categorizaciones que se usaron por décadas para organizar los períodos de la historia nacional: Semana de Mayo, Revolución de Mayo, Anarquía del Año XX, Dictadura, Organización Nacional, Presidencias históricas. Más allá de la hispanofobia de su generación, el período colonial ocupó 40 lecciones, entroncando a la Argentina en la tradición europea y clásica a través de España. El período independiente tomó 70 lecciones.

Para Carbia, una novedad pedagógica de su obra era que la historia argentina no es *un hecho aislado en el gran conjunto de las naciones*.¹⁵

La obra de López alcanzó enorme difusión, sucediéndose las ediciones hasta convertirse en un clásico de la historiografía argentina, y elevar a su autor en el único par de Mitre, con quien polemizó.

El libro de López fue incorporado al uso escolar, por varias razones. La versión ofrecida por este sobre la historia argentina despertó el temprano interés de una figura decisiva en la construcción del sistema educativo argentino de principios de siglo. Nos referimos a Joaquín V. González, quien evaluaba que en el debate Mitre-López, si bien las razones del primero resultaban más contundentes en cuanto a la argumentación, a los efectos prácticos de la transmisión histórica la obra del segundo resultaba insustituible. Ella portaba emoción, vivacidad, color local, elementos claves para capturar los sentimientos de los estudiantes. Fue esa la razón por la cual primaron los criterios “lopiztas” en los planes de estudios de la reforma de 1903-1905.¹⁶ El mismo González había trazado las líneas maestras de una nueva comprensión del pasado, considerando que el origen de la Nación se vinculaba al pasado colonial. En esta visión el federalismo argentino había sido consecuencia de las instituciones virreinales, lo que en forma paralela fue promoviendo también una nueva interpretación del papel histórico de España (González, 2016).

Contribuyó a ello, también, el hecho práctico que el autor, hacia 1896, decidiese adaptar los contenidos de su historia argentina como material destinado a la enseñanza, dedicando esa obra especialmente a los “profesores y maestros que la enseñan” (López, 1896).

La importancia de la obra de López refiere a dos cosas. Por un lado, a la perdurabilidad del uso de ese Manual en colegios dependientes de la

15 Junto a ello destacaba que “palpita vida y que se lee con verdadero deleite literario”. Sin embargo, a renglón seguido anotaba: “es de uso peligroso cuando lo que se busca es la realidad histórica. Sus errores son a veces enormes: las pasiones del autor exhiben sus espinas, casi en cada página de las consagradas a los años posteriores a la declaración de la independencia y en más de un caso el desahogo personal substituye a la exposición imparcial de los sucesos” (Carbia, 1925: 262).

16 Hacia 1912, cuando ya tomaba otros rumbos su reflexión en materia histórica, decía Joaquín V. González sobre López: “Entre los grandes méritos a la veneración de sus compatriotas, tiene el de haberse sustraído a la reclusión en que vivía, para pensar en los maestros de las escuelas patrias a quienes consagra su utilísima labor, como abreviación metódica de su historia grande, tan llena de vivas sugerencias, como de hondas huellas, dejadas por un espíritu avezado a las luchas de la vida política y a las silenciosas conquistas del estudio sin tregua (Levene, 1913: X).

estructura nacional. Por otra, a la influencia de ese material en otros manuales que se produjeron a medida que avanzaba el siglo XX.¹⁷

Quien controló los derechos de edición de la obra de López fue Alberto V. López, quien para el Centenario unificó la obra en un solo tomo y la publicó bajo su responsabilidad. La venta corría por cuenta de la Librería la Facultad. Ese mismo año, la Comisión Nacional del Centenario le agradecía la autorización desinteresada para la reimpresión de la obra *La gran semana de 1810. Crónica de la Revolución de Mayo*. Recompuesta y arreglada por cartas según la posición y las opiniones de los promotores (López, 1910). Importa señalar que este esquema interpretativo impregnó manuales, revistas y actos escolares de una manera perdurable en la historia educativa.

Como vimos, el *Manual de López*, competía con el preexistente de Fregeiro de 1886. Ambos materiales corrieron de manera simultánea durante unas décadas, ya que el de Fregeiro siguió reeditándose hasta 1919, llegando a las diez ediciones. Con el tiempo fue diluyéndose su incidencia.

En 1916 salió una nueva edición del *Manual de Historia Argentina* de López, en la Biblioteca de Cultura Argentina dirigida por José Ingenieros. Se trataba de un único volumen que reunía los dos tomos previos. La obra llevaba una presentación de Carlos Ibarguren (Devoto, 2024), que reproducía las palabras de un homenaje de 1915 en la Universidad de Buenos Aires a López. Más allá de hacer suyo el material que presentaba, Ibarguren no dejaba de señalar algunos “descuidos” de López: “lo que él considera ‘cuestiones de simple ordenación’, vale decir, la exactitud minuciosa y la metódica filiación de los hechos, para consagrarse al arte de la evocación que sugiere y emociona”. Luego agregaba:

El doctor López ha preferido la belleza narrativa a la frialdad de una reconstitución científica: quiere enseñar deleitando, y escribió nuestra historia para que fuese vulgarizada, persiguiendo la alta finalidad democrática de la educación popular (López, 1920:21).

En 1920, la Biblioteca de Cultura Argentina reeditó el material. Ese mismo año, Juan Roldán, antiguo beneficiario de la venta y distribución de

¹⁷ Alcanza con hojear obras tales como las de Julio Aramburu, que gozó de sucesivas ediciones hasta llegar a la década del '50 para comprobarlo (1949).

la obra, realizó una nueva edición del Manual, siguiendo la división en dos tomos.

En 1928 quien se ocupó de una nueva edición de la obra fue la casa editorial

de Ángel Rosso. Seis años más tarde fue incorporado en la Biblioteca de Cultura Popular, siendo impresa por el mismo taller de Rosso. Hacia fines de la década del cuarenta, podemos ver la reimpresión del *Manual*, bajo el mismo sello.

Cabe señalar que la arquitectura de la transmisión, partía de un concepto fundamental asentado por Mitre: la exaltación de los héroes militares Belgrano y San Martín, como máximos exponentes de la nacionalidad. También aportó la correlación entre pasado-presente y futuro sustentado en la idea de la grandeza futura del país.

Compartían una perspectiva: el papel de la historia en la construcción de la nacionalidad: “los textos fundadores de Bartolomé Mitre y Vicente Fidel López proyectaban hacia el pasado la existencia de una nación que ellos mismos, sobre todo el primero, estaban construyendo desde sus funciones en el estado” (Romero, 2004:40).

Otras publicaciones

Mientras tanto, seguía la producción de obras de distinto tenor. La obra de Clara Magnasco de 1890, igual a otras de su género en lo básico y elemental, llevaba el título *Abrége d'histoire argentine* y estaba destinada a escuelas de origen francés. El año siguiente Carlo Cernassi publicó *Cenni storici sulla Repubblica Argentina 1515-1860*, orientado a escuelas ligadas a la comunidad italiana.

Otra fue la obra de Mariano Pelliza, publicada en 1892 bajo el título *Historia Argentina al alcance de los niños*, que incorporaba a la narración los episodios que culminaron en 1862. Con anterioridad, el mismo autor, había realizado un libro *Glorias argentinas*, publicado en 1884, con la intención de “resucitar” el pasado a partir de descripciones de batallas, cuadros de ambiente, rápidas biografías y algunos paralelos históricos. Con el mismo propósito trabajó Pedro Rivas sus *Lecturas históricas*, publicadas en 1894, en el que presentaba resúmenes de los sucesos básicos

de la historia nacional. Ambos textos tenían la pretensión de constituirse en material complementario a los manuales, sin lograrlo acabadamente.

En base a la historia de López, Alfredo Grosso, un profesor de matemática, publicó con sus propios medios la primera versión de lo que serían sus manuales. Así en 1893 fueron difundidas, las *Nociones de historia argentina*. El libro constituyó un éxito de ventas y con los resultados conformó el segundo volumen. Cuando comenzaron a circular ambas obras destinadas a escuelas primarias, en dos escalas, para primer ciclo (*Nociones de Historia Nacional*) y para segundo ciclo (*Curso de Historia Nacional de 125 páginas*), fue rebautizado vulgarmente como “Grosso chico” y “Grosso grande”.¹⁸ La obra tuvo mejoras (inserción de ilustraciones a partir de 1910) y ampliaciones (década del '20 y década del '50) y siguió editándose hasta los años '70 del siglo XX. Aunque nuestro interés está volcado en la transmisión de la historia en el nivel secundario, resulta importante vincular estos materiales a la producción de sentido asociada a los actos escolares y a la concepción de la historia que se afirmaba mediante este tipo de libros. La visión era la liberal clásica (en ambos libros siguen la misma periodización, a modo de repetición y fijación): Descubrimiento de América; El Virreynato; Invasiones inglesas; Revolución, Independencia, La Tiranía y Organización Nacional. El acento estaba puesto en los acontecimientos político-institucionales, incluyendo cuestiones de orden militar. El mayor tratamiento lo tenían los años iniciales de la República. En la parte final, lo referido a la historia reciente, se completaba mediante la enunciación de las presidencias de “Roca y de Juárez Celman” y “presidencias subsiguientes (Grosso, 1921, 1925). La eficacia del material residía en su prosa directa y en la facilidad de comprensión que ofrecía. El esquema de Grosso tuvo una eficacia significativa en lo que hace a la confección de nuevos libros, que buscaban aggiornar los materiales. En tiempos de la Revolución Libertadora, el *Curso* tuvo una ampliación de sesenta páginas para adecuarlo a los programas de enseñanza media y al tono político del momento.¹⁹ A la

18 Tengo frente a mí dos ejemplares forrados de cada uno de los libros de un escolar de la década del '60 (siendo las ediciones de 1921 y 1925 respectivamente, en “edición reformada y notablemente aumentada”).

19 “El régimen de gobierno de Perón era un dictadura” (Grosso, 1956: 580); “algunas bombas cayeron en la plaza de Mayo y calles adyacentes resultando muchos muertos y heridos” (Grosso, 1956: 581); “actos de salvajismo fueron perpetrados, en la ciudad, durante la noche del 16” (Grosso, 1956: 581). Luego relataba el peso de la “opinión pública democrática” y la “huida de Perón” (Grosso, 1956: 583).

muerte de Grosso, en 1960, la prensa gráfica lamentó su deceso, subrayando su aporte a la formación histórica de los argentinos...

Para fin de siglo XIX escribía su *Historia argentina* Carlos Cánepa orientada a la enseñanza primaria, siguiendo el patrón del trabajo de Grosso.²⁰ Ambas obras “se han difundido extraordinariamente en los últimos veinte años” (Carbia, 1925: 256).

Para este mismo nivel escribieron otros autores. En 1894 salió el libro *Historia Argentina* de Enrique Cusi. El año siguiente las *Lecciones de Historia Argentina* de José Tarrés y Marcos Goldstein. En 1897 fue publicada *Las nociones de historia argentina y general* de F. Guerrini y C.L.Massa y la obras de José María Aubin, tituladas *Curso de historia nacional*, destinada a tercer, cuarto quinto y sexto grado. Ese mismo año daba a luz el *Memorándum de historia argentina* de Rafael Fragueiro. En 1898 salió el *Compendio de historia argentina* de Luis Farina.

Para el nivel secundario se publicaron las obras de Pedro Isbert, *Apuntes de historia argentina* de 1894; *Resumen de la historia argentina* de Adolfo P. Carranza, en dos tomos de 1894 e *Historia de la República Argentina* de Martín García Mérou en 1899. Esta obra tuvo una importante repercusión, teniendo en cuenta la figura de su autor. Reconocido escritor del ambiente porteño, la obra fue impresa por Ángel Estrada y cía, y difundida como ajustada al “Programa de los Colegios Nacionales de la República”. Después de señalar los aportes realizados por historiadores (de Mitre a Fregeiro), señalaba que aprovechaba el “fruto de sus investigaciones para trazar un cuadro sintético de nuestra vida nacional” (1907:5). Consideraba que la obra podía ser utilidad para quienes “aborden el estudio de nuestros anales históricos” y para “fortalecer en sus lectores el amor a la patria común y el culto de su noble bandera” (1907:6). La obra estaba destinada para dos cursos. El primero, orientado a la época colonial, debía ser tenido muy en cuenta ya que era la “época que comprende todos los orígenes nacionales, y cuyo conocimiento es útil e interesante para los argentinos”. Estaba dividido en cuatro partes: Descubrimiento y conquista; Gobierno Colonial; El Virreinato y Desde las invasiones inglesas hasta nuestros días (resumen histórico). El segundo,

20 El libro de Carlos Cánepa, en versión corregida, revisada y adaptada a los nuevos programas por el Profesor Leopoldo Marechal, de 1939, seguía a pie juntillas el esquema de Grosso y le adicionaba 200 ilustraciones de Antonio Berni, 13 lecturas de aplicación, 9 sinopsis y 4 gráficos (Canepa, 1939).

constaba de tres partes (La independencia; La anarquía y la dictadura y la reorganización constitucional), con variaciones en relación al resumen incluido el tomo I (uso de los términos anarquía, tiranía, entre otras).

Entre los materiales de carácter complementario salió el libro *La Patria* de Manuel Eizaguirre en 1894. Fue “preparado para estimular en el niño argentino el amor a la patria y el respeto a las tradiciones nacionales”. Logró un relativo éxito en el uso escolar, lo que provocó el surgimiento de imitadores. El más destacado de ellos fue José M. Aubin, quien publicó hacia fines del siglo varios materiales: *Lecturas geográficas e históricas*; *Lecturas sobre historia nacional*; *Anecdótico argentino*, *Mármol y Bronce*, *Sentimiento*, *Destino y Vida Diáfana*.

El propósito de emocionar a través de la historia contó con una vasta producción. Ada Elflein publicó *Leyendas argentinas y Del pasado*. Carlos O. Bunge difundió *Nuestra patria y Lecturas argentinas*. José Manuel Eizaguirre, las citadas *Páginas argentinas* y B.J. Mallo las *Narraciones coloniales*. En este campo se agregó la visión gráfica del pasado con la aparición a principios del siglo XX del libro de Ángela Menéndez, titulado *Historia Argentina ilustrada*, en dos volúmenes.

Entre los títulos de libros para el nivel secundario se destacaron, con arreglo a los planes de estudios vigentes: *Compendio de Historia Argentina* de Alberto Estrada de 1905; *Compendio de Historia Argentina* de Mariano de Vedia y Mitre de 1911; *Historia Argentina* de Carlos Octavio Bunge y el *Compendio de Historia Argentina* de Juan G. Beltrán.

En 1907 el P. Vicente Gambón S.J. escribió sus *Lecciones de historia argentina*, en dos volúmenes, iniciando la recuperación de la obra de España en América.

Hacia la educación patriótica

Los contenidos vinculados a la historia argentina fueron creciendo en cantidad a medida que avanzaba el doble proceso de consolidación del Estado nacional argentino y que el país recibía el influjo inmigratorio. Sin responder a un plan orgánico y sistemático, de modo aluvional, fueron agregándose medidas en una treintena de años vinculadas a la

necesidad de integrar a los contingentes inmigratorios (Gagliano, 1991, Bertoni 2001).

A principios de siglo XX la preocupación por los procesos de “nacionalización” de los hijos de inmigrantes se profundizó. En las clases dirigentes y en el ámbito intelectual aparecieron registros de esa preocupación asociada a los temores que provocaban la inmigración masiva, la conflictividad social y las ideologías contestatarias.

Si bien existían matices y diferencias en las posiciones, existía acuerdo en que resultaba necesaria una pedagogía cívica basada en el culto a los próceres asociados a la enseñanza de la historia y geografía argentina para inculcar la idea de patria en las nuevas generaciones.

Este proceso culminó hacia el Centenario en la denominada “educación patriótica” impulsada por el Presidente del Consejo Nacional de Educación, José María Ramos Mejía, quien señalaba:

En nuestro país en plena actividad formativa, la primera generación del inmigrante, la más genuina hija de su medio, comienza a ser...la depositaria del sentimiento futuro de la nacionalidad...

[a los niños inmigrantes] sistemáticamente y con obligada insistencia, se les habla de la patria, de la bandera, de las glorias nacionales y de los episodios heroicos de la historia; oyen el himno y lo cantan y lo recitan con ceño y ardores de cómica epopeya, lo comentan a su modo con hechicera ingenuidad, y en su verba accionada demuestran cómo es de propicia la edad para echar la semilla de tan noble sentimiento (Ramos Mejía).

¿En qué consistía esa “educación patriótica”?

...en la potenciación de la escuela pública y por la instauración en torno a ella de una liturgia cívica centrada en el culto del pasado nacional. Pasa también concomitantemente por el reforzamiento en los distintos niveles del sistema educativo de aquellas disciplinas capaces de proveer el conocimiento y los argumentos explicativos necesarios para fundar sobre bases más sólidas el culto a los héroes: la historia argentina en primer lugar, la geografía secundariamente (Devoto, 1992: 12).

No resultó casual la coincidencia en esta perspectiva entre Ramos Mejía desde la autoridad educativa, figuras de la burocracia educativa como el inspector general Juan P. Ramos (1910) o los intelectuales Ricardo Rojas (1909) o Carlos O.Bunge (1910).

Ello derivó en una serie de medidas concretas tendientes a afirmar el sentido nacionalista, tal como era comprendido por las elites políticas en el ocaso conservador.

Las fechas del 25 de mayo y el 9 de julio eran las grandes efemérides patrióticas. Los actos escolares en plazas públicas tenían una intención que excedía el espacio escolar para irradiar a la comunidad local. Se impuso la jura a la bandera. Se desarrollaron oraciones laicas a los símbolos patrios.

Rojas señalaba en el libro *La Restauración Nacionalista*, producto de un informe elaborado a solicitud del Ministerio de Instrucción Pública, que “el fin de la Historia en la enseñanza es el patriotismo, el cual, así definido, es muy diverso de la patriotería o el fetichismo de los héroes militares” (1909: 61). Impugnaba el “enciclopedismo” vacío, la “manía” imitativa, el privilegio de los “estudios universales” con menoscabo de la historia nacional, reclamando “hoy más que nunca, el culto de la tradición y la formación de un ambiente histórico nacional” (Rojas, 1909: 345).

Proliferaron los materiales complementarios en forma de pequeñas publicaciones reunidas en series. Un ejemplo claro en ese sentido es el que propuso la Editorial Cabaut en una serie que bautizó como “Escuela Moderna”, orientada a la instrucción primaria. En lo que a nuestro interés respecta en ese conjunto publicaron fascículos sobre *Historia de América e Historia Patria*. De manera asociada, fueron publicadas “nociones de instrucción cívica al alcance de los niños” en un material titulado *Gobierno propio*. Los materiales no tenían autoría. Cabe señalar la multiplicación de ediciones de estos folletos, sus amplias tiradas y su promoción a través de la Librería del Colegio. Por fuera de la serie la misma casa editora difundía: *Constitución de la Nación Argentina* en folleto lujosamente impreso; *El derecho constitucional en manos de los niños*, de Emilia M.Salzá; Honor y respeto, por Eduardo Gauna Vélez; *Lecciones argentinas* de Ada Elflein ilustrado por Fortuny; Azules y blancas, “12 comedias patrióticas infantiles”; *La Patria en la escuela*, “recitaciones patriótico-escolares para por Victorina Malharro y *La niña argentina*,

“colección de lecturas para niñas” compiladas por Rafael Fragueiro. Aunque nuestro objeto este orientado a la reconstrucción de la transmisión de la historia en el nivel secundario, nos parece importante hacer referencia a estos materiales que, en concurso con los manuales propios de los ciclos de la primaria y los rituales patrióticos establecidos en la vida cotidiana y en los actos escolares iban prefigurando imágenes del pasado y de las instituciones nacionales.

Un material significativo para ilustrar este movimiento es el de Tomás E. Estrada, publicado el año del Centenario bajo el título *Lecturas argentinas*. La obra estaba destinada al “uso de las escuelas y colegios de la República”. Llevaba como prólogo unas notas de Mariano de Vedia, bajo el título “Educación Patriótica”, en el que tras presentar la escena de una familia de origen italiano en la que se discutía la primacía de Garibaldi sobre San Martín, resaltaba la necesidad de desarrollar intervenciones desde la infancia para “formar la conciencia nacional, estimular el sentimiento argentino e intensificar el concepto y la noción de patria” (Estrada, 1910: IV-V). La obra integraba textos breves de Sarmiento (Recuerdos de Provincia), Mitre (Sorteo de Matucana), Avellaneda (San Martín), Pellegrini (Sarmiento), Joaquín V. González (La escuela), Obligado (El Himno del Payador), Fragueiro (El gaucho), Oyuela (Patria) y unas simpáticas notas sobre Rosas de Lucio V. Mansilla (Cómo se formaban los caudillos), que insinuaban ya la introducción de motivos gauchescos en la enseñanza.

Esa línea sería la que desarrollaría Lugones en los discursos del Teatro Odeón de 1913, luego volcados en *El Payador*. La búsqueda de elementos míticos – poéticos para darle un nuevo fundamento a la nación, era el norte de su empresa. La figura del gaucho, emblematicada en el Martín Fierro, le servía como arquetipo de la nacionalidad. Cuando este tipo humano formaba parte del pasado, transformado en peón de estancia, podía ser recuperado, reivindicado y contrapuesto al aluvión inmigratorio.

Junto con estas tendencias, la institucionalización gradual del ámbito historiográfico, potenció un uso de la simbología patriótica y las imágenes del pasado acuñadas en los años inmediatamente posteriores a la celebración del centenario de la Revolución de Mayo, no sólo destinadas a evocar pasados, sino más bien presentes y futuros. Fueron símbolos utilizados con el propósito de crear identidades colectivas, “argentinidad” como se proclamaba para la época ahí donde no existían o eran in-

cipientes. Estas operaciones, destinadas a consagrar una memoria “pública” oficial se apoyaban en la retórica de la igualdad y la homogeneidad para construir una comunidad nacional homogénea, modelizaban una norma para producir un ciudadano y al mismo tiempo diferenciarlo de aquellos que no lo eran. Así, el pasado se celebraba en tanto caución o garantía de un futuro de “grandeza”. Esa expectativa se asociaba a una idea de una sociedad “crisol de razas”, abierta y con movilidad ascendente. (Lewkowicz y Rodríguez, 2015: 53).

Nueva Escuela Histórica

En el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras, creada en 1896, el decano Nicolás Matienzo impulsaba los estudios históricos junto al catedrático David Peña. Promovían la ampliación de los estudios de historia argentina en esa casa de estudios, así como la publicación de series documentales. Bajo ese impulso y orientación trabajaría la Nueva Escuela Histórica, que implicó un proceso de profesionalización de la disciplina, similar al que se producía en el ámbito de la producción literaria. Integrada por Luis María Torres, Emilio Ravignani, Rómulo Carbía, Diego Luis Molinari, cobijó al abogado Ricardo Levene. Innovaron en las temáticas abordadas, tomando con nuevo criterio el período colonial y los procesos del federalismo argentino. Estos avances historiográficos, se integraron gradual y parcialmente en los contenidos y manuales escolares.

Se consideraron herederos de la escuela erudita fundada por Mitre en el país y continuaban con su misma intencionalidad: la disciplina y el relato de la historia debían tener como objetivo la formación de la nacionalidad y la difusión de los valores republicanos asociados a ella. La nación era el principio organizativo y estructurador de todo relato o explicación del pasado. La idea de nación que subyacía en sus textos se fundamentaba en una definición territorial y jurídica, y sólo en menor medida en presupuestos sociales o culturales: por tal motivo sus relatos concluían en 1862 (con la incorporación de Buenos Aires al resto del país) o en 1880 con la consolidación del Estado Nacional. La recuperación del período español permitía señalar elementos de continuidad institucional y jurídica entre una y otra época. Instituciones como el Cabildo, en el que se habían dado las proclamas revolucionarias, servían como goznes articuladores que daban la imagen de una ruptura limitada. Aunque, el mayor

énfasis estaba puesto en los años formativos de la nacionalidad, desde 1810 hasta la llegada de Rosas al poder. Buscaron integrar a los caudillos federales y a Rosas dentro del pasado nacional, en base a los principios del federalismo y la defensa de la integridad territorial. En este sentido, la obra más significativa fue *Asambleas constituyentes argentinas* que rastreaba en los antecedentes de la Carta Magna de 1853, desde la Asamblea de 1813, pasando por los pactos y acuerdos así como por las constituciones de las provincias autónomas, curado por Emilio Ravignani. A su pluma se debía, también, el ensayo *Inferencias sobre Rosas* que consignaba muchos de los motivos que pronto se agitarían en su defensa (Clementi, 1972; Etchepareborda, 1872; Chiaramonte, 2012).

Por su parte Ricardo Levene se introducía en el estudio de *La anarquía del año XX y los inicios de la vida pública de Rosas*.

Molinari se orientó, en un primer momento, en los procesos de conquista y colonización española. Luego realizó trabajos biográficos sobre caudillos, distinguiéndose por su obra ¡Viva Ramírez!

Continuaban, de ese modo, con la obra emprendida por Ernesto Quesada (1898) y David Peña (1903).

Se ha sostenido que la producción de la Nueva Escuela Histórica resultó hegemónica en las décadas siguientes. En palabras de un autor:

“A lo largo de varias décadas de intensa actividad, este grupo elaboró una imagen del pasado argentino tan consistente que se transformó en sentido común, al punto que aún hoy es fácil encontrar sus rastros en diferentes ámbitos educacionales y académicos” (Romero, 2004:40).

Esta empresa se cimentó en la ocupación de diversas instancias académicas (Cátedras en UBA y La Plata, dirección del Instituto de Historia Argentina y Americana de la UBA) e institucionales (Academia Nacional de la Historia y Comisión de Monumentos y Lugares históricos) desde los cuales contribuyeron a consolidar nuevas camadas de profesionales de la disciplina, entre quienes se contaron José Torre Revello, Gabriel Puentes, José Luis Busaniche y Juan Canter. Su metodología, atenta al uso de la serie documental y la crítica conforme a la nueva preceptiva teórica de la historia, irradió a otros sectores, impregnando la obra de Guillermo Furlong, el prolífico historiador de la Compañía de Jesús y de Vicente D. Sierra, que adoptaría la perspectiva revisionista.

Se preocuparon por difundir su producción entre un público más dilatado, sin desprestigiar la producción de materiales orientados a la enseñanza de la historia en el ámbito escolar.

De ese grupo quien más se volcó a la tarea de producir textos para la enseñanza fue Levene²¹, quien siguió las huellas y matriz de comprensión establecida por López para la enseñanza y de Mitre para los estudios históricos. Egresado como abogado en 1906, comenzó a impartir clases en Colegios Nacionales de manera inmediata. Hacia 1908 abogaba por dar un “carácter eminentemente patriótico a la enseñanza...cuya urgencia se hace alarmante en las propias aulas de un cosmopolitismo complejo donde se observa la verdad hecha en tipos de ideales distintos o sin ideales” (Rojas, 1909: 115-116). Como parte de la celebración del Centenario, junto a Carlos Imhoff, prepararon el libro titulado *Álbum: La historia argentina de los niños en cuadros*. Se insertaba en el dispositivo de obras orientadas a la generación de emociones a través de la historia. Se trataba de una obra en la que incluían innovaciones didácticas tales como mapas, ilustraciones y cuadros de síntesis.²² Fue prologada y elogiada por Joaquín V. González (1910).

Levene, como otros autores de la época, se impuso la tarea de seleccionar un material complementario para la enseñanza. Así, en 1912, dio a conocer *Lecturas Históricas Argentinas*, una serie documental de carácter testimonial, con el objetivo de conseguir la “desubjetivación de la ciencia, evitando así que ésta sea expresión ideológica del autor que la profesa” (Levene, 1978:7). La idea era que el uso de “fuentes...puras, de primera mano” podía “desterrar de la clase el texto único” con las consecuencias que acarrearaba: “una enseñanza dogmática y nemónica”. Aun bajo cierto presupuesto positivista señalaba que en la “documentación histórica...descansa la historia misma”. Como en otros casos, el trabajo

21 Levene (1886-1959). Nació en Buenos Aires. Ingresó en la Facultad de Derecho de Buenos Aires en 1901 y se doctoró cinco años después con una tesis sobre Las leyes sociológicas. Fue maestro y profesor de secundaria en el Colegio Nacional Central y en el Normal del Oeste. En 1913 fue nombrado profesor en la UBA y el año siguiente en La Plata. Ingresó a la Junta de Historia y Numismática en 1915. Fue decano de Humanidades en la Universidad de La Plata en los años veinte. Fue electo presidente de la Junta en 1927 y reelecto en 1934, cargo en el que perduró cuando esta institución se transformó en Academia Nacional de la Historia. Presidió el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires desde su creación en 1925 y la Comisión Nacional de Museos, Monumentos y Lugares históricos.

22 Carbia señalaba que entre los eruditos no se había producido obra similar a la de Parmantier en su *Album historique* de cuatro volúmenes con el inventario de la cultura francesa del siglo IV al XIX. Sin ello, decía, las obras aplicadas a la enseñanza seguirían siendo pobres.

se detenía en 1880, reproduciendo el mensaje de Avellaneda al abrir las sesiones del Congreso en mayo de ese año. En cuanto a la organización de los períodos seguía la estructura de López, aunque matizaba la categorización del período federal, conforme a los trabajos que venía avanzando la historiografía de la Nueva Escuela: Descubrimiento, conquista y colonización; El virreinato; La revolución y la emancipación; El caudillismo y la época de Rosas; La organización nacional y las Presidencias constitucionales.

Ese impulso renovador cedió, un tiempo después, a un cálculo más realista: Levene compuso sus propias lecciones en formato manual.

El trabajo corría bajo una doble inspiración.

Por una parte, en el modelo provisto por Ernest Lavis (1903). Del autor francés extraía, además de un modelo pedagógico, la “justificación del rol central que le correspondía a la historia en el proceso educativo no sólo como formadora de la nacionalidad sino también como educadora moral” (Devoto, 1993: 16).

Decía Lavis en el prólogo a su Historia de Francia:

A la enseñanza histórica le incumbe el glorioso deber de hacer amar y comprender la patria...nuestros antepasados galos y los bosques de los druidas, Carlos Martel y Poitiers, Rolando de Roncesvalles, Godofredo de Bouillon en Jerusalén, Juana de Arco, todos nuestros héroes del pasado, aureolados de leyenda...si el escolar no lleva consigo el vivo recuerdo de nuestras glorias nacionales, si no sabe que nuestros antepasados combatieron en mil campos de batalla por causas nobles, si no aprende la sangre y el esfuerzo que costaron lograr la unidad de la patria y hacer surgir del caos de nuestras instituciones envejecidas las leyes sagradas que nos hicieron libres, si no se convierte en un ciudadano compenetrado con sus deberes y un soldado que arrastre bandera, el maestro habrá perdido su tiempo (Lavis, 1900).²³

Por otra parte se apoyaba en el libro de Rafael Altamira, *La enseñanza de la historia*, cuya versión original databa de 1891 y fue reformulado y ampliado en 1895. Ese material era citado de manera frecuente por Carbia, Mercante y Rojas. El autor visitó Argentina en 1909, compartiendo actividades junto a Levene (Maristany, Saab, Sánchez y Suárez, 2005: 344).

²³ Autor de un manual de historia de Francia para los años intermedios entre la escuela elemental y la secundaria, el “petit Lavis” tuvo más de un millón de ejemplares (Nora, 1962).

En su texto buscaba dar una visión actualizada y erudita de la historia, incorporando temáticas sociales, económicas y culturales. En esa línea introducía, además, algunos elementos novedosos como ilustraciones, mapas y cuadros, con lo que buscaba superar la narración lineal de características meramente político-institucionales, sumando elementos de base geográfica, aunque en cuanto a la periodización seguía un modelo ya superado por él mismo, dividiendo el tratamiento en dos períodos: colonial y vida independiente (Maristany, Saab, Sánchez y Suárez, 2005:335). Además de la mayor apertura temática, el *Manual* de Levene resultaba más ágil y sistemático en la presentación de la información. El uso de subtítulos contribuía a esa finalidad. Incluía textos de dos jerarquías diferentes; en un cuerpo de letra mayor el relato principal y en caracteres menores, textos secundarios que analizan en detalle enunciados del texto central o introducen otros aspectos no tratados en aquel. De todos modos, esto no alteraba sustancialmente la gramática histórica a transmitir. De ese modo, hacia 1913, comenzaron a circular *Las lecciones de historia argentina* en dos tomos con prólogo de Joaquín V. González. La mano protectora del riojano, así como había apadrinado a Lugones y Rojas en sus carreras burocrático-literarias, se extendía a Levene. Luego de señalar antecedentes en la materia (desde Domínguez a López, pasando por Fregeiro) consignaba su concepto de la ciencia, reivindicando su “poderosa virtud educadora”. Sostenía que:

Aplicada a la enseñanza de la historia, adquiere cada día más prestigio, no solamente porque es la que sugiere más y con más hondura todos los problemas de la vida misma, sino porque da preferencia en el desarrollo del estudio, a los conceptos más permanentes, a los que se erigen en leyes históricas, y ofrecen a la inteligencia del estudiantes, del futuro ciudadano activo de la democracia, guías o ecuaciones más duraderas para la solución de los conflictos políticos del futuro (Levene, 1913: XIII).

En ese momento González, a diferencia de veinticinco años atrás, consideraba que los factores belleza, imaginación, fantasía, “tan necesarios en los hechos del alma con la realidad imprevista”, debían ser cultivados y fomentados por otros estudios (literatura, las artes, la filosofía) en forma y por método directo. Reservaba para la historia “las leyes de formación, crecimiento, crisis, expansión y perpetuidad de las sociedades políticas o naciones”, desde la perspectiva científica (Levene, 1913: XIII). Esa tendencia científica resultaba visible, a sus ojos, “en la elaboración de los libros de textos históricos o geográficos, gracias, sin duda, a la influencia

de las investigaciones etnológicas en nuestros museos y academias, y a la experiencia del método científico en las nuevas facultades de pedagogía establecidas en dos de las universidades de la nación, y el progreso general de los conocimientos en la época contemporánea” (Levene, 1913: XIV). En esa “corriente moderna de la concepción histórica” colocaba González el libro de Leven, fijando “su atención con preferencia sobre el desarrollo de las ideas, instituciones, costumbres o leyes sociales en el transcurso del tiempo y que han elaborado el tipo o estado actual de civilización en la nación historiada” (Levene, 1913: XV). Destacaba que el autor había tomado en consideración los elementos geográfico y étnico, así como había establecido el vínculo entre los “dos períodos clásicos de nuestra historia, el ‘colonial’ y el ‘nacional’”, rompiendo prejuicios arraigados. De ese modo recuperaba el potencial democrático del cabildo y trazaba líneas de continuidad entre ambos períodos en cuestiones diplomáticas y militares. Otro elemento destacado por el prologuista es que Levene “ha sabido sustraerse a los fáciles y seductores atractivos de la narración heroico-militar”, ya que, al igual de los hombres de toga y pluma, solo fueron “exponentes de las ideas o de las aspiraciones colectivas del momento en que actuaron” (Levene, 1913: XXIII). Por último, en cuanto a contenidos y enfoque, señalaba que el “proceso de la anarquía, la secesión y la dictadura latente, está trazada en vigorosas líneas de conjunto”, así como “los juicios y rasgos descriptivos de Rosas y de su tiempo, hay un marcado sentimiento de justicia, de verdad y exactitud, que excede a toda sugestión de bandería, de apasionamiento personal o prejuicio transmitido” (Levene, 1913: XIV). Consignaba, asimismo, que el libro incluía tres elementos nuevos: el mapa histórico, el cuadro sinóptico y los principales documentos alusivos a los respectivos sucesos históricos (Levene, 1913: XXV).

El libro estaba destinado específicamente a los Colegios Nacionales y Escuelas Normales de la República, bajo la convicción de “alta misión educativa que la enseñanza de la Historia Argentina tiene en el espíritu del alumno” (Levene, 1913: 1). Proclamaba su independencia, exaltando “la verdad en la Historia”, asociadas a la “pruebas y la investigación le conceden”. De ese modo los “hechos históricos” serán “realidades verificadas y comprobadas con el concurso de las ramas auxiliares de la Historia, que han concluido por darle a ésta su verdadero carácter científico” y no “meras expresiones ideológicas o subjetivas del autor” (Levene, 1913: 1). En el estudio de la historia argentina, decía, existían “vacíos de toda

documentación” lo que hacía difícil la tarea. Ello arrastraba al período colonial, al caudillismo, la época de Rosas y de la organización nacional. Luego señalaba que esa masa documental debía ser acompañada por la interpretación, bajo “el concepto más moderno de la Historia, cuyo sujeto es la sociedad que se estudia –y no los héroes”. (Levene, 1913: XXVIII). Junto con ello proponía integrar los avances de la investigación científica al material así como proponer una cronología razonada e interpretada de los hechos.

En el debate en torno a la “reforma moral de la enseñanza”, Levene se inclinaba por la perspectiva de M. Lavissee quien abogaba por la enseñanza de la historia para tal fin, en contraposición a M. Fouillée quien lo hacía por la filosofía. Remataba su prólogo de este modo: “Nuestro pasado le da la razón a M. Lavissee: se puede hacer una educación moral de la juventud, con la enseñanza de la Historia Argentina (Levene, 1913: XXIX).

Seguía el siguiente índice sintético: Colonización, Virreinato, Revolución, Independencia, Organización Nacional y Presidencias (Levene, 1929).

Para ese momento seguían circulando las obras de Fregeiro, López, Domínguez así como el manual de Pelliza.

Tras su publicación, Levene introdujo una serie de cambios en sus apreciaciones con respecto al período colonial. Al haber estallado la Primera Guerra Mundial los editores se vieron impedidos de integrar un “suplemento” a la obra, por lo que fue publicado de manera independiente (Levene, 1917). Tiempo después, con motivo de la cuarta edición de 1918 el material fue articulado en la edición. Levene adicionó un prólogo en el que explicaba la existencia de “documentación nueva” que asociaba al surgimiento de la Nueva Escuela Histórica, tanto en sus aportes individuales como institucionales. Ese material estaba referido casi enteramente al período colonial. Ya vimos como el trabajo de Levene buscaba subrayar la continuidad jurídica e institucional entre el período colonial y la vida independiente. Así, el período español había sido reelaborado en base a las nuevas series documentales y a cierto cambio de concepto:

De ese conocimiento ha surgido una metrópoli, distinta de aquel fantasma, causante de nuestras desgracias y autora de nuestras taras –a quien había que dar la espalda y mirar de frente a otra parte- que en colores sombríos pintaron los historiadores hispanóforos (Levene, 1918).

A partir de entonces fueron incorporados en el Tomo I un capítulo sobre fuentes; se agregan consideraciones sobre la prehistoria y los aborígenes del Plata; se desenvuelve con extensión la época del Virreinato, “por tratarse de una era de formación de la nacionalidad, de elaboración de la independencia y de preparación del desmembramiento territorial, y se agregan nuevos capítulos sobre la vida económica, comercial y rentística del Plata, e instituciones económicas, judiciales, eclesiásticas e intelectuales”. En el Tomo II los cambios fueron menores: fueron reelaborados los capítulos sobre la Revolución de Mayo, la Asamblea del año 13, el Congreso de Tucumán, las reformas orgánicas de Martín Rodríguez, la conferencia de Guayaquil, la diplomacia, las primeras escuelas y la reacción contra Rosas (Levene, 1918: XXXV).

Este hecho fue reconocido por Carbia quien señalaba que Levene había mejorado la presentación del período español, llegando a una “visión totalizada de los factores básicos que han dinamizado nuestra historia, particularmente el jurídico y el económico” (1925: 263).

El material tuvo un uso perdurable. Hacia 1918, lanzó la cuarta edición actualizada.²⁴ Con motivo de la 12ª edición, Levene anunciaba su satisfacción por la difusión sostenida de la obra, señalando que había sido traducida en Estados Unidos y Francia. Reiteraba su compromiso con el profesorado y los estudiantes de secundaria, así como su trabajo en la incorporación de novedades documentales y de perspectiva en la obra. Incluía una referencia a Croce: “la historia en su auténtico carácter de vida revivida o vuelta a pensar y sentir, que es el modo de demostrar que la historia continúa en nosotros” (Levene, 1929: XLII). Ratificaba el concepto renovado de la historia por el cual se substituía “la crónica que es simple narración, por la teoría de la historia genética y social, que es la comprensión del pasado humano en sus direcciones políticas, económicas e ideológicas” (Levene, 1918: XLII). En esta oportunidad recuperaba la dimensión individual en el proceso histórico, señalando un “lugar a los grandes hombres o la individualidad ejemplar”, ya que “el heroísmo ha brillado en múltiples formas en nuestra historia”. Si bien afirmaba que los “libros de historia envejecen aceleradamente”, desde el punto de vista de la investigación, seguía sosteniendo su importancia y subrayaba que la labor pedagógica de realizarlos “pertenece a los historiadores”: “son ellos

24 Según Devoto Levene fue autor “del quizás más popular de los manuales de Historia Argentina para los colegios secundarios” (1993: 13).

los capacitados para elaborar las grandes síntesis, extender la visión del panorama histórico, situándose en alto mirador que permita contemplar la historia de un pueblo en sus relaciones con los demás; y en fin, para caracterizar los distintos momentos del pasado, su renovada sucesión, descubriendo en las mutaciones, las constantes de la historia” (Levene, 1929: XLIII). Una vez más traía la referencia a Ernest Lavisse, quien había concluido recientemente un *Manual de Historia de la Civilización para los niños*. Junto a él situaba a Rafael Altamira con su *Epítome de Historia de España*. Prometía la publicación de dos obras a modo de actualización: *Colección de documentos para uso de los alumnos* y *Lecturas de páginas históricas de autores de representación intelectual* (Levene, 1929: XLIV). En la edición de 1939, décimo séptima edición, Levene actualizaba el segundo tomo llegando hasta esos días. En la versión de 1951, vigésimo primera edición, ajustada al momento político y a la evolución de los acontecimientos, podía leerse en sendos capítulos finales, afirmaciones ligadas a la Independencia Económica, la Soberanía Política y la Justicia Social, así como a la defensa de la integridad territorial (Levene, 1951). Estas apreciaciones favorables al gobierno no llevaron a modificación alguna de los contenidos previos. La convivencia de Levene con el gobierno peronista, hasta ese momento, resultaba aceptable, siendo que conocía a Perón (quien había sido alumno suyo y colaborador en el Congreso de Historia Americana de 1938); se había mantenido en sus cátedras; no se habían modificado los planes de estudio ni se desarrollaron acciones hostiles hacia las Academias Nacionales, como sucedería poco después.²⁵ *Las Lecciones* de Levene siguieron utilizándose: para 1978 habían llegado a las 24 reediciones.

Más allá de las innovaciones teóricas y metodológicas introducidas por las *Lecciones*...en un juicio crítico sobre los resultados podemos señalar que “no fue una integración de contenidos a la manera de una historia ‘total’, sino más bien de adiciones que no alcanzaban a desviar el eje que seguía girando en torno a la historia política” (Maristany, Saab, Sánchez, Suárez, 2005: 345).

25 Un conjunto de obras revisan la relación del peronismo gobernante con la historiografía y la enseñanza de la historia. Disponemos de las ya clásicas afirmaciones de Jauretche (1959) en torno a la inmutabilidad de la llamada historia oficial, a las perspectivas que ligan estrechamente al revisionismo con el peronismo (QuattrocchiWoisson, 1994) y quienes discuten esta perspectiva (Cattaruzza, 1991 y Storttini, 2006).

Por ese tiempo, Emilio Ravignani realizó una obra de *Ejercicios cartográficos de historia argentina y americana* (1909), que constaba de dos grupos de cuadernos que, a su vez, se dividían en series, dos para la historia argentina y tres para la americana. Los cuadernos llevaban una clave, que servía de guía para los educadores.

La preocupación por la formación docente formaba parte de la agenda del grupo de la llamada Nueva Escuela. Ello se vio reflejado no solo por la participación en las instancias formativas de La Plata y Buenos Aires, sino en la contribución que colectivamente realizaron al Congreso Americano de Ciencias Sociales de 1916, realizado en Tucumán, en el que Levene leyó las propuestas para el mejoramiento de la enseñanza de la Historia en el nivel medio (Maristany, Saab, Sánchez y Suárez, 2005: 343).

Otro cultor de la erudición de la Nueva Escuela Histórica, Rómulo Carbia, fue el introductor de la historia genética en la enseñanza primaria con un pequeño libro: *Lecciones de historia argentina*, en 1917. Reivindicaba que había “arrancado la historiografía didascálica de manos de los que la cultivaban, casi exclusivamente, con propósitos de lucro, sin cuidarse de su orientación ni de su contenido” (Carbia, 1925: 256).

Además, con sus colegas del Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, Luis María Torres, Emilio Ravignani y Diego Luis Molinari, publicaron el *Manual de la Civilización Argentina* en 1917. Inspirados en Altamira, introducían el término más amplio de “civilización” que “no se reduce al estudio de las batallas, de los generales y de los gobernantes, sino que analiza e investiga el total de la vida en el pasado” (Carbia, 1917: 16-17). La nota fundamental de ese nuevo texto, era para este autor, la *descentralización* de la historia argentina, “hecha girar siempre en torno de Buenos Aires y se ha extendido a todo el amplio territorio nacional, dando igual importancia a todas las regiones que lo integran”(Carbia, 1925: 264).

Allí sentaba posición:

antiguamente se creía que la historia era un arte y no una ciencia, porque se consideraba que su objeto principal consistía en producir impresiones morales o estéticas, tal como lo hacen la novela y la pintura. En la actualidad, sin embargo, ese concepto se ha modificado en el sentido de conceder carácter científico a la historia, cuyo método obliga al prolijo examen de los restos o vestigios dejados por los hechos, que son así analizados con

el mismo espíritu y por el mismo procedimiento de que se echa mano en cualquiera de las investigaciones de la ciencia (Carbia 1917, 16).

Este libro contenía sugestivas innovaciones. En primer término contenía unas nociones preliminares orientadas a delimitar el campo de estudios de la historia en el que incluía una definición, el contenido de la disciplina, los elementos de la reconstrucción, la metodología para dicha reconstrucción, ideas sobre la serie histórica y las fuentes, la relación de las ciencias auxiliares de la historia así como un análisis de las fuentes para el estudio de la Historia Argentina y reflexiones sobre los materiales disponibles. En este punto citaban a Altamira, Bernheim, Croce, Langlois y Seignobos y Xenopol (Carbia, 1917: 15-30). En segundo término presentaba una originalísima periodización dividida en tres momentos: Tiempos prehistóricos y protohistóricos; El momento histórico del Descubrimiento y El Río de la Plata, El Tucumán, la Región de Cuyo y Patagonia, Tierra del Fuego e Islas Malvinas.

Como notas comunes a las obras reseñadas podemos consignar:

“El dispositivo para contar esta historia nacional pone el eje en la conformación y consolidación de un Estado y una Nación. El relato que explica este origen tiene límites temporales laxos; puede comenzar el recorrido en la colonia – y aún antes – y extenderse hasta el siglo XX. Son libros de Historia Argentina con muy escasas referencias al contexto internacional, lo mismo sucede con la dimensión americana, que está ausente como escala de análisis” (Lewkowicz y Rodríguez, 2015: 54).

“Los libros están pensados más como material de estudio, de consulta para el hogar, que para ser trabajados en el aula y son valorados en función de la cantidad y veracidad de la información contenida. La mayoría incluye imágenes, pero con la idea de que éstas hablan por sí mismas, que cuentan lo que pasó, no como fuentes a las cuales interrogar” (Id.: 55).

“En relación al contenido, es común...el predominio de un relato basado en una sucesión cronológica de acontecimientos en general político-militares, con abundancia de anécdotas y centrado en actores individuales (los próceres-héroes)” (id.: 56).

La recuperación de las raíces españolas, realizada con fervor en torno al Centenario, fue tomando cuerpo en diversos autores y corrientes. Ello llegó a cristalizarse en decisiones estatales, tales como la de la inclusión en el calendario escolar del 12 de octubre. Lo estableció el 4 de octubre de 1917 .basado en los siguientes elementos

1º.- Que el descubrimiento de América es el acontecimiento de más trascendencia que haya realizado la humanidad a través de los tiempos, pues todas las renovaciones posteriores se derivan de este asombroso suceso que, al par que amplió los lindes de la tierra, abrió insospechados horizontes al espíritu;

2º.- Que se debió al Genio Hispano -al identificarse con la visión sublime del genio de Colón efeméride tan portentosa cuya obra no quedó circunscripta al prodigio del descubrimiento, sino que la consolidó, con la conquista, empresa ésta tan ardua y ciclópea que no tiene términos posibles de comparación en los anales de todos los pueblos;

3º.- Que la España descubridora y conquistadora volcó sobre el continente enigmático y magnífico el valor de sus guerreros, el denuedo de sus exploradores, la fe de sus sacerdotes, el preceptismo de sus sabios, los labores de sus menestrales; y con la aleación de todos estos factores obró el milagro de conquistar para la civilización la inmensa heredad en que hoy florecen las naciones a las cuales ha dado, con la levadura de su sangre y con la armonía de su lengua, una herencia inmortal que debemos de afirmar y de mantener con jubiloso reconocimiento.

Con el tiempo se le añadió el mote de “Día de la Raza”. No se trataba de una reivindicación etnicista, sino de la aplicación del concepto de Vasconcelos a la realidad argentina. Al tiempo que se reivindicaba la gesta de los conquistadores españoles, el texto resolutorio incluía la referencia a la creación de una nueva raza americana, fruto del mestizaje.

Conviene detenerse y apuntar algunas características de los manuales en circulación, retomando las notas presentadas por Rodríguez y Lewkowicz (2015:54-55).

- los autores adoptan un diseño para narrar la historia argentina comúnmente denominado historia tradicional, en el que aparecen condensadas buena parte de las características propias de la NEH.
- el dispositivo para contar esta historia nacional pone el eje en la

conformación y consolidación de un Estado y una Nación. El relato que explica este origen tiene límites temporales laxos; puede comenzar el recorrido en la colonia – y aún antes – y extenderse hasta el siglo XX. Son libros de Historia Argentina con muy escasas referencias al contexto internacional, lo mismo sucede con la dimensión americana, que está ausente como escala de análisis.

- en cuanto a los aspectos formales, los libros analizados presentan una diversidad bastante amplia. Los libros son en general extensos (de entre 200 y 400 páginas) y con gran cantidad de información. Sin embargo, existe un intento “didáctico” de hacer accesible la lectura a través de un armado que lo fragmenta en textos relativamente breves (dosificados en lecciones, por ejemplo), acompañado de imágenes y con la inclusión de algunas fuentes primarias.
- los contenidos desplegados a lo largo de un buen número de páginas se concentran en los acontecimientos vinculados a la Revolución.
- predomina un relato basado en una sucesión cronológica de acontecimientos en general político-militares, con abundancia de anécdotas y centrado en actores individuales (los próceres-héroes). En algunos casos estos actores no son individuos sino colectivos personificados, como las naciones, los pueblos o las instituciones.
- los libros están pensados más como material de estudio, de consulta para el hogar, que para ser trabajados en el aula y son valorados en función de la cantidad y veracidad de la información contenida.
- la mayoría incluye imágenes, pero con la idea de que éstas hablan por sí mismas, que cuentan lo que pasó, no como fuentes a las cuales interrogar.
- coexisten contenidos propiamente históricos con otros que hoy consideraríamos de otra naturaleza, por ejemplo, alusiones a los símbolos patrios o la oración para la jura de la bandera. La yuxtaposición de estos dos elementos es coherente con la finalidad de índole identitaria asignada a la enseñanza de la historia - y a la historiografía en general - en ese período.

- los relatos desplegados en los textos tienen una fuerte carga moral y moralizante. Los grandes hombres encarnan el espíritu nacional y son a la vez un modelo a imitar, pues reúnen todas las virtudes y ninguno de los defectos de los seres humanos. Tienen la misión de poner en acto toda la potencia de la nación, esto es, consolidar el futuro de grandeza y prosperidad que estaba prefigurado desde los orígenes.
- carácter cierto y acabado que le otorgan al saber histórico y por lo tanto del saber a enseñar. Una vez estabilizada una imagen de cada porción de ese pasado y corroborada por sus respectivas fuentes, lo que resta como tarea para la educación es simplemente asegurar su transmisión lo más completa e inalterada posible.
- en relación a los objetivos identitarios de la enseñanza de la historia para el nivel medio, puede señalarse una cierta continuidad con los señalados para el nivel primario. Sin embargo, esta continuidad está apoyada en una perspectiva diferente. Los profesores y autores de libros para el nivel medio tienen como destinatarios estudiantes que ya pasaron por la escuela primaria, es decir que pueden pensar en una serie de tópicos como ya dados y avanzar en otros que los complementen a partir de un aprendizaje riguroso de la historia. Sin embargo, este conocimiento “riguroso” del pasado también tiene el sentido de profundizar el patriotismo y la identidad, pero en adelante no solo como una adhesión emocional sino también como fruto del conocimiento de su historia, producto de la erudición.

En los cultores de la NEH predomina la preocupación por la rigurosidad de los conocimientos a transmitir y por acercar a los alumnos la producción historiográfica generada en la universidad.

Década del '20

Las obras de carácter complementario seguían saliendo: a la citada *Lecturas históricas* de Levene, siguieron la de Antonio Larrouy titulada *Lecturas* que sumaba a la Historia de Cánepa con páginas de procedencia documental; Honor y respeto de Eduardo Gauna Vélez, *El Argentino* de Eloy Fernández Alonso y *Los héroes de la Independencia* de Adolfo P. Carranza. También salieron otras de carácter visual: *Método gráfico recreativo* de Manuel González de 1915.

En ese momento fueron publicadas otras obras: *Resumen de Historia Argentina* de Astolfi y Migone de 1918 e *Historia Argentina y Americana* de Rivera Campos de 1921, en dos tomos.

Interesa recuperar la obra *Historia Argentina* de Julio Cobos Daract de 1920.²⁶ El autor se desempeñaba como Vicerrector del Colegio Nacional Mariano Moreno de la Capital y en el Colegio Militar de la Nación. La obra comenzaba con el estado social del virreinato, desplegaba el proceso revolucionario con especial énfasis en las campañas libertadoras y se internaba en los conflictos civiles describiendo el período rivadaviano como presidencia y los gobiernos de Rosas sin adjetivaciones. Destacaba los conflictos internacionales de este último período. Tras Caseros describía las presidencias, al estilo corriente, llegando hasta su presente. El tratamiento otorgado a los años que corren entre 1862 – 1922 resultaba escasísimo (13 páginas sobre casi 900 del libro) en consonancia con el énfasis dado por la historiografía tradicional a este período. Como nota original, incluía un apéndice con documentación (Cobos Daract, 1920). La obra, tuvo una segunda edición en 1923. La orientación de la obra era crítica de la visión liberal, siendo considerada “proto-revisionista” (Devoto, 1993: 17).

En la década del '20 circulaban en Buenos Aires pequeños compendios de historia argentina en todos los idiomas. En general se trataba de glosas traducidas de los libros de enseñanza más comunes.

A pesar de la existencia de materiales que se utilizaban desde hacía décadas, no faltaban los intentos de actualización. En 1928 Virginia Berra, inspectora de educación primaria de la Provincia de Buenos Aires, presentaba una *Historia Argentina* para el nivel primario a través de la prestigiosa Casa Jacobo Peuser. La obra seguía el concepto histórico establecido en la materia integrando cuadros, ilustraciones, retratos, resúmenes, itinerarios, gráficas y lecturas o páginas históricas complementarias. A esa fecha seguía reafirmando que la obra estaba nutrida de “un vigoroso sentimiento de amor a la Patria que queremos inyectar en el espíritu de los alumnos”. En breves párrafos recorría las presidencias hasta llegar a la segunda presidencia de Yrigoyen, que representaba una “afirmación elocuente de la voluntad popular exteriorizada en comicios libres. Cerca de un millón de argentinos han sufragado por la fórmula triunfante” (Berra, 1929: 444).

26 Julio Cobos Daract (). Autor de *Así se sirvió a la patria*, Los fuertes, Estrella Federal (1924).

La versión de López, con el correr del tiempo, tuvo dos modificaciones en el marco del discurso liberal. La época de Rivadavia comenzó a exaltarse junto a su figura, según lo que había planteado Bartolomé Mitre:

Estamos aquí...para conmemorar el primer centenario del natalicio de Don Bernardino Rivadavia, el más grande hombre civil de la tierra de los argentinos, padre de sus instituciones libres, cuyo espíritu renace en este día a la vida de la inmortalidad en los siglos. Repúblico abnegado, estadista profundo, genio inspirado por el anhelo del bien, de este varón justo, para quien la verdad fue un numen y la virtud una fuerza, puede decirse en presencia de su posteridad secular, que pertenece a la raza de los hombres selectos, cuyo molde rompen y renuevan las naciones cada cien años (Mitre, 1937 :221).

Por otra parte, y en base a trabajos del mismo Levene, el año 20 comenzó a ser asociado a la categoría de “anarquía”.

Década del '30: la restauración conservadora

En esta década se expandió y cristalizó la institucionalización de la visión histórica promovida por Ricardo Levene, que de algún modo integraba los impulsos eruditos de la herencia de Mitre y la Nueva Escuela con un arreglo político con el Estado conservador.

Como ya señalamos fue en esta década en que la toponimia fue intervenida con nombres de figuras afines al pasado conservador, así como se desplegó la tarea de la Academia Nacional de la historia con proyectos monumentales.

Por esta época surgían diferentes revisionismos asociados a las diferenciadas corrientes del nacionalismo de época. Fue en ese tiempo que se acuñaron varias categorías que tendrían larga vida en la historiografía como en la vida política nacional: *historia falsificada* o *historia oficial*.

En las provincias surgía la reivindicación regionalista y autonomista con la recuperación de los caudillos de origen federal.

A medida que avanzaba la década del '30 el liberalismo conservador en el gobierno avanzaba en la construcción del panteón patriótico, reforzando los rituales escolares: en 1933 impuso el 17 de agosto como día del Libertador General San Martín; en 1934 se agregó el 11 de mayo como Día

del Himno Nacional; en 1937 se estableció el 20 de junio de junio como día de la Bandera; en 1941 el 18 de mayo como Día de la Escarapela. Junto con ello 1938 fue el año del cincuentenario de la muerte de Sarmiento, por lo que se lo honró con actos, bustos e himno.

Ricardo Rojas compuso en 1933 su obra *El santo de la espada*. La exaltación del héroe era afincada en sus virtudes morales. Radicaba allí la fortaleza para enfrentar a sus enemigos, más que en la fuerza propiamente militar (Rojas, 1933).

A partir de acuerdos con países limítrofes, en especial con Brasil, se pusieron bajo análisis los contenidos de historia argentina, buscando armonizarlos con una convivencia de corte americanista. A tal fin fue creada una Comisión Revisora de Textos de Historia y Geografía Americana y Nacional para revisar problemas de forma y de fondo, eliminar referencias negativas a los países limítrofes y corregir eventuales criterios unilaterales que desfiguran los valores históricos. Esa obra de la Comisión Revisora de Textos de la Argentina, concretada en ideas directrices para la investigación científica y para la enseñanza, fue patrocinada por la Academia Nacional de la Historia. Fruto de ese trabajo fue “la nueva valoración sustentada sobre la época hispánica que destruye la leyenda negra o del oscurantismo y la leyenda roja o de los crímenes de España en Indias; la interpretación genética y predominantemente vernácula del proceso que conduce a la Revolución de Mayo; la moderna teoría sobre el caudillismo como fenómeno social, que ha dado impulso al movimiento de la opinión pública a favor de los caudillos Artigas, López, Bustos, Heredia” (Levene, 1954).

Tiempo después, en el año 1938, con motivo de la reforma propiciada por el Ministro Coll, se produjo un cambio curricular en la enseñanza de la historia. El denominado Plan Rothe, que modificaba la estructura de la escuela secundaria, configurando un ciclo básico de dos años, introdujo además cambios en los planes y programas de estudio. Ello importó una serie de modificaciones en las categorías de los períodos. El gobierno de Rivadavia pasaba a denominarse Presidencia; la “tiranía de Rosas” pasaba a denominarse “Rosas y su época” o “predominio federal”, según lo habían postulado los referentes de la Nueva Escuela Histórica.

Entre las instituciones que desplegaba el estado conservador se encontraba la Comisión de Monumentos y sitios históricos, también presidida

por Ricardo Levene. A través de la citada Comisión, revitalizada sobre la base de la Superintendencia de Monumentos y Lugares Históricos, el Estado consolidó los símbolos y discursos que resaltaban a los héroes de la independencia y aquellos lugares geográficos donde se hubiera desarrollado eventos durante las guerras y el período de la denominada organización nacional.²⁷ La Comisión tenía la potestad de determinar qué lugares y figuras debían ser recuperadas, así como la restauración y conservación de los monumentos ya existentes. Además, dentro de lo que el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación llamó en una de sus publicaciones la “función docente de la Comisión”, ésta tenía la tarea de “aclarar puntos dudosos de nuestra Historia, identificar lugares y rememorar hechos hoy perdidos u olvidados, llevando a cabo una tarea sistemática de señalamiento y publicación. Una de las importantes tareas educativas de la Comisión será también la evacuación de consultas”.²⁸ De la revisión del listado de los miembros de la comisión, designados por el Poder Ejecutivo y por un período de seis años podemos distinguir la afinidad con la mirada historiográfica predominante en el ámbito oficial: Ricardo Levene (presidente), Luis Mitre (vicepresidente), doctor Ramón Cárcano, doctor Tomás Cullen, doctor Enrique Udaondo, doctor Emilio Ravignani, doctor Rómulo Zabala, doctor Benjamín Villegas Basavilbaso, doctor Luis María Campos Urquiza y señor Alejo González Garaño, todos vocales de la comisión.²⁹ Más tarde se amplió la Comisión con un representante del Ministerio de Guerra en carácter de vocal, para lo cual se designó al Teniente Coronel Félix Best.³⁰

Los cambios curriculares llevaron a cambios en los textos. La Editorial Ángel Estrada decidió incursionar en el ámbito de la enseñanza de la historia mediante la publicación de un nuevo libro. Carmelo Pellegrini estuvo a cargo de la redacción de la *Historia Argentina*, publicada con la

27 El Mensaje y proyecto de Ley que crea la comisión señala que “la iniciativa del Poder Ejecutivo establece un régimen adecuado y técnico para el gobierno de los museos, la clasificación de los lugares históricos y la adquisición y conservación de inmuebles, reliquias y documentos de propiedad del Estado o de particulares, que se consideren de carácter histórico o histórico-artístico”. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año I, N° 4 – 11 de agosto – 3 de noviembre de 1938. p. 49.

28 Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año I, N° 4 – 11 de agosto – 3 de noviembre de 1938. p. 189.

29 Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año I, N° 2, 2 de abril – 1 de junio de 1938. p. 32.

30 Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año I, N° 3 - 2 de junio – 10 de agosto de 1938. p. 1932.

identidad visual de la editorial, tapas duras de color marrón con el título y el nombre del autor grabado en letras doradas (Pellegrini, 1939). La reproducción de su índice puede contribuir a identificar algunas variaciones en la presentación de los temas, dentro de una matriz y gramática que no varía sustancialmente: 1. Causas de la Revolución de Mayo. 2. Descomposición del régimen colonial. 3. La revolución emancipadora de la América española. 4. La Semana de Mayo. 5. La Primera Junta. 6. Las campañas libertadoras. 7: La Junta Grande. 8. El Triunvirato. 9. Nuevas tendencias de la revolución. 10. Las operaciones militares. 11. La soberana Asamblea General Constituyente. 12. El régimen dictatorial. 13. Crisis del gobierno nacional. 14. El Congreso de Tucumán. 15. Directorio de Pueyrredón. 16: Las montoneras. 17. Acción continental de la Revolución Argentina. 18: Las provincias de la Unión y la anarquía. 19. Las guerras de los caudillos. 20. El sistema federal. 21. Reformas institucionales de Rivadavia. 22. Expedición de San Martín al Perú. 23. Las Heras y el Congreso General. 24. Presidencia de Rivadavia. 25. La guerra con el Brasil. 26. El estado de inconstitución. 27. Lavalle y Paz al frente del unitarismo. 28. La Liga del Litoral. 29. Gobierno del General Juan Ramón Balcarce. 30. Advenimiento e l dictadura. 31. Rosas y la oposición. 32. Los conflictos exteriores. 33. Reacciones contra Rosas. 34. Resistencias de Corrientes y Montevideo. 35. Fin de la dictadura. 36. La confederación. 37. La disidencia de Buenos Aires. 38. La constitución de 1853. 39. Presidencia de Urquiza. 40. El estado económico y la guerra aduanera. 41. Cepeda y Pavón. 42. Presidencia de Mitre. 43. La guerra con el Paraguay. 44. Presidencia de Sarmiento. 45. Presidencias de Avellaneda y Roca. 46. Transformación de la población. 47. La conquista del desierto. 48. Consolidación de la organización del país. 49. Evolución de la riqueza nacional. 50. Las cuestiones límites Apéndice: Los sucesos más importantes en la historia de América en los siglos XIX y XX. De un somero análisis podemos identificar cambios en la nomenclatura con la introducción de la acción continental de San Martín; el concepto de anarquía para la crisis de 1820; la idea de Presidencia para el período rivadaviano; la omisión del fusilamiento de Dorrego; los conflictos exteriores en la época de Rosas; la división Buenos Aires-Confederación y las causales económicas del conflicto; la conquista del desierto, entre otras. Esta obra, con las debidas actualizaciones se reeditaría en las décadas siguientes. Para 1949 ya llegaba a la duodécima edición.

El académico Julio C. Raffo de la Reta acometió igual tarea en 1940. En el prólogo a la obra seguía sosteniendo la necesidad de la historia patria en un país cuyos estudiantes secundarios eran en buena parte hijos de extranjeros. La historia debía contribuir a la unidad espiritual sustituyendo los héroes y los recuerdos poetizados de la nación de origen inculcados por sus padres con las glorias del pasado nacional. Inculcar los valores que conformaron a la nación argentina crearía también, según el autor, “una fuerza mental de contención ante conceptos y doctrinas fundamentalmente inaplicables a nuestra formación histórica”. De allí derivaba que “bien pudiera decirse de esta materia que es la forma de posesión de la nacionalidad” (Raffo de la Reta, 1940).

El texto de Julio Aramburu, ajustado al nuevo plan en su cuarta edición, seguía el mismo orden. Subrayamos algunos puntos que marcan una línea de identidad con los subrayados de la tradición “lopizta”, como “La semana de Mayo” y “La anarquía de 1820” a la vez que advertimos sobre cambios en la denominación de los períodos de gobierno de Rosas (Aramburu, 1943).

En 1940 el Ministerio de Justicia e Instrucción Público propuso la idea de contar con un libro único de Historia Argentina. En el decreto que abría la instancia se expresaba: “si la exégesis histórica, a base de una minuciosa información es lógica en quienes se dedican a estudios profundos en la materia y cabe admitir hipótesis personales, expuestas a controversias, no ocurre lo mismo en la enseñanza media que tiene un sentido formativo de finalidad moral y patriótica”. De allí el decreto derivaba la necesidad de publicar un texto oficial para todos los alumnos del nivel, “inspirado en el respeto por las ideas que sustentaron los grandes historiadores argentinos, ideas que guiaron a las pasadas generaciones y sirvieron no solo para mantener la continuidad del sentimiento nacional sino también como base de nuestro derecho público y convicción sobre los principios que lo informan” (Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año III, N° 13, 28 de julio – 30 de septiembre de 1940. p. 1622). La iniciativa no prosperó. Sin cejar en su esfuerzo de control, para el año siguiente el organismo fijó que los libros en uso debían ser expresamente autorizados por esa instancia (Amézola, 2005: 234). Los considerandos de ese decreto eran claros acerca de lo que se proponía el Estado con el estudio del pasado:

...en particular los (libros) de historia argentina deberán inculcar los ideales patrióticos que guiaron a los creadores y organizadores de nuestra nacionalidad, exaltando sus virtudes y evitando toda información que se aparte de tales propósitos, como asimismo toda posición tendenciosa o polémica que pueda originar confusión en los alumnos.

Esas orientaciones de política educativa, congruentes con los lineamientos estratégicos de la “educación patriótica” del Centenario, incidían de alguna manera en la producción de los materiales de enseñanza. Aunque no podemos atribuir a los mismos, de manera cerrada y determinante, algunas de las características que habían venido asumiendo esas producciones.

El lugar de la Academia Nacional de Historia en cuanto a la institucionalización de una perspectiva histórica es indiscutible para la época. Ello se verifica en el envío de un proyecto de ley en el que solicita al Poder Ejecutivo que “asuma la iniciativa de propiciar en un proyecto de ley la estabilidad de una versión única del Himno Nacional y la determinación del carácter inalterable de los Símbolos Patrios”. Proponía establecer los colores de la bandera nacional, para lo cual se basaba en el dictamen que al respecto produjera Bartolomé Mitre en 1878, la reproducción del sello utilizado por la Asamblea del Año XIII como Escudo Argentino y la versión del Himno Nacional Argentino editada por Esnaola en 1860, como la oficial, y la letra aquella que se estableciera durante la segunda presidencia de Roca.³¹

Otra iniciativa, ahora en el ámbito académico para el nivel medio, fue la donación de diez mil pesos moneda nacional por parte de Ricardo Levene a partir del año 1942, para la instauración del “Premio Academia Nacional de la Historia. Donación de Ricardo Levene”, mención que sería otorgada “al alumno egresado de los colegios Nacionales, Escuelas Normales, de Profesores y Liceos de Señoritas, que hayan obtenido el promedio de calificaciones de sobresaliente en Historia Argentina e Historia Americana.”, en la convicción por parte de sus auspiciantes, de que el premio “permite crear un estímulo para la preocupación por el estudio de nuestras instituciones y de las glorias de nuestro pasado”.³²

31 Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año V, N° 30, agosto de 1942. p. 793.

32 Circular N° 86 del 9 de octubre, referente a la donación formulada por el señor Presidente de la Academia de la Historia; para instituir el Premio Academia Nacional de la Historia “Donación de

Además de señalar que las narraciones contenidas en los manuales eran estadocéntricas, que tenían un sesgo significativo en el relato hacia los hechos y procesos que constituían la nacionalidad y la organización institucional, que acentuaban las cuestiones territoriales y jurídicas por sobre otras dimensiones del pasado, aparecen otras cuestiones que pueden ser consideradas en el análisis. Nos referimos al espacio otorgado a cada período en la distribución de páginas de los manuales, que ha sido analizado por Devoto (1993: 17). Allí resulta clara la prioridad dada a cada período, siendo que se privilegiaba la primera década independentista (Raffo 52%, Aramburu, 43%; Levene 35%) con una gradiente descendente para las décadas sucesivas. Si el foco se orienta a los primeros 52 años de vida independiente la distancia se acorta (Raffo 90%, Aramburu 92%, Levene 83%). El período siguiente (1862-1930) oscila entre un 7 y un 17 %. Si analizamos, sumariamente, como se daba ese abordaje nos encontramos con una exposición cronológica de los hechos y la organización de la información en torno a la acción de los distintos presidentes. Esa distribución incidía, claramente, en el tratamiento escaso o superficial de la cuestión inmigratoria o las problemáticas sociales de principios de siglo XX, como del tratamiento de cuestiones polémicas como la interrupción de la vida constitucional, la proscripción radical o el fraude electoral.

Más allá de las prescripciones curriculares, volcadas al período de la revolución de independencia, incardinado en un mito de los orígenes, la convicción de los historiadores en torno a que solo podía hacerse historia con documentos escritos debidamente archivados y contando con una distancia temporal suficiente (50 años) pueden darnos elementos para comprender las características que asumía esa operación histórica.

Irrupción del peronismo

Bajo el gobierno militar nacido del golpe de junio de 1943 se desarrollaron iniciativas tendientes a modificar los planes de estudio de *Historia Argentina*. Inspectores de educación secundaria de orientación nacionalista, como Juan Carlos García Santillán, realizaron consultas a especialistas para avanzar en esos cambios, sin que fructificaran. Uno de los consultados fue el historiador revisionista Ernesto Palacio, quien desde

Ricardo Levene". Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año V, N° 32, octubre de 1942 (p. 997)

inicios de la década de 1930 se desempeñaba como profesor de historia en establecimientos secundarios y había desarrollado manuales de historia antigua para la enseñanza (Pulfer, 2022).

En ese período los autores de manuales siguieron desarrollando sus materiales, subrayando antecedentes militares en las gestas patrióticas (Aramburu, 1946:11).

En tiempos del primer peronismo proliferaron las obras de carácter histórico orientadas a la enseñanza. En el nivel primario junto a los manuales se produjeron obras de lectura y sueltos temáticos. La característica común a todos ellos fue la incorporación de temáticas novedosas en el tratamiento escolar (el trabajo, la mujer, los derechos sociales, el hombre en la historia, entre otros) a la vez que la prolongación del tratamiento histórico hasta incluir la revolución de junio y los gobiernos de Perón.

El peronismo buscaba presentarse como culminación del proceso de construcción de la nacionalidad, aunque discursivamente atacaba frecuentemente a la clase que había organizado el Estado Nacional. En varias publicaciones oficiales de la época, en especial las producidas para la difusión al exterior, se presentan esas líneas de continuidad y superación (SIPA, 1952). Por otra parte, la identificación de la figura de Perón con San Martín, tuvo su momento cumbre en el aniversario del centenario del fallecimiento de este último y se hizo expresa en las estrofas de la Marcha partidaria.

Ello puede explicar la razón por la que no se produjeron cambios sustantivos en el curriculum referido a la historia nacional. La excepción fue la inversión en el lugar de la materia historia argentina en los planes de estudios hacia los primeros años, aumentando su carga horaria.

Los textos escolares previos siguieron circulando, actualizándose al período de gobierno vigente, tal como lo vimos en el caso de las Lecciones de Levene. En los planes de estudios de secundaria, el tratamiento del gobierno de Rosas siguió casi igual al del período anterior. La única diferencia significativa que puede encontrarse es que el Combate de la Vuelta de Obligado aparece considerado para su tratamiento como un punto por separado.

Más allá de cierta inmutabilidad curricular, comenzaron a circular obras de corte revisionista. En 1947 Federico Ibarguren dio a luz las *Lecciones de historia rioplatense*, orientadas a ser utilizadas en el nivel secundario. Allí, desde el enfoque revisionista de orientación nacionalista y católico, buscaba cuestionar la “leyenda negra” sobre el período español (Ibarguren, 1947). La obra se agotó rápidamente, sin que fuera reeditada hasta después de muchos años (Ibarguren, 1966: 11). En 1949, Edgar Pierotti publicó su *Cursillo de historia argentina*, que fue adoptado como texto en la Provincia de Buenos Aires (Petitti, 2008).

Cabe señalar que en este período, fueron producidas una serie de materiales sobre historia argentina que compartían la intención de presentar una síntesis del proceso histórico. La obra de José Luis Romero, *Las ideas políticas en Argentina*, realizada a petición del Fondo de Cultura Económica en 1946 fue una de ellas. Texto escrito bajo el género del ensayo y el compromiso político de orientación socialista y democrático, la obra presentaba una original periodización, que superaba las formas de narración tradicional (Romero, 1946). En 1949, el publicista de izquierda trotskista y nacionalista, Jorge Abelardo Ramos, presentaba *América Latina*, un país, en el que proponía un esquema interpretativo con criterio revisionista (exaltaba a Rosas como gobernante nacionalista en parecidos términos a las primeras vertientes de esta corriente), enmarcando al país en el conjunto de la región (Ramos, 1949). Hacia 1950 fue presentada, con el mismo título, la obra de Vicente D. Sierra, de orientación revisionista, llegaba hasta el encumbramiento de Perón al gobierno, filiándolo al proceso nacionalista previo (Sierra, 1950). Por último, en 1954, Ernesto Palacio daba a luz su *Historia de la Argentina*, versión sintética de los planteos revisionistas realizados hasta ese momento (Palacio, 1954). Referimos estas producciones para dar cuenta de la disponibilidad de materiales y perspectivas para los educadores dedicados a esta disciplina.

A partir de 1952 se hizo obligatoria la lectura de *La razón de mi vida*, así como se hizo “doctrina nacional” la perspectiva justicialista. Este último cambio, a nivel educativo, implicó la creación de un espacio denominado Cultura ciudadana, con los que se buscaba transmitir los principios y valores justicialistas a través del sistema educativo.

Varios de los cultores de la Nueva Escuela Histórica ocuparon posiciones de relevancia en las instituciones asociadas a la producción de senti-

dos del pasado, como José Torre Revello, quien ocupó la Presidencia de la Comisión de Monumentos y Lugares históricos y administró la Academia Nacional de la Historia, a partir de 1952. Revisionistas hubo entre los diputados (Palacio, Díaz de Vivar, Cooke) y adherentes al peronismo (Sierra, Rosa, Chávez, Soler Cañas), sin que lograran que sus perspectivas se hicieran oficiales. El Instituto Juan Manuel de Rosas fue dirigido, a partir de 1949, por simpatizantes del oficialismo y desde 1954 impulsaron una campaña por la repatriación de los restos de Rosas, que fue desautorizada.

Resulta importante visualizar un movimiento en la producción de materiales destinados a la enseñanza. Por lo que conocemos, las tiradas en esta época alcanzaron cifras significativas, unido al hecho de la remuneración a los autores por sus derechos, regulados por acuerdos de las agremiaciones de escritores (ADEA, fundamentalmente).

Fueron publicados varios manuales, por la época, de connotados autores, en muchos casos, de clara identificación partidaria.

En 1950, Bernardo González Arrilli, desde Ediciones “La Obra” dio lugar a su obra *Bosquejo de historia nacional*. No seguía de manera orgánica los planes de estudio, aunque las categorías lopistas ordenaban la secuencia: conquista y colonización; Independencia, Tiranía, Organización Nacional. Incursionaba sobre temas de interés: el indio y la mujer en la historia (González Arrilli: 1950).

En 1951, la Editorial Fundamentos presentaba el Manual de Historia Argentina, del secretario de organización y Presidente de la Comisión de Estudios Históricos del Comité Central del Partido Comunista, Juan José Real. La obra tenía poner “al alcance de los obreros, de los trabajadores del campo y de los estudiantes, una obra que les ayude a orientarse de manera justa en el estudio de la historia patria”. La obra seguía el patrón tradicional aunque con otros acentos y perspectivas (El descubrimiento de América, El estado social de los pueblos de América a la llegada de los conquistadores españoles, Las distintas corrientes de la colonización española, La explotación y esclavización de las masas indígenas bajo la dominación española, etc.) El énfasis principal, estaba puesto en el esclarecimiento del período posterior a 1820 y el surgimiento de Rosas. Por ello, aclaraban que ese examen “rebaso un tanto los marcos de un Manual” (Real, 1951, 7).

Tras un sonado éxito editorial, el abogado Ernesto Palacio en 1955 buscó adecuar su libro *Historia de la Argentina*, a los contenidos oficiales de la enseñanza de la historia (Palacio, 1954). Del mismo modo que Mignone hacía la adecuación para la política educacional, Palacio se lanzó a realizar su adaptación para la historia argentina. Participaban del mismo espacio intelectual que en ese momento se configuraba en torno a las nociones de nacionalismo y catolicismo. Formaron parte de un mismo emprendimiento editorial: *Itinerarium*. Palacio venía desempeñándose como profesor de historia en escuelas secundarias (Nacional de Avellaneda y Liceo de Señoritas Número 9) desde la década del treinta. En su afán de sistematizar las clases y de obtener recursos adicionales para sostener su hogar, escribió varios tomos de historia antigua para la Editorial Albatros. En ellos había innovado, incorporando documentos de época y lecturas de autores clásicos. Para encarar el trabajo que se proponía ahora, contaba ya con elementos suficientes para realizar la adaptación, que no debía quedar reducida a una rectificación de contenidos, sino que debía contener una apertura hacia una más amplia comprensión del pasado. En cuanto al contenido, el autor se cuidó de “eliminar la parte crítica, en que las preferencias personales del autor se mostraban muy a lo vivo”. Se ufanaba de haber mantenido la “coherencia, ganando en objetividad”. Siguiendo con la intención “desubjetivadora” decía: “El autor ha procurado desaparecer como juez, dejando a los profesores la delicada tarea de suscitar en el espíritu de sus alumnos las ineludibles conclusiones de orden moral y patriótico que toda enseñanza de la asignatura necesariamente implica”. En ese tren, mantuvo los grandes lineamientos de la historia “lopista” (descubrimiento, virreinato, Revolución de Mayo, la crisis política interna (en lugar de “derrumbe” o “anarquía”), tentativas de unificación nacional para hablar del gobierno de Rivadavia, predominio federal y gobiernos de Rosas (en vez de tiranía) y la organización nacional y presidencias subsiguientes. Se trató de un intento fallido. El avance de la denominada Revolución Libertadora en una perspectiva liberal elitista, frustró la difusión del libro para su uso escolar (Palacio, 1955).

Revolución Libertadora

Tras el derrocamiento de Perón, el espacio destinado a Cultura ciudadana mutó en Educación Democrática, en el marco del proceso de

“desperonización” en curso. En cuanto a los espacios curriculares de la historia no sufrieron modificaciones, respetándose el cambio de 1949. Los libros de textos utilizados hasta entonces solo tuvieron que adecuarse a las nuevas circunstancias, vituperando al gobierno caído.

En el ámbito público, la identificación del peronismo con el rosismo, bajo la denominación de “segunda tiranía”, llevó a la recuperación de ese pasado, que el propio Perón hizo suyo en uno de los libros del exilio (Chávez, 1996). “¡Flor de revisionistas estos Libertadores!”, exclamaba Jaurétche desde la prensa gráfica, agradeciendo el trabajo de difusión que realizaba el liberalismo resurrecto (1958).

En el ámbito político, siguiendo la huella del período anterior, el Partido Comunista difundía la *Breve historia de los Argentinos* de Alvaro Yunque. Caído en desgracia Juan J. Real, por su acercamiento al peronismo hacia 1951-1952, su obra no podía ser difundida, por lo que resultaba necesaria una nueva síntesis. Así lo comprendieron los editores de Futuro, quienes señalaban: “este es un libro que se necesitaba, pues se carecía de un buen texto de historia argentina. Lo necesitaban los estudiantes en los colegios nacionales, en las universidades y la juventud en general para su formación, como lo necesitaba cualquier lector inquieto para realizar su cultura” (Yunque, 1957, solapa). Como en otros casos, seguía el canon interpretativo dominante, con una narrativa cronológica y utilizando las categorías de la interpretación clásica (denominaba “la tiranía” al período de Rosas).

En el ámbito académico, con más precisión en el seno de la Universidad de Buenos Aires con alguna ramificación en Rosario, surgían otras perspectivas de análisis. La historia social y el diálogo con las ciencias sociales fueron las principales innovaciones en ese espacio.

Sin embargo, tenemos que anotar la realización de una obra a solicitud de la Editorial Universitaria, que con el tiempo, desempeñaría un papel importante en los procesos de enseñanza secundaria. Nos referimos a la obra *Breve historia de la Argentina*, realizada por José L. Romero en el año 1965. Impresa en papel ilustración, con abundantes fotos de época que renovaban las imágenes sobre el pasado nacional, la obra innovaba en muchos aspectos. Por una parte no seguía el criterio cronológico-acontecimental tradicional, sino que buscaba reconstruir aspectos más globales del proceso histórico. Recuperaba el período prehispánico

y confería igual tratamiento en espacio a todos los períodos, llegando casi hasta la actualidad. Estaba dividida en cuatro eras: indígena, colonial, criolla y aluvial. Esta última se subdividía en las sucesivas repúblicas liberal, radial, conservadora (1930-1943), de masas (1945-1955). La última etapa analizada refería a la restauración de la república liberal (1955-1958) (Romero, 1965). La obra tuvo tres reediciones hasta 1971, salvando las discontinuidades institucionales. Luego fue editada por Huemul desde 1978, en el momento que comenzaba a ser utilizada en la enseñanza secundaria en reemplazo de manuales, llegando en 1993 a la decimo-cuarta edición aumentada. De manera simultánea, la editorial FCE comenzó a reeditarla también, llegando a la sexta edición aumentada y actualizada en 2013. Fenómeno similar ocurrió con *Las ideas políticas* en Argentina, del mismo autor: en 1998 iba por la décimosexta edición y en 2008, comenzaba una nueva numeración al ingresar en otra colección. En uno y otro caso, ese éxito de ventas solo puede explicarse por su uso en el ámbito educativo de los niveles secundario y superior.

En la década del '60 seguía utilizándose en el ámbito de los Colegios Nacionales, dependientes del Ministerio de Educación de la Nación, el *Manual de Historia Argentina* de Vicente F. López o las *Lecciones...de Levene*. Junto a estos usos inerciales crecía una nueva producción, ahora en manos de un grupo de autores provenientes del ámbito de la enseñanza media, que fueron desplazando a los productores que venían del espacio académico historiográfico.

Estos nuevos actores hicieron de la escritura de manuales una parte significativa de su tarea, sin estar dedicados a la investigación. En esta labor se destacaron: Juan Carlos Astolfi, Martha Etchart y Martha Douzón, José Cosmelli Ibáñez, Santos Fernández Arlaud, José F. Turrens. El caso más notable por la difusión de sus libros, fue el de José Cosmelli Ibáñez, un profesor de letras, que organizó sobre los moldes previos los materiales de enseñanza que se usaron por décadas.

Estos autores reprodujeron y amplificaron la versión del pasado elaborada por la Nueva Escuela Histórica, al no contar con elementos de investigación propia o establecer diálogos creativos con productores.

Los materiales así producidos introdujeron cambios en cuanto a mayor número de ilustraciones, propuestas de actividades didácticas y

el agregado de documentos a modo de ilustración, junto con un lenguaje más accesible.

El revisionismo histórico ingresó parcialmente en los nuevos manuales. Ello se produjo en la variante católica, en versiones más moderadas. Aquí cabe hacer mención a los manuales de Santos Fernández Arlaud y Drago, de la editorial Stella para las escuelas lasallanas. En la misma perspectiva, se produjo la obra de Cayetano Bruno, para uso de las escuelas salesianas. Escrita en el tono descriptivo y evenementelle el manual de Bruno recorre el programa clásico, incluyendo modificaciones: gobierno y predominio de Ramírez; gobierno federal de Dorrego; suprime los calificativos para el rosismo, aunque señala “excesos” y exalta sus obras, para desembocar en los mismos términos que la historia tradicional hablando de Caseros y la “organización nacional”. Al abordar los períodos subsiguientes, realiza la misma operación: sobre el modelo clásico, incluye figuras y procesos no abordados por la historia liberal: Ángel V. Peñaloza (El Chacho) y la Guerra del Paraguay. Para finalizar analiza las presidencias que van de Sarmiento a Yrigoyen, con un criterio tradicional (Bruno, 1977).

Cabe señalar, la realización de una obra de corte revisionista que seguía el concepto y esquema de las lecciones clásicas en cuanto al desarrollo de la historia argentina, centradas en los hechos político-militares y en una narración cronológica estricta. Nos referimos al trabajo de Fermín Chávez, titulado *Historia del país de los argentinos*, con reediciones sucesivas (1967, 1972, 1983) Aunque era presentada por la editorial para el público en general, no podemos descartar la intención de extender su uso a la enseñanza secundaria. Si bien estaba escrita con el criterio revisionista que daba realce a Artigas y los caudillos litoraleños, la época de Rosas era presentada como “la dictadura” a secas, lo que podría significar una categorización para salvar las restricciones de época. Un cambio que presentaba la obra de Chávez, era la extensión otorgada a la situación pos Caseros (un tercio del total de páginas).

De estas mismas características fueron las *Lecciones de historia rioplatense* escritas por Federico Ibarguren en 1947 y que en 1966 volvían a reintroducirse en el uso escolar a través de una edición “popular” de Hue-mul. La obra fue reescrita. Su despliegue se concentraba en el período “colonial”, llegando hasta la revolución de mayo. La intención fundamen-

tal, como lo declaraba en el nuevo prólogo, era combatir la hispanofobia que concebía aún presente en los textos escolares.

Los cambios políticos de los primeros años '70 prometían modificaciones que no se produjeron. Así lo reflejaba la opinión de los escritores e historiadores que presentaron sus opiniones en la encuesta realizada por la Revista *Crisis* en el año 1973.

Aunque no se produjeron los cambios esperados, hubo autores revisionistas que se lanzaron a la empresa de organizar textos de enseñanza de la historia, como fue el caso de Jorge Ocón, con su serie sobre historia argentina (1974).

Por otra parte, la literatura revisionista que presentaba de manera sintética en un solo volumen el conjunto del desarrollo histórico nacional, fueron reeditadas sin cesar. Nos referimos aquí, básicamente, a las obras de Palacio y Chávez.

Aunque no estaba referido estrictamente a la historia, los cambios producidos con la transformación de educación democrática en Estudio de la realidad social argentina incluían referencias de tipo histórico. En el manual que mayor difusión alcanzó en el momento, la ubicación de la Argentina entre los países periféricos era realizada a través de autores ligados a la teoría de la dependencia y en particular a la historia de la economía de Aldo Ferrer, que más allá de su origen desarrollista y su papel en el gobierno de Levingston, constituía una visión renovada del pasado, con una dimensión hasta el momento soslayada (Mignone, 1973).

En 1978 se produjo un cambio en los contenidos relativos a la historia argentina, que fue intercalada en segundo y tercer año al esquema de la historia general preexistente. Sobre la base de los manuales previos, aquellos que se habían elaborado desde la década del '60, las editoriales acomodaron los capítulos de los respectivos volúmenes sin alterar en sustancia la perspectiva.

Los cambios curriculares en la historia no se produjeron durante la transición democrática. Algo distinto ocurrió en el ámbito de los textos escolares. Kapelusz impulsó bajo la coordinación de María L. de Miretzky una renovación de sus materiales, así como A-Z lo hacía bajo la dirección de Juan A. Bustinza. Estas producciones se destacaban por la inclusión de ilustraciones, documentos y propuestas de actividades. El ingreso al

mercado de la Editorial Santillana en la segunda mitad de la década significó un cambio importante: temas desarrollados a doble página, abundantes ilustraciones, actividades y espacio para ejercitaciones.

Ingresados a la década del '90 se produjeron significativos cambios en el marco del giro neoliberal del gobierno de Menem. En diciembre de 1991 por Ley 24.049 el Ministerio de Cultura y Educación traspasó a las provincias los niveles medio y superior no universitario, concluyendo el proceso de transferencia de los servicios educativos iniciado en los años '60.

En abril de 1993 se sancionó la Ley 24.195, Ley Federal de Educación

Los diagnósticos más extendidos entre los expertos con respecto a la currícula escolar insistía en un vaciamiento (Tenti, 1993), en la desactualización, en la fragmentación.

Investigaciones del momento señalaban el divorcio entre mundo académico y sistema educativo, remontándolo hasta la década del '40 y enfatizaban la idea de “curriculum presente, ciencia ausente” (Lanza; Finocchio, 1993).

Esa perspectiva impulsó al establecimiento de contenidos básicos comunes, tal como lo establecía el instrumento legal aprobado por el Parlamento en abril de 1993.

Para el sistema educativo en su conjunto las modificaciones fueron múltiples. Aquí nos interesa señalar las relacionadas con los contenidos curriculares que introducidas en la LFE se mantuvieron inalteradas en la LEN: se diseñó una política curricular de definición en el nivel central, pero de aplicación descentralizada por parte de cada una de las jurisdicciones, lo que significó la necesidad de establecer un primer nivel de especificación curricular acordado entre autoridades nacionales y provinciales referido a que enseñar, los Contenidos Básicos Comunes (CBC).

En relación a este último punto, la reforma comenzó por producir una transformación, modernización y actualización de los contenidos de las ciencias sociales se enfatizó la necesidad de orientar la enseñanza hacia la explicación de los procesos sociales como resultado de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales establecidas entre los grupos humanos en el tiempo y el espacio, con énfasis en las épocas más recientes y en el contexto argentino.

La contemporaneidad, la realidad social presente, encuentra así en el análisis del ayer una de sus claves de interpretación. Por este motivo, otro de los ejes de estos nuevos contenidos son los procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social, es decir con el modo en que las disciplinas del campo de las ciencias sociales producen conocimientos.

Los nuevos contenidos prescriptos empujaron un proceso de diseños jurisdiccionales y de renovación editorial.

Quien llevaba la dirección de esos cambios curriculares, Cecilia Braslavsky, había dirigido estudios sobre los textos escolares de historia y analizado ella misma las características que asumían. Bajo la idea que los textos constituían el “espejo” del curriculum, se preocupó por estimular la empresa de renovación que emprendían las editoriales.

En el proceso de reformulación de contenidos se reactualizó la relación entre mundo académico y burocracia pedagógica. A diferencia de lo ocurrido en las décadas anteriores – pero en consonancia con lo presentado para el momento del Centenario – en la última del siglo XX las nuevas tendencias historiográficas dialogaron fluidamente con la administración técnica del sistema educativo. “Entre otras razones, la gran cantidad de profesores universitarios e investigadores que durante los años ‘90 formaron parte de los elencos de funcionarios y técnicos del Ministerio de Educación, de los planteles de autores de las editoriales de libros de texto, o de los grupos de capacitadores docentes de los programas nacionales y provinciales de apoyo a la reforma educativa, fueron decisivos para ello (Lewkowicz, Rodríguez, 2015: 58).

A partir de esta nueva convergencia, los autores de los textos son en su mayoría egresados de Universidades Nacionales que desarrollan paralelamente tareas de docencia e investigación en ámbitos académicos. Se evidencia una voluntad de acercar las transformaciones operadas en la historiografía y en el rol de la historia y los historiadores a públicos más vastos – en este caso estudiantes – Por su parte, las empresas editoriales hacen desde sus propios “staff” aportes pedagógicos. Como resultado, la figura del editor y el peso de la editorial como creadores cobraron especial relevancia. Consecuencia de estos cambios es que desde hace unas dos décadas es muy común que tanto docentes como alumnos

conozcan a los libros de texto por la editorial y no por los autores que los escribieron (Lewkowicz; Rodríguez, 2015, 60).

En este período los libros de texto para la enseñanza de la Historia para el nivel medio no tomaron la historia de la nación como eje articulador del relato. No solo había sido abandonado ese eje sino que, además no fue reemplazado por otro sino por una diversidad de ejes: político, social, económico, cultural, las ideas, en conformidad con las indicaciones de los CBC.

Los libros de texto asumieron las nuevas concepciones de la historia desplegadas en la historiografía académica a lo largo de las últimas décadas, vinculadas a miradas de la historia social. Otras opciones disponibles, como las vinculadas al giro lingüístico o al constructivismo radical fueron desechadas.

También partieron de la reformulación de las finalidades de la enseñanza de la disciplina en los distintos niveles del sistema educativo. En general se presentaba una historia procesual donde los protagonistas resultaban actores sociales colectivos. No se reducían a la presentación cronológica, sino que intentaban desplegar las complejidades del tiempo histórico.

En lugar de ofrecer información “neutral” sobre el origen y desarrollo de la Nación, intentaban responder a interrogantes diversos formulados desde el presente y trabajar con la subjetividad.

Junto a esto, se ponía el énfasis en presentar al conocimiento histórico como un resultado provisorio, aunque no arbitrario, y en familiarizar a los estudiantes con los problemas de la operación histórica y el oficio del historiador.

A esto se suma una atención especial a las cuestiones pedagógicas y didácticas y una voluntad de constituirse en el apoyo del trabajo docente en el aula.

Como resultado de este conjunto de transformaciones cambiaron los contenidos y formatos de los libros de texto y también la función misma del texto escolar. Del uso tradicional, corriente en tiempos del Centenario y vigente durante décadas, que lo situaba básicamente como material de estudio; se pasó a considerar el texto escolar como herramienta

del trabajo cotidiano del aula. En relación con este nuevo rol se valorizan características diferentes de los libros de texto, como la presencia de fuentes primarias, de textos de especialistas, las actividades que proponen, las imágenes, la inclusión de láminas desplegadas, los dossiers sobre temas especiales y análisis de casos, atlas para trabajar, cuadros estadísticos y mapas, los proyectos de investigación que acompañan al libro etc.

A diferencia de los textos de las primeras décadas del siglo XX en la actualidad, y desde hace tiempo, junto a los textos escolares frecuentemente se produce otro para el docente, que se entrega en forma gratuita y que suele incluir mapas conceptuales, repertorios bibliográficos y propuestas didácticas para cada tema.

Los textos actuales incluyen, además, otras “aperturas” y vinculaciones como la sugerencia de sitios de Internet para visitar, noticias, la exploración en museos (virtuales y reales), listados de películas tanto documentales como cine de ficción, etc.

Los libros ofrecen textos de distintas jerarquías, consignas para el trabajo de los alumnos, fuentes, imágenes, así como aspectos de la construcción del conocimiento histórico y de los debates historiográficos.



Opiniones sobre los procesos de transmisión y los materiales

1910: Lugones y su opinión sobre la enseñanza de la historia

Interesa citar la idea de Lugones sobre estas cuestiones, siendo que fue el Inspector General que impulsó los cambios de 1905:

“La historia de los primeros estudios es adquisitiva, el niño aprende hechos, con un carácter anecdótico y biográfico, que le enseña a admirar los hombres excelentes de su país constituyendo el fundamento de la historia nacional, elemento irremplazable para empezar la formación del ciudadano...la historia debe propender en la enseñanza primaria al desarrollo del amor patrio y para ello elige narrar en vez de apreciar.... Es metódica la historia secundaria...paralela con el desarrollo del criterio y consiguiente al aprendizaje nacional de la historia que como toda enseñanza sometida al método científico necesita hechos...Aprecia en conjunto y al detalle la formación del país, bajo un concepto nacional que es ya crítica efectiva....La enseñanza superior o universitaria es filosófica y vincula la historia patria a la apreciación sintética de los hechos humanos (Lugones, 1910: 405- 406).

Para el autor la historia “es el centro forzoso de la toda enseñanza nacional”.

Recomendaciones didácticas: Lugones, se detiene a realizar una serie de recomendaciones sobre la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria tales como: su vinculación con la Geografía “es un poderoso auxiliar de la historia y debe concurrir al mismo resultado, tanto para el desarrollo del amor patriótico cuanto para la extensión de la solidaridad humana. He hablado ya de los viajes, fundamento de esta ciencia y poderoso auxiliar de su estudio como lectura habitual de clase. Ellos deben constituir también el vínculo entre la geografía y las ciencias naturales a cuyo cuadro pertenece según su concepto moderno que el ministro Gonzáles declaró oficial aquí... (Lugones, p.414) Otras de las recomenda-

ciones está en línea con el fomento de las salidas educativas “... menester es aprovechar los lugares históricos...así como el museo histórico que es una grande aula común donde es rarísimo ver algún curso...deberá exigirse a todo profesor que mencione en su programa los sitios adonde se propone acudir con sus alumnos y las visitas metódicas que piensa hacer al museo”. (Lugones, p.410) En otro punto también propone que los alumnos escriban sus biografías ya que enfatiza que se aprende mejor escribiendo que leyendo “este sistema de que el alumno describa y escriba a la vez en lo posible su historia, intensifica el aprendizaje, pues ya es de noción vulgar que escribiendo se aprende mejor que leyendo”. (Lugones, p.406) Críticas a las exposiciones verbales y a los profesores: describe la exposición verbal y su uso abusivo por parte de los profesores:

Evita la enseñanza inarmónica contraria al raciocinio y al método científico y destierra la exposición verbal que es su consecuencia desastrosa [...] a este método atrasado débese la queja de la escasez del tiempo asignado....de ello resulta que no saben hacer trabajar a los alumnos” y propone “ mientras dos o tres o los que quepan en el pizarrón escriban o describan sobre él una parte de la lección cada uno, otro la dé sobre el mapa y otros dos observen para hacer crítica, al paso que el maestro sostiene el interés de la clase con oportunas preguntas que si son hábilmente dirigidas pueden equivaler a la lección misma [...]esto supone un trabajo de diez alumnos por término medio en el relativo lapso de treinta minutos (Lugones, 1910: 407)

Uso racional del libro de texto y fomento del pensamiento crítico: Rescata la figura del docente como coordinador de la enseñanza y desarrollo metódico de la historia, restándole centralidad al libro de texto y propiciando el juicio crítico “hay que hacer discutir la historia a los futuros ciudadanos que luego deberán argumentar con sus enseñanzas en el desarrollo de la vida pública [...] la extensión de este sistema depende del dominio magistral que se posee sobre la clase[...]” (Lugones, p. 407) Describe los libros de textos como “[...] viciados por la pasión política [...] o están detestablemente escritos o carecen de método histórico [...] sus páginas transcurren entre el catecismo y el panfleto....”(Lugones, p. 413)

Objetivos de la enseñanza de la Historia: Lugones propone como uno de los objetivos primordiales de la Historia es “dar explicación razonada de nuestras instituciones...fundamentando cómo y porqué fuimos una democracia y no otra cosa”. (Lugones, p.408). Más adelante destaca el cultivo de la fraternidad y de la tolerancia como fruto de la apreciación

razonada de la historia y la formación de la conciencia histórica:

La enseñanza ha de tender, según la idea que inspira todo este libro, a alcanzar resultados morales y filosóficos, siendo ellos la formación de la conciencia del ciudadano por una parte y por la otra el desarrollo progresivo del hombre civilizado, la educación histórica propone un triple objeto: el amor a la patria, el respeto a la civilización y por medio de su vínculo la fraternidad de los hombres” (Lugones, p. 410).

Críticas a la Historia cronológica: Lugones se define como contrario a la Historia cronológica ya que define que cuando se trata de grandes acontecimientos de la Historia general interesa más su apreciación que su cronología. “por ejemplo el alumno puede olvidar sin mayor inconvenientes las batallas y los participantes de la Guerra de los Cien Años, con tal que posea un concepto claro de su acción disolvente sobre la sociedad de la Edad Media”(Lugones, 1910: 412).

En cuanto al período de la independencia señalaba que “merece generalmente una apreciación militarista, cuando fue ante todo una iniciativa civil, solamente colaborada por los militares”. Fustigaba las “pasiones políticas” porque, refiriéndose al período rosista, “llegaron a suprimir casi veinte años de historia para un país que cuenta con cien escasos; aunque durante ellos ocurrieron sucesos tan importante como la guerra con Francia y con la Gran Bretaña”. También critica el “desprecio a esa democracia ingénita, evasimente calificada de barbarie”. Desde ese enfoque “esos veinte fecundísimos años” son presentados como “una improvisación anómala o funesto resultado de la barbarie triunfante”.

Lugones concluía su reflexión señalando no contaban textos “ni siquiera para enseñar la historia patria”.

Estas opiniones importan en la medida que nos permiten visualizar críticas que se hacían al modo y usos de la enseñanza, a la vez que nos permite registrar, en el orden de las ideas de figuras relevantes de la nascente burocracia educativa, el manejo de algunas de las ideas que esbozaría la nueva escuela histórica, tales como el aprendizaje en el medio, la limitación de la exposición del profesor y la importancia de la práctica de escritura. En otro orden de cosas, sus perspectivas de la Historia continúan con tendencias anteriores, como las de sugerir la gradualidad del aprendizaje la Historia, distinguiendo entre hechos, conceptos y reflexiones.

En cuanto a la orientación de los contenidos, Lugones señala

En sentido general el sentido sociopolítico del aprendizaje escolar de la Historia refleja una impronta nacionalista, patriótica, heroica, consistente con la educación patriótica y los valores del Centenario.

1918: Opinión de Carbia sobre los textos escolares

Al mismo tiempo que difundía su Manual de la civilización argentina, Carbia, publicaba una nota en la revista cultural *Nosotros*, sobre “Los malos textos escolares”. Allí despellejaba el libro de Grosso, “el libro más difundido y aquel, precisamente, que mayor número de ediciones ha alcanzado”, en el que veía la síntesis de “todos y cada uno de los vicios que hacen inadecuado un libro para uso docente”: redactado en forma salmódica, de frases sueltas, resultando un “catálogo de hechos apenas enunciados que una exposición racional”. Lo comparaba con las revistas teatrales, en las que el autor no estaba obligado a desarrollar una “fábula lógica”: “los hechos desfilan en un desorden cósmico”, a ratos hilvanados en cuadros que ni siquiera cuidaron el orden cronológico, con una “prosa, generalmente inadecuada y ratos obscura y absurda”. Ello conspiraba contra la “disciplina mental” que la pedagogía tenía confiada a la historia. Hasta allí la crítica de forma, que para el autor resulta de escasa monta comparada con la crítica de los contenidos: “suma estupenda de inexactitudes, falta de noción pedagógica y total ausencia de buena información histórica”. Carbia realizaba “la acusación grave de falta de dominio de lo que pretende enseñar”, achacándole un atraso de treinta a cuarenta años en materia historiográfica. De los ejemplos pasaba al cuestionamiento a la interpretación. La inclusión de referencias negativas a España irritaba a Carbia, ya que consideraba que “los argentinos con raigambre en la tierra eran la rama del árbol español” y sobre este punto era que llamaba la atención del Consejo de Educación (que era la autoridad que permitía la circulación de libros como el de Grosso). Para contrastar las perspectivas y la información del libro bajo análisis utilizaba el Manual que habían confeccionados con sus congéneres del Instituto de Investigaciones Históricas, promocionando esa alternativas de manera indirecta. Cerraba su juicio señalando que el libro “adolece de defectos que inhabilitan para ser usado en las escuelas” (Carbia, 1918).

1939: Ernesto Palacio cuestiona la “historia oficial”

En un libro de 1939, que reunía textos previos, Ernesto Palacio desbrozaba lo que consideraba una imposición de los ganadores de Caseros: la historia oficial.

Profesor de nivel secundario en dos establecimientos, constataba el bajo interés que despertaba la historia argentina. Esa realidad para Palacio constituía una ventaja: ahora los estudiantes no conocían ninguna versión del pasado.

Para Palacio, la historia que denominaba “oficial” había “sido impuesta por Mitre y por López” y en su presente “tenía por paladín al doctor Levene, lo que, en mi entender, es altamente significativo” (Palacio, 1939:69).

Consignaba:

Fraguada para servir los intereses de un partido dentro del país, llenó la misión da que se le destinaba: fue el antecedente y la justificación de la acción política de nuestras oligarquías gobernantes, o sea el partido de la “civilización”. No se trataba de ser independientes, fuertes y dignos; se trataba de ser civilizados. No se trataba de hacernos, en cualquier forma, dueños de nuestro destino, sino de seguir dócilmente las huellas de Europa. No de imponernos sino de someternos. No de ser heroicos, sino de ser ricos. No de ser una gran nación, sino una colonia próspera. No de poseer nuestras industrias, nuestro comercio, nuestros navíos, sino de entregarlo todo al extranjero y fundar, en cambio, muchas escuelas primarias donde se enseñara, precisamente, que había recurrir a ese expediente para suplir nuestra incapacidad. Y muchas universidades, donde se profesara como dogma que el capital es intangible y que el Estado (sobre todo, el argentino) es “mal administrador” (Palacio, 1939: 70).

1954: Ricardo Levene

Ricardo Levene consideraba que las “polémicas en general entre hombres de pensamiento y de ciencia revelan la cultura de un pueblo”. En ese sentido citaba las sostenidas por Mitre con Velez Sársfield(1865) y con López(1881-1882) y de Paul Groussac con Norberto Piñeiro(1896) que abarcaron cuestiones fundamentales e ideas directrices de la investigación y la crítica histórica.

“Nuevas polémicas se han producido después y continuarán manifestándose otras más, porque son inherentes al desarrollo del saber histórico. Además de lo expuesto, las polémicas históricas exaltan el espíritu patriótico, y en mucho ayudan a hacer de la historia una ciencia social”.

En la labor histórica reivindicaba la tarea realizada por

valores individuales y por instituciones científicas y culturales, y entre estas últimas, la Academia Nacional de la Historia, los Institutos de Investigación de las Universidades, los Archivos Históricos de la Nación y las Provincias, las Juntas de Historia del interior del país o instituciones de extensión cultural”.

La ausencia de trabajos sistemáticos sobre la segunda mitad del siglo XIX se explicaba, según el autor, porque todos los esfuerzos se consagraron a la investigación desde los orígenes hispano-indígenas hasta Rosas.

1954: Encuesta sobre manuales escolares

Carlos Ibarguren, opinaba sobre los manuales destinados a la enseñanza:

Los manuales destinados a la enseñanza –conozco solamente algunos- no llenan, a mi juicio, la finalidad de proporcionar a los estudiantes una buena formación histórica. Se reducen a enumerar sumariamente los principales acontecimientos políticos y militares sin explicar su significado ni su trascendencia. Además están inspirados en el criterio político dominante cuando se escribieron y recogen los ecos de las pasiones consiguientes.

Enrique de Gandía, respondía sobre los manuales y su contribución a la formación histórica de este modo:

No. Son muy pocos los verdaderamente útiles. La mayoría son obras copiadas o imitadas de otras anteriores, hechas por puros fines comerciales o con otros de otro carácter. Los buenos historiadores, salvo dos o tres casos, no descienden a escribir un buen manual. El extranjero que llega a la Argentina y quiere enterarse de nuestra historia tiene que comprar una obra en gran número de tomos o leer un manual para niños. El, justo término medio no existe. Sólo podría exceptuarse la historia del Padre Lafond y la que me publicó la casa Estrada.

José María Rosa, a ese respecto, decía:

Nuestros manuales históricos responden, en general, a la orientación pedagógica que se llama “normalista”, la cual se propuso exaltar la versión liberal de la historia a la categoría de un culto inmutable e irrefutable. Pero fuera de algunas vice directoras y de ciertos políticos, nadie creyó en la verdad revelada por los “textos”. Era un poco fuerte hacernos pasar a hombres que fueron unitarios, monárquicos y anduvieron gestionando protectorados extranjeros, por próceres de una nación soberana, republicana y federal.

Manuel Gálvez, señalaba, escuetamente:

No conozco los que ahora se escriben. Los de Pierotti, únicos que he leído, se acercan bastante a la verdad. También considero discreto el de Julio Aramburu, que leí hace unos años, aunque discrepo con algunas opiniones suyas.

Ricardo Piccirilli, respondía de este modo:

La historia argentina que se enseña actualmente en nuestras casas de estudio, cuenta, especialmente en la enseñanza secundaria y normal, con algunos buenos textos trabajados por autores responsables. Es de desear sin embargo, que el buen ejemplo cunda, y que la faena didascálica no se cumpla a espaldas de las publicaciones efectuadas por los institutos especializados y los investigadores de nuestros archivos. No obstante, concepto que el mal libro de texto posee una gravedad relativa; todo depende de la calidad del profesor. Cabe anotar asimismo que nuestros textos de historia argentina, a partir del año 1860, poco más o menos, tratan de manera sucinta los hechos ocurridos hasta fines del siglo XIX. Una enumeración cronológica concatena los hombres y los acontecimientos con prescindencia de la valoración que unos y otros suscitan en el espíritu del lector. Aunque esta circunstancia pudiera ser interpretada como una austera y necesaria perspectiva suministrada sólo por el tiempo para apreciar hombres y sucesos, es posible que la causa fundamental resida en la falta de una continuada y metódica investigación del período histórico citado.

Juan Canter, señalaba:

Ningún manual puede por sí solo, a mi entender, suministrar a los alumnos una impecable formación histórica. Los manuales son preciosos auxiliares de la enseñanza, jamás toda la enseñanza. La palabra viva e ilustrada de los catedráticos es irreemplazable. Tampoco sienta mal matizar las lecciones con la lectura comentada de algunas

páginas de celebrados historiadores y biógrafos. Y constantemente serán muy útiles los manuales debidos a prestigiosos historiadores que circulan entre los estudiantes.

La opinión de Rodolfo Puiggrós al respecto era la siguiente:

La bondad y eficacia de los manuales destinados a la enseñanza de la historia depende del grado de adelanto alcanzado en la investigación e interpretación científica de la historia. Es evidente que en los últimos años se registran progresos importantes en este sentido, ya que los manuales que se emplean en la enseñanza suelen reflejar, en la mayoría de los casos, las conquistas de nuestro pueblo en el terreno de la independencia económica, la soberanía política y la justicia social, en contraste con un pasado de dependencia e inferioridad. Creemos que debería eliminarse de la enseñanza todo libro que no explicara nuestra historia en función de los grandes objetivos revolucionarios.

Por su parte, José Luis Busaniche, reflexionaba de este modo sobre ese particular:

Los manuales....Permítaseme recordar un juicio de Marcelino Menéndez y Pelayo, juicio que no comparto en todo, pero, como del maestro, tiene densidad de pensamiento y originalidad: "Confieso que siempre he profesado, en cuanto a los Manuales y Epitomes de cualquier arte o ciencia, aquel viejo y trillado aforismo compendia sunt dispendia, no sólo porque hacen perder tiempo a quien los escribe, sino porque sirven de poca ayuda, y aun suelen extraviar a quien por ellos pretende adquirir recto y adecuado conocimiento de las cosas. Sólo la investigación propia y directa pueden conducir a este fin, tanto en las ciencias históricas como en todas las demás que tienen por base la observación y la experiencia". Don Marcelino era un portento de erudición y podía permitirse el lujo de desestimar este linaje de publicaciones. A él le pidieron toda su vida un manual de literatura española. No lo escribió y todavía estamos echándolo de menos. Los manuales son útiles, también necesarios, y no es cosa fácil hacer un buen manual. Constituye un instrumento de iniciación y puede también servir como guía para el estudioso cuando sea bien logrado. Ahora que, si en general un buen manual de historia es de difícil realización, un buen manual de historia en los países hispanoamericanos lo es mucho más. El proceso histórico argentino en sus primeros cincuenta años, ha sido anárquico, caótico; y la descripción, mucho más la síntesis de ese proceso, supone el conocimiento de un cúmulo de hechos menudos y de apariencias inconexas que integran la vida nacional. Supone también un conocimiento, más que superficial de

la historia de cada provincia. Aquella norma de Fustel de Coulanges: “Un año de análisis para una hora de síntesis”, debería ser observada con estrictidad. Por desdicha, se ha impuesto siempre la tendencia a la improvisación; a no empezar nada por el principio y con método; a creerse todo el mundo capacitado para todo. De ahí que los manuales de historia sean malos, por lo general: confusos, difusos, exageradamente tendenciosos. También debe decirse que no bastaría un buen manual para asegurar la “formación histórica” de los alumnos. Algo y mucho tendrán que hacer los profesores....

Gabriel del Mazo, por su parte, señalaba lo siguiente:

Los manuales destinados a la enseñanza que conozco no llenan la finalidad formativa histórica. Adscriptos, en general, a los esquemas historiográficos que ejercieron largo imperio mental, se vuelven inaceptables para una conciencia histórica renovada. Tampoco en el sentido cívico. Nótese que en la mayoría de los manuales destinados a la enseñanza pública sigue burlada la opción reiterada y constituyente de nuestros pueblos, que lucharon por una organización republicana, federal y representativa. En ellos se realzan –sin observaciones- las figuras que en los sucesos decisivos para la nacionalidad estuvieron precisamente en la posición contraria; como monarquistas, centralistas o fraudulentos fueron la negación de aquellos pronunciamientos nacionales. A partir de 1810, a los monarquistas, unitarios, “liberales” y oligárquicos debieron oponérseles, luchando por defender lo histórico, los republicanos, federales, autonomistas y radicales respectivamente. Y esta dialéctica fundamental de que se nutre nuestra historia no aparece en aquéllos textos. Ni se explica ni entiende el significado clave de la lucha por la capitalización de Buenos Aires. Tal vez es en cierta medida por todo ello que los estudiantes más lúcidos no creen en los manuales. Más: les desconfían. Intuyen una prestidigitación; o consideran que se trata de exposiciones de tipo convencional –“representaciones”- que ellos y sus profesores están destinados a repetir como una fórmula escolástica. He tratado toda mi vida con estudiantes y tengo comprobaciones y anécdotas significativas. En general, esa historia no les interesa. Buscan las lecturas históricas en otra parte. Cuestión muy importante: pues sin interés, no hay pedagogía posible.

Juan Canter, decía:

Hay dos tipos de manuales, unos que en forma condensada, sirven para proporcionar una noción total de la historia al lector que vive en urgencia y no puede entregarse al estudio detenido de la historia de su país. De ese tipo de manual sólo contamos con uno solo recomendable aunque demasiado

copioso. Otro tipo de manual está constituido por el texto escolar, que a veces tanta fatiga e indiferencia produce a los alumnos. Indudablemente entre estos últimos manuales contamos con algunos buenos, otros regulares, no pocos tendenciosos y muchos intolerables. Nuestros manuales, como instrumento de clase, son redactados de acuerdo con los sumarios programas oficiales y deben subordinarse a los mismos. Si los programas adolecen de defectos los textos, al marchar a su compás, deben sufrir las mismas deficiencias. La distribución de la materia en los cinco años de estudio actúa también sobre el manual. Muchas fallas de los manuales deben a deformidades y lagunas de planes y programas. El manual es sólo auxiliar de la enseñanza y ayuda del profesor. No puede concebirse una clase sin la palabra viva y explicativa de aquél, en cada lección. ¿Por qué entonces denigrar tanto a los manuales que sólo son tomadores de lecciones?

Julio Irazusta respondía:

Poco se de los manuales usados en la enseñanza, a no ser el del padre Julio Lafond es muy bueno, como el manual que dedicó a la historia constitucional para la enseñanza universitaria.

Luis Alberto Erro opinaba:

No conozco los manuales de historia argentina como para poder opinar con autoridad al respecto. Pero conozco algunos buenos manuales de historia argentina: el de Julio Aramburu excelente y muy recomendable el de Héctor Ramos Mejía.

Por su parte, Vicente D. Sierra, cerrando la encuesta, señalaba:

Ninguno. Los manuales no ofrecen sino la anatomía de la historia, es decir, lo anecdótico. Una formación histórica no se forja con el conocimiento de hechos si éstos no son pensados en relación a la evolución de la historia. La formación histórica se traduce en una necesidad moral de acción, que no puede surgir de las simples descripciones y narraciones de los hechos y de las pasiones humanas que se muestran privadas de todo requerimiento determinado de acción o de educación. Y además, hasta esas simples crónicas de hechos es, generalmente, expresión de una historiografía que nada tiene que ver con la ...historiografía.

1955: Halperin Donghi: “la historiografía argentina en la era de la libertad”.

En el número dedicado por la Revista Sur a la Reconstrucción Nacional, tras el derrocamiento del peronismo, Tulio Halperin Donghi reflexionaba sobre el estado de la disciplina histórica.

Señalaba que el peronismo no había contado con una historiografía propia. Sin nexos reales con la cultura argentina, se había valido de “truchimanés” revisionistas y de “una suerte de tropa de reserva entre ciertos estudiosos adictos a la neutralidad erudita que había sido consigna de la Nueva Escuela Histórica”.

La crisis en la disciplina no la inauguraba el peronismo, sino que preexistía a ese movimiento. Los signos de la crisis era básicamente la ignorancia de las “revoluciones de su disciplina” y que vivía “de la gran herencia del romanticismo liberal, sobre la cual se habían construido los esquemas aplicables a la historia argentina, a mediados del siglo XIX”. La Nueva Escuela Histórica había buscado emanciparse de esa tutela mediante el establecimiento de vínculos entre el período colonial y el revolucionario (Levene) y la renovación de la imagen heredada de la época de Rosas (Ravignani). Sin embargo, no generó una narración superadora, correspondiéndose con el movimiento político paralelo (radicalismo) “también él incapaz de elegir entre la condena y la aceptación del pasado liberal”. La Nueva Escuela Histórica “no eligió nunca”; cultivaban la historia “erudita y documentada”, y aún esa historia “requiere un marco, un contexto en el cual ubicar sus descubrimientos, y la Nueva Escuela utilizó alternativamente, y con total indiferencia, los que le eran ofrecidos”. Sin citarlo, refiere a Levene en estos términos:

La facilidad con que, de edición en edición, tal estudioso de la Nueva Escuela va cambiando el sentido general de un proceso por él estudiado según cambian las simpatías retrospectivas de los poderosos del momento puede sin duda indignar. Pero al autor no le habrán costado demasiado tales concesiones, para él sin importancia, a los caprichos del tiempo. Más que esa pasajera espuma le importa la firme roca sobre la cual ha edificado la tupida contextura de las notas a pie de página.

Rebate luego el concepto de objetividad, basado en “el culto del dato, del hecho desnudo”, tildándola de falsa y vacía. Ese vacío era el que originaba la crisis, sin que sus cultores fueran conscientes del proceso.

Los revisionistas, en cambio, resultaban más conectados con los datos de la realidad, ya que planteaban la renovación de la tradición liberal (que Halperin señalaba no iba a discutir en ese texto). Objetaba a estos que las “tareas históricas [eran] un aspecto en el fondo marginal de un vasto proceso que tenía por centro la vida política”. Los revisionistas no investigan, invierten el sentido valorativo de los procesos que tienen a la vista.

Unos y otros resultaban anacrónicos antes de la instalación del peronismo.

Las tareas de la hora de la “liberación” requerían para la disciplina histórica una renovación basada en una conexión estrecha con los problemas de “nuestro tiempo”; una actualización a los parámetros internacionales y debe basarse en una “investigación erudita si mejor orientada” (Halperin Donghi, 1955).

1973: Encuesta: “¿se enseña en la Argentina la historia real del país?”

En diciembre de 1973, bajo el tercer gobierno de Perón, la Revista Crisis en su número 8 presentó un dossier con una pregunta precisa: “¿se enseña en la Argentina la historia real del país?”

Respondieron 15 historiadores de diferentes tradiciones ideológicas, discutiendo el contenido de la memoria colectiva, los fundamentos de la nación, las perspectivas dominantes en la enseñanza.

Oswaldo Bayer: “nos siguen mintiendo desde chicos la polémica de unitarios y federales en vez de enseñarnos la historia social argentina”.³³

A pesar de que en las dos últimas décadas algo se hizo para mejorar pedagógicamente el nivel científico de la enseñanza de la historia argentina, podemos decir que todo continúa siendo un desastre. Y no somos tremendistas

33 Oswaldo Bayer (1927), nació en Santa Fe. Periodista y escritor. Obras: *Severino di Giovanni* (1969), *Los vengadores de la Patagonia Trágica* (1971-1972).

En general se sigue la línea liberal o, en otras palabras, la enseñanza de nuestra historia tradicional. Pero ya muchos se han liberado y, como partisanos, se han lanzado a la guerrilla revisionista dentro de los claustros. Desde el 15 de mayo de este año están muy contentos porque creen que ahora vendrá el gran florecimiento del revisionismo histórico. (No les vaya a pasar lo que les ocurrió en el primer gobierno peronista cuando todos eufóricos preparaban el gran retorno de los restos de Juan Manuel de Rosas y, de pronto, Perón bautizó a los flamantes ferrocarriles argentinos nada menos que con los nombres de Bartolomé Mitre, Domingo Faustino Sarmiento, Julio A. Roca y Justo José de Urquiza).

Pero así como la versión liberal de nuestra historia envenenó muchas generaciones con la semilla de su odio, así los llamados revisionistas –que no son otra cosa que rosistas- tratan hoy de voltear muñecos y estatuas sin querer reconocer nada positivo a hombres que querramos o no –hicieron un país que tendrá, no lo discutimos, sus muchos lados malos pero que también presenta formas de vida positivas de profunda raigambre liberal. Porque no podemos negar que entre el fusilamiento de una mujer preñada como Camila O’Gorman y la ley de registro civil y las disposiciones sobre hijos naturales, el país dio un paso muy positivo (Ya conozco señores revisionistas, sus argumentos del caso, pero no hacer responsable a Rosas de ese caso es lo mismo que decir que Yrigoyen nada tuvo que ver con los fusilamientos de la Patagonia ni que Lanusse es responsable por lo de Trelew).

Estoy con el verdadero revisionismo. Tenemos que leer y releer mucho a Busaniche y a Vicente Sierra para el primer paso hacia ese revisionismo. Que deber ser objetivismo, actitud científica, método, y por encima de todo eso, honestidad intelectual. Y, por supuesto, ante todo, el estudio profundo de la estructura económico – social de la época que se quiere interpretar.

Enseñar la historia nuestra tal cual se está enseñando es la mejor muestra de inmadurez. Pero, claro, es el aspecto de la misma inmadurez política que estamos demostrando en los últimos años.

Alcanzaremos esa objetividad histórica, ese revisionismo histórico, cuando enseñemos que la historia del hombre es la historia de la lucha por el poder. Y el hombre nuevo será íntegramente formado cuando comprenda ese concepto y comience a preocuparse por la historia de las rebeldías. La historia del poder es siempre la historia de la infamia (con más o menos salpicaduras). En otras palabras, es la historia de las fortunas, que siempre vienen aparejadas con el poder. Y por eso, para mantener el poder, hay que falsificar la historia (hay que decir que Rosas era un asesino o que Rivadavia

era un ladrón; claro que en otros lados la cosa es peor: hacer desaparecer a Trotsky de la historia oficial de la revolución rusa, por ejemplo.

A nosotros, aquí en la Argentina, nos siguen mintiendo desde chicos la poémica de unitarismo y federales en vez de enseñarnos la historia social argentina, las luchas obreras desde fines de siglo, los movimientos socialistas y anarquistas y la dura represión que sufrieron. Es increíble, por ejemplo, que nuestros alumnos secundarios sepan todos los detalles del fusilamiento de Dorrego e ignoren el fusilamiento de centenares de obreros en la Patagonia en 1921, en la huelga más extendida y prolongada de la historia argentina. Se enseña el levantamiento de Liniers contra la Junta y se ignora que pasó en la Semana Trágica de 1919. Se estudia quién asesinó a Maza pero no quién reprimió sangrientamente la huelga de La Forestal.

En resumen, nuestra historia se enseña muy mal. Y se enseñará bien cuando llamemos héroes no a los acartonados militares y abogados que lucharon por el poder sino a los humildes ciudadanos que dieron sus vidas por la libertad y la dignidad del hombre.

Fermín Chávez: “los reclamos legítimos y realistas de una nueva historia asumida como instrumento cultural de descolonización”.³⁴

Hasta el momento de escribir esta respuesta no hay signos visibles de una voluntad de cambio, en órbitas nacionales, con relación a los manuales de historia argentina, primarios y secundarios. No es un secreto, entonces, que no se enseña la verdadera historia nacional. Desde 1893, año en que se publicó la primera edición del manual de Alfredo B. Grosso, la enseñanza de nuestra historia en la escuela pública ha tenido una continuidad y una coherencia ejemplar: la disciplina jugó un papel ancilar del Estado liberal impuesto tras la batalla de Caseros. Hoy, a 80 años del comienzo del reinado de Grosso, oficialmente no ha pasado nada, excepción hecha de dos provincias -Buenos Aires y Entre Ríos- cuyos gobiernos están empeñados en cambiar de rumbo en la materia.

Desde que Ricardo Rojas expuso, en la primera década del siglo, la importancia de la enseñanza de la historia nacional a un pueblo que comenzaba a integrarse dentro de la unidad de la Argentina moderna, muchos autores han escrito sobre el tema: y mucha historia se ha enseñado fuera del

34 Fermín Chávez (1924), nació en Nogoyá (Entre Ríos). Profesor de “Historia de la Educación Argentina en la F.FyL. de B.A. y funcionario de YPF. Obras: Civilización y barbarie en la historia de la cultura argentina (1956), Vida del Chacho (1962), Vida de José Hernández (1958), Historia del país de los argentinos (1966).

ámbito oficial, desde las fuentes “revisionistas” o de la nueva escuela. En este momento se advierte un llamativo silencio en el ámbito del Ministerio de Educación sobre los reclamos legítimos y realistas de una nueva historia, asumida como instrumento cultural de descolonización. En realidad, no debiéramos decir llamativo, puesto que la presencia del liberalismo en las palancas del Ministerio que debieran moverse en el sentido de los reclamos populares, explica por sí el gran vacío. El reinado de Grosso pasa por el ex Ministerio de Marina, donde se habría aposentado el espíritu del viejo maestro, guarecido por otros espíritus de la más rancia ortodoxia liberal.

Norberto D’Atri: “el revisionismo ha ganado terreno por obra de los alumnos, no de los profesores”.³⁵

La historia que se enseña en nuestras escuelas adolece de deficiencias. NO es una “historia de los argentinos” sino una historia “para los argentinos”. Que no es lo mismo.

Interpreto que tales deficiencias provienen de la imposición oficial de la versión “liberal de nuestro pasado. La generación del 80, que proyectó la Argentina moderna, aceptó, sin mayor cuestionamiento, el esquema sarmientino de “civilización y barbarie”. Así todavía quedan normalistas que enseñan a sus alumnos que Rivadavia era un señor progresista y bien educado y los caudillos unos seres bárbaros y groseros. Los liberales restaurados en 1955 aprovecharon aquel esquema para implantar una materia donde se hablaba de la “segunda tiranía”, referida, claro está, al peronismo. Pretendían que los alumnos repitiesen que ése había sido un gobierno de delincuentes apoyado por las masas ignaras (Cosa que conviene recordar en estos días en que la “prensa seria” y las “señoras gordas” han comenzado a rasgarse las vestiduras ante la recordación del 17 de octubre en algunas escuelas).

No obstante, la versión oficial del liberalismo no pudo evitar que en las escuelas secundarias, el “revisionismo” –en sus distintas variantes- ganara terreno, a través de un proceso que puede ser calificado como curioso. No fueron los profesores los que llevaron a los alumnos a la impugnación del liberalismo, sino a la inversa. Las preguntas y las presiones de los jóvenes hicieron que muchos docentes tomaran contacto con autores como José María Rosa, Ernesto Palacio, Raúl Scalabrini Ortiz, Arturo Jauretche, Fermín Chávez, etc. Éste es otro capítulo del proceso de concientiza-

35 Norberto D’Atri (1929). Nació en Capital Federal. Profesor de historia y periodista. Interventor del departamento de historia de la Facultad de Humanidades de La Plata. Diversos trabajos, uno de ellos dedicado a la historiografía revisionista.

ción y nacionalización de las clases medias, que ha sido el fenómeno cultural más importante de la última década en la Argentina.

Sin embargo, es en el campo de la enseñanza de la historia universal, donde la “colonización cultural” ha penetrado más, haciendo pasar por “Historia moderna” o “Contemporánea” lo que sólo es historia europea de los siglos XVI a XX.

Aunque parezca raro, esto ya fue denunciado en la primera década de nuestro siglo por Ricardo Rojas en *La Restauración Nacionalista*, cuando alertó sobre el calco que de los programas del liceo francés se había hecho en nuestra enseñanza media.

Así la visión –y la versión– eurocentrista ha producido estragos en varias generaciones de argentinos. Waterloo es un hecho familiar y ubicable hasta para el más desaprensivo de nuestros estudiantes, pero el sitio de Paysandú es un hecho misterioso y difuso que no entra en ningún programa escolar.

Guillermo Furlong: “Es preciso acabar con tanta falsía”.³⁶

Si hoy no vivimos de la mentira, cierto es que durante décadas hemos vivido de ella. Recuerdo que allá por 1940 el Dr. Ricardo Levene escribió que a raíz de los sucesos de mayo de 1810 la cultura adquirió un auge repentino y colosal. “Pero, doctor, si fue todo lo contrario: hasta la instrucción pública sufrió un eclipse total o casi total”. A lo cual respondió: “Reconozco que ésa es la realidad, pero nos acribillan si lo decimos”. ¡Mentir para no ser acribillados! Hace pocos años fue acribillado un noble estudioso, Blas Barisani, por haber dicho la verdad sobre aquel *homo animalis*, que es como Goyena calificó a Sarmiento. Jamás vio el país de los argentinos un mentiroso del calibre de este “prócer”.

Lo que hasta ayer enseñaban nuestros textos escolares aceca de lo que fue la colonización española en América y, sobre todo, en el Río de la Plata, era algo indignante. Los autores se habían inspirado en la literatura bélica posterior a 1815, principalmente en el falsísimo Manifiesto a las Naciones que dio al público el Congreso de Tucumán.

La Revolución de Mayo no tuvo el carácter de “revolución” que le dan los libros de texto. Fue una “evolución” nada más...

36 Guillermo Furlong (1889), nació en Santa Fe. Historiador, miembro de diversas Academias e Institutos de Historia. Obras: *Los jesuitas y la cultura rioplatense* (1946), *Nacimiento y desarrollo de la filosofía del Río de la Plata* (1952), *Historia y bibliografía de las primeras imprentas rioplatenses* (1953), etc.

Para muchos la proceridad de Moreno va amenguando sensiblemente. Es un globo que día a día se desinfla...

Si en Alvear todo fue vanidad, en Rivadavia todo fue engrimamiento...

Si se tiene presente cómo el que esto escribe se vio forzado a dejar la enseñanza de la historia patria para no estar corrigiendo y enmendando día a día, y si se tiene presente que nuestros niños son demasiado listos y despiertos para no captar la mentira, es preciso acabar con tanta falsía. Carlyle lo dijo: "La mentira sólo existe para ser aplastada y ella pide y suplica que sea aplastada y descuartizada".

Enrique de Gandía: "en la Argentina, nuestra patria, la historia se enseña bien".³⁷

En la Argentina, nuestra patria, la historia se enseña bien, que no es un muy bien, hay puntos discutibles. Cada historiador, cada profesor, tiene sus teorías, sus creencias. La historia es una continua revisión. Todos los días puede aparecer un documento nuevo, desconocido, o mal estudiado, que cambia conceptos o haga conocer hechos nuevos, pero la historia tradicional, tanto de nuestra patria como la del mundo, está bien enseñada.

Los manuales existentes, las obras superiores, no son improvisados. Representan la sabiduría, los esfuerzos de muchas generaciones de estudiosos. Saben lo que dicen y lo dicen con fundamentos y con justicia...

En estos momentos, historiadores improvisados, de una ignorancia y una petulancia insuperables, hablan de nuevos criterios para enfocar el estudio de nuestro pasado. Hablan de liberación en la historia y quieren estudiar nuestra dependencia.

Estos pseudohistoriadores no saben lo que dicen. En nuestra historia sólo podemos librarnos de algunos errores que, por pereza mental, se repiten en algunos manuales...

En las absurdas pretensiones de los reformadores se encuentra el elogio del rosismo. Quienes alaban a Rosas lo hacen por ignorancia o perversidad. No saben que Rosas representó unos tristes intereses de los oligarcas porteños...

³⁷ Enrique de Gandía ([1906]), nació en Buenos Aires. Historiador, miembro de diversas Academias nacionales y extranjeras. Escribió cien libros, entre ellos la Historia de las ideas políticas en la Argentina y más mil quinientos artículos.

Cambiar estas verdades es mentir, falsear la verdad, engañar a las juventudes y traicionar nuestra historia. Por ello sostento que la historia no hace saltos: deber ser perfeccionada lentamente, con seguridad absoluta, y que, en general, está bien enseñada y es la que cuenta con textos que igualan o superan a los mejores del mundo.

Julio Irazusta: “en el país no hay verdadera libertad de pensamiento, con posibilidad de expresarse ante el pueblo”.³⁸

Las causas a que se debe la deficiente manera de estudiar y enseñar la historia, entre nosotros, son las mismas que traban nuestra independencia política y nuestro desarrollo económico. En el país no hay verdadera libertad de pensamiento, con posibilidad de expresarse ante el pueblo. Se hace política con la historia, como lo hicieron los vencedores de Rosas. A su vez, muchos revisionistas imitan a los liberales, dan vuelta el guante al revés. Pero nada gana con eso el conocimiento de nuestro pasado. La prensa diaria o periódica de mayor difusión está embanderada en una u otra corriente, y no admite en sus páginas un debate objetivo y científico. De modo que los investigadores que quisieran intervenir en la discusión histórica con un punto de vista propio, quedan al margen de la misma. Y la polémica entablada entre los partidos históricos, se refiere desde ambos lados a demonios y ángeles, con signo opuesto según la tesis de cada bando...

Cuando en un mundo más armónico que el actual, la Argentina disfrutaba las ventajas de colonia próspera, había más libertad intelectual para discutir el régimen imperante, y sus fundamentos. Ateniéndonos a los estudios históricos de entonces, una generación de profesores universitarios, entre ellos Ravignani y Levene, intentó un examen científico de nuestro pasado y dejó modelos de investigación objetiva y científica. Hoy se ha retrogradado, incluso en el ámbito en el que ellos trabajaron. Y la enseñanza de la historia ha sufrido las consecuencias.

No creo que la situación mejore dentro de un plazo previsible, a no ser que la Providencia se encargue de ofrecer una ocasión dorada a los patriotas que han esbozado un sistema histórico – político capaz de sacar a la Argentina del atolladero en que se debate. Esos patriotas se hallan en todos los sectores de la opinión. Pero carecen de coordinación entre sí y de los medios de expresión que el régimen imperante – gobierno y oposición – monopolizan con mano férrea y excluyente.

38 Julio Irazusta (1896). Nació en Gualeguaychú (Entre Ríos). Escritor. Obras: Influencia británica en el Río de la Plata, El pronunciamiento de Urquiza, Balance de siglo y medio, Vida política de Juan M. de Rosas a través de su correspondencia, La monarquía constitucional en Inglaterra, etc.

Arturo Jauretche: “los vencedores de Caseros no hicieron una historia de la política sino una política de la historia”.³⁹

El origen de la distorsión puede remontarse a la época de unitarios y federales. Los vencedores de Caseros no hicieron una historia de la política sino una política de la historia. Así se escribió y enseñó una historia parcial, porque, como se comprenderá, la escriben los vencedores que habían sido actores y la hacían según su visión. Después, esa parcialización se convirtió en escuela y fue obra del mitrismo.

En realidad es una historia que se proyectó sobre el esquema de “Civilización y barbarie”, partiendo del supuesto de que éste era un país original, desprovisto de todas las calidades que hacen a una nación y al que había que colonizar, que es la verdad de lo que se llama “civilización”. Se partió de la de que la cultura original del país auténtico no era cultura sino barbarie y que la nación carecía de base propia para asimilar la civilización que le correspondía de acuerdo con la técnica del progreso. En lugar de adaptar ésta al país, se trató de adaptar el país a la “civilización” para lo cual era necesario el desconocimiento de los hechos determinantes de la realidad argentina.

Fue historia de héroes y antihéroes, santos y criminales, con los actores despojados de personalidad humana, cuando en la realidad el santo y el pecador andan juntos porque son hombres.

Esa historia era inadaptable a la realidad y sin embargo así se la enseñó, de acuerdo con un modelo prefabricado.

Además de la deformación de las ideas e intereses hay, en la historia enseñada oficialmente, una total deformación de la realidad y se parece mucho a los cuentos para niños que algunos idiotas escriben, creyendo que los niños son idiotas, mientras que los niños prefieren los cuentos para grandes. De esta misma manera, la historia que se les muestra no les interesa. No es necesario demostrar que los chicos se aburren soberanamente aprendiendo la historia escolar y en cambio se divierten leyendo historia francesa, griega o romana, precisamente porque no ha sido escrita por idiotas.

En la historia argentina abundan los soldados impolutos y los campos de batalla vedes como esmeraldas. Pero la historia oficial no se conforma con esto y utiliza también todos los instrumentos de la colonización cultural y

39 Arturo M. Jauretche (1901). Nació en Lincoln (Provincia de Buenos Aires). Escritor y político. Obras: Política nacional y revisionismo histórico (1959), El medio pelo en la sociedad argentina (1968), etc..

sigue haciendo su política de la historia para que el pasado no nos de las claves del presente.

La “Revolución Libertadora” de 1955 quiso hacer con el peronismo la misma política de la historia que se ha hecho con los federales, reforzada por las cátedras de Educación Democrática y por las medidas destinadas a enterrar el pasado prohibiendo símbolos, cánticos, bombos y retratos. Pero era tarde, porque el pueblo tenía su propia política de la historia y esta vez, precisamente, la contraria.

Por ejemplo, para perjudicarlo a Perón, intentaron identificarlo con Rosas y resultó que Rosas salió ganando porque recién entonces el pueblo empezó a entenderlo.

Como se ve, esa historia no da para más y aún hay riesgo de que tengamos la política de la historia al revés, porque los del otro lado tampoco eran santos ni soldaditos de plomo sino hombres cabales y los hechos son hechos concretos y no imágenes convenientemente prefabricadas.

Ya se ha llegado a otra visión de la historia aunque todavía los Sarmientos y Mitres de bronce, yeso y madera, apabullen los pequeños retratos federales que aparecen. Esto es lo grave de una mentira largamente sostenida, porque cuando la trampa se descubre, la historia tramposa perjudica a sus propios héroes y glorias, como consecuencia del descubrimiento del engaño.

Llegamos al momento en que podrá decirse: “No tan calvo que se le vean los sesos”. Ya en la inteligencia de los argentinos la historia falsificada no pesa, pero si en los mármoles y bronce de las plazas y bustos y retratos de las escuelas donde los personajes aparecen ya como exóticos elementos que no tienen nada de común con el mundo que los rodea.

Félix Luna: “cómo prescindir de los mitos?” ⁴⁰

La historia que se enseña en los colegios secundarios es, en líneas generales, demasiado simplista y elemental y demasiado atendida a los cánones académicos.

Esto no es una novedad: se ha dicho muchas veces y se ha caricaturizado al clásico “grosso Chico” como agregar nada a ese juicio.

40 Félix Luna (1925). Nació en Buenos Aires. Abogado, poeta, periodista. Director de la Revista Todo es Historia. Obras: Los caudillos, De Perón a Lanusse, El 45, Yrigoyen, etc.

Lo que hay que establecer, si queremos adoptar una actitud positiva frente a este delicado problema de la enseñanza de la historia, es cómo cambiar ese enfoque.

Es indiscutible el apego a los mitos históricos, a los viejos tabúes ideológicos, al esquematismo de esa historiografía fundada por Mitre y López y puesta en marcha por las escuelas normales, los institutos oficiales de historia y la Academia. Pero a nivel de escuela primaria o colegio secundario ¿cómo se cambia? ¿Cómo interiorizar al alumno de la complejidad de las causalidades históricas? ¿Cómo prescindir de los mitos cuando desde la más tierna infancia esos mitos forman parte de la conciencia individual?

La historia que nos legaron, aquella que nuestros padres sabían cómo artículo de fe, ha sido ahora totalmente revisada, es cierto: pero en una época fue útil porque debía insertarse formativamente a un país aluvional, poblado de inmigrantes y sus hijos, que estaban desconectados de las tradiciones nacionales. Entonces, esa historia simplificada y mitificada sirvió como un elemento integrador de la futura conciencia nacional. Pero sus falacias y mentiras la hicieron vulnerable. Ahora, la versión liberal de nuestro pasado hace agua porque todos lados. Pero ¿con qué se la reemplaza? ¿Acaso el revisionismo no está tan anquilosado y agotado como la propia versión liberal? En la medida que el revisionismo fue uno de los subproductos del nacionalismo vernáculo, no pudo establecer una propuesta coherente y totalizadora, sino, solamente, rectificaciones parciales. Utilísimas y definitivas, pero parciales.

Pienso que poco a poco se están llevando a los niveles educacionales una propuesta historiográfica más madura y veraz. Lo están haciendo los profesionales jóvenes, que no se sienten comprometidos con ninguna de las posiciones antagónicas que en su momento chocaron y que ahora entregan sus aportes más positivos a una síntesis que tiene que llegar fatalmente. Hay que observar ese proceso: posiblemente dará sus frutos mucho antes de lo esperado y en un futuro no muy lejano los argentinos no tendrán que aguardar a salir de la secundaria para aprender una historia hoy los satisfaga.

Leonardo Paso: “ni el liberalismo ni el revisionismo rosista podrán rescatar la historia real y verdadera”.⁴¹

⁴¹ Leonardo Paso (1920). Nació en Buenos Aires. Obras: Rivadavia y la línea de Mayo, Los caudillos y la organización nacional, Historia del origen de los partidos políticos en Argentina, etc.

Una “historia cronológica” y de hechos aislados entre sí, puede ser real, pero dista mucho de ser verdadera y, por lo demás, resulta indigerible para el estudiante o lector.

Una interpretación ética de la historia no deja de acumular hechos acaecidos, lo cual no quiere decir que sea verdadera.

Una historia que se limita a exaltar todas las virtudes o todos los defectos de sus actores más importantes puede destacar hechos reales, pero no explica las causas por las que adoptaron unas u otras actitudes.

Señalar a los hombres o a los grupos sociales que promovieron nuestra independencia se torna exigencia, pero si no se explican sus causas concurrentes, las raíces de fondo que las justifican y las razones de sus limitaciones, la historia no resulta enseñanza verdadera. En ese caso, en lugar de afirmar una conciencia nacional se estimula un chauvinismo irracional que nos desubica respecto de los demás pueblos y que no contribuye a formar al ciudadano libre, sino muy por el contrario....

Empeñados en forjar los prototipos de la nacionalidad para que sirvan de ejemplo a sus pueblos, se los inviste de condiciones sobrenaturales, en calidad de seres infalibles. De esa manera los héroes o los conductores son figuras de mármol en lugar de ser jefes de las luchas de sus pueblos y productos de las mismas. Así se educa a los pueblos –y esto es lo más grave- en la idea de que ellos no necesitan pensar ni ocuparse del porvenir: de que alguien vela por ellos, tal como ha acontecido en el pasado. Para esas tendencias, los hombres se dividen en virtuosos y traidores.

Asimismo, desde otro ángulo parcial, quienes exaltan la acción de los pueblos como la única verdad consagrada, sin atender al hecho de que la conciencia común de los mismos se limita a la representación de lo cotidiano, con todo lo que ello implica como límite de su cultura, no trascienden la perspectiva histórica, deforman la verdad de que los pueblos son los promotores de la historia.

La relación dialéctica entre la masa –dividida en clases sociales- y su líder, se establece correctamente cuando se comprende que siendo el pueblo artífice de su historia, el líder no desempeña la simple función de flotador en el aparejo de pescar. Presentar a las masas y sus jefes vacíos de contenido es presentar una realidad que no ha sido tal.

Si en nuestro país no se ha contribuido a enseñar una historia real, ello se debe a la orientación filosófica que ha presidido la investigación en la materia: idealista y en muchos casos irracionalista...

Las dos corrientes clásicas existentes en nuestro país, la liberal y la del revisionismo rosista están identificadas en una misma concepción filosófica y sólo se diferencian, partiendo de un mismo método, en querer justificar a sectores diferentes de una misma clase social, la burguesía y, en especial, a troncos distintos de la oligarquía.

Solo en la concepción del materialismo histórico radica una historia verdadera y completa, pues ella trata de conocer las leyes del desarrollo de la sociedad en general y de una determinada sociedad en particular.

La historia de la humanidad es la historia de la lucha de clases y ésta se manifiesta en los órdenes materiales y espirituales.

Se debe hacer una revisión histórica, pero no a partir de los mismos presupuestos filosóficos y de clase con que se ha sostenido hasta el presente. Una revisión no es una simple revancha política.

Por lo demás, es preciso advertir que de lo oficialmente enseñado, existe un cúmulo de verdades parciales que necesitan ser reubicadas y hechos que han contribuido en alguna medida a forjar la conciencia del pueblo y que aunque presentados con graves limitaciones, han contribuido a darnos la personalidad y el vigor con que nos presentamos ante nosotros mismo y el mundo.

Ana Lía Payró: “la única verdad histórica que aceptamos es aquella determinada por las luchas de las masas por la liberación nacional y social”.⁴²

Si la historia es la conciencia colectiva de las masas populares que en cada momento de su lucha son capaces de imponer su visión, es decir, su replanteo del pasado desde la perspectiva de su presente y de sus objetivos históricos, podemos afirmar que en la Argentina no se enseña la historia real del país.

Y no se enseña la historia real del país porque ella ha sido instrumentada coherentemente desde fines del siglo XIX como factor de dominación social

42 Ana Lía Payró (1938). Nació en la Capital Federal. Codirectora del Instituto de Investigaciones “Diego Luís Molinari” de la F.F.y L. y profesora titular de Introducción a la Historia. Obras: Los nacionalismos en el siglo XX (1972), Las intervenciones norteamericanas en América Latina (1972), etc.

y de opresión imperialista, y por ello podemos afirmar que la historia real del país aún no está escrita.

La que sí está escrita es la que se enseña en los tres niveles del sistema educativo, plasmada por los vencedores de Pavón, aquellos que van a liquidar a sangre y fuego a las montoneras federales y que serán los artífices del genocidio de la guerra de la Triple Alianza.

Los pasos esenciales están dados, la culminación es el triunfo de la factoría agraria que significa la consolidación y estabilización del bloque histórico conformado por la oligarquía terrateniente y el imperialismo a partir de 1880.

Sus valores pertenecen a la burguesía industrial europea y son trasplantados y asumidos por la oligarquía nativa como propios, en la medida que le proporcionan los elementos básicos de la legitimación de su dominio.

Es el liberalismo oligárquico, asentado sobre el racismo, que exalta la “etnia” y la cultura europea en cuanto portadoras de “civilización”, y que confundido con el odio a las montoneras le hace decir a Sarmiento en carta a Mitre: “No ahorre sangre de gauchos que lo único que tienen de humano”. El racismo se ligaba entonces a la visión oligárquica que colocaba en el centro a Europa como principio y fin de la historia y que no hacía más que afirmar nuestra dependencia económica, política y cultural respecto a la metrópoli inglesa. Pero el mismo esquema teórico que organizaba todo el sistema ideológico del liberalismo oligárquico se expresaba en la síntesis: “Civilización y barbarie”.

La “civilización” posibilitaba las bases de la dominación: era el puerto, las ciudades del litoral, la burguesía comercial, los terratenientes y los ganaderos, los “doctores”. Era los ferrocarriles y sobre todos los remingtons que derrotaron la resistencia popular del interior. Esta era la “barbarie”, los gauchos, los indios, las montoneras, la defensa de la soberanía en la Vuelta de Obligado...

Este sistema de valores es el que conforma la historia que escriben los vencedores: la que Bartolomé Mitre sanciona no sólo en La historia de Belgrano y en La historia de San Martín, sino también a través de casi cien años en La Nación, expresión misma del liberalismo oligárquico.

Pero no fueron sólo los libros o el periodismo, ellos no hubieran podido cimentar la fortaleza inexpugnable de la ideología liberal-oligárquica y la vigencia de sus contenidos en la conciencia, sobre todo, de los sectores

medios del país. Era el control que el Estado oligárquico ejercía sobre la enseñanza. Su monopolio estaba concebido como fundamento mismo de su dominación como clase y como impulso a su proyecto político: la factoría agraria.

Historiografía liberal oligárquica y monopolio de la enseñanza garantizaban la enajenación de los sectores que tenían acceso a la cultura, es decir, garantizaba la “idoneidad” de los futuros cuadros políticos y culturales del sistema y el consenso de las clases dominadas.

Y tal fue su fuerza que aun la crisis de 1930, que significa la quiebra de la Argentina oligárquica, sin hablar de los embates del movimiento nacional yrigoyenista, no logró destruirla. Pero la factoría agraria estaba herida de muerte.

La crisis cuestionó la que hasta ese momento había sido verdad inconmovible e incuestionable. Dos vertientes caracterizaron la búsqueda: el nacionalismo oligárquico, cuyo valor reside en el cuestionamiento de hecho de la historiografía liberal, pero sin llegar a superar sus condicionamientos, y el forjismo que planteaba categóricamente que la salvación de América Latina se hallaba al final de la lucha de sus pueblos.

El gobierno popular que se inicia luego del 17 de octubre de 1945 no logra superar la enajenación de las clases medias al frente oligárquico y, por ende, al liberalismo. La marginación de los intelectuales del proceso de movilización popular significó la demostración de la fuerza inerte, pero fuerza al fin, de los valores ideológicos oligárquico – imperialistas.

Y así, coexistieron en todos los niveles de la enseñanza las dos versiones oligárquicas, tanto liberales como nacionalistas. El proceso de formación de la conciencia nacional abierto en el 30 se irá profundizando al compás del avance de las masas populares.

Desde la restauración oligárquica en 1955 hasta 1973, el liberalismo, el desarrollismo integracionista o cientificismo en su versión universitaria, o el eclecticismo eficientista de la dictadura militar de los monopolios, no son más que formas modernizantes del liberalismo.

Pero mientras la historiografía tradicional en todos sus matices más levantaba las banderas de la “objetividad”; mientras más afirmaba su verdad histórica como universal y, por lo tanto, “apolítica”, más claro resultaba que su objetividad era aquella del imperialismo y la oligarquía. Y en ese lento pero inexorable proceso de formación de la conciencia nacional resulta cada vez

más incontrovertible que la historia es un arma política y así la asumimos, ya que, por ende, la única verdad histórica que aceptamos es aquella determinada por las luchas de las masas por la liberación nacional y social.

Rodolfo Puiggrós: “una historia que surja de nuestras luchas”.⁴³

La enseñanza de la historia argentina, en general, mejor dicho de la historia oficial que todavía predomina en el país, sigue la concepción que predominó en la segunda mitad del siglo XIX, orientada pragmáticamente hacia la colonización capitalista de la Argentina. Había que borrar de la memoria de las nuevas generaciones la obra cumplida por los caudillos, sobre todo después de la Revolución de Mayo: había que exaltar aquellas personalidades que miraban hacia Europa y despreciaban tanto a la Argentina como al resto de los países iberoamericanos; había que introducir en la mente de las nuevas generaciones la idea racista de la superioridad de los europeos y de la inferioridad de los hijos de nuestra tierra...

La historia argentina, partiendo de esta concepción racista positivista, dividió el pasado en civilización y barbarie. Civilización era lo que venía de Europa; barbarie era lo que pertenecía a nuestro país, lo autóctono. Ellos no comprendieron que nuestra civilización, la del futuro, tiene que partir de nuestra barbarie, es decir de nuestra realidad. En la deformación de las figuras de los caudillos se nota esto. También en el análisis del período rosista. Yo no creo en las exageraciones de algunos escritores rosistas pero creo que el problema del rosismo debe ser analizado en función de las causas económicas, políticas y sociales de la Argentina de esa época. Desde chicos nos enseñaron que hay unos hombres buenos y hay unos hombres malos: los buenos eran aquellos que habían traído los ferrocarriles, la técnica, la ciencia, los capitales, que habían convertido Argentina, en la época de la reina Victoria en la más importante de las dependencias del imperio británico, porque la Argentina tenía para Inglaterra mucho más importancia que cualquiera de sus colonias. Era una granja que le proporcionaba carnes y cereales. Nos enseñaron que esos hombres eran los buenos y que los malos eran los otros. Éstos eran aquellos que se expresaban como exponentes de las aspiraciones y necesidades de las clases más bajas. Por eso cuando aparece en este siglo el primer caudillo nacional y popular, Hipólito Yrigoyen, se ensañan contra él, lo calumnian, lo desprecian,

43 Rodolfo Puiggrós (1906). Nació en Rosario (Santa Fe). Escritor, periodista, ex rector de la Universidad de Buenos Aires. Obras: *De la Colonia a la Revolución* (1950), *Historia económica del Río de la Plata* (1946), *La época de Mariano Moreno* (1949), *Historia crítica de los partidos políticos argentinos* (1956), *Libre empresa o nacionalización en la industria de la carne* (1957), etc.

lo consideran un ignorante. En el último de mis libros demuestro que aquellos que se creían muy cultos, que se creían los monopolistas de la cultura, que tenían cátedra en las universidades, eran al mismo tiempo los propietarios de los estudios que estaban al servicio de las empresas extranjeras y que ellos eran también quienes aprovecharon el reparto de tierras para quedarse con las mejores estancias. Es decir que no hay dos oligarquías, como se acostumbra a afirmar al señalar una oligarquía ilustrada por un lado y una oligarquía terrateniente comercial por el otro. Existe una sola oligarquía: la que pretendió ser la administradora de cultura y que al mismo tiempo se hizo millonaria defendiendo la penetración capitalista en el país...

La historia es indispensable para el político de nuestros días. Un político que no conoce la historia de su país es simplemente un politicastro de comité. Debe conocerla porque la historia es una ciencia y además porque no se puede, como pretendía la gente del 53 al 80, borrar el pasado. Lo que diferencia a unos y a otros, es que unos, los positivistas, consideran que el pasado se repite en el presente y que se repetirá en el futuro frente a nosotros que consideramos que no es así.

Jorge Abelardo Ramos: “la enseñanza de la historia en la Argentina satisface una necesidad específica de las clases dominantes”.⁴⁴

La enseñanza de la historia en la Argentina –como en cualquier país, satisface una necesidad específica de las clases dominantes. Para consolidar los privilegios del presente, dichas clases necesitan fijar en la conciencia colectiva una visión particular del pasado que justifique tales privilegios. No es un azar que Rivadavia haya sido juzgado durante más de un siglo como la figura paradigmática de la historia nacional. Representante de los importadores ingleses, socio de la Casa Hullet de Londres, enemigo de Facundo, adversario tenaz de las quimeras sudamericanas de San Martín y Bolívar. Don Bernardino es el responsable, junto con Manuel García, de la capitulación ante la Corte brasileña. Después de la victoria de Ituzaingó, las Provincias Unidas pierden una ellas, la tierra natal del Protector de los Pueblos Libres, que se erige en Estado independiente bajo la garantía británica. Si se tiene en cuenta que este personaje funeste es el maestro de Mitre y que su retrato y sus ideas han dominado en las escuelas y universidades argentinas tanto tiempo como perduró sin mácula el poder de la oli-

44 Jorge Abelardo Ramos (1921). Nació en Capital Federal. Historiador, Presidente de la Junta Nacional del F.I.P. Obras: Revolución y contrarrevolución en la Argentina, Historia de la Nación Latinoamericana, Historia política del Ejército Argentino, etc.

garquía terrateniente, se comprenderá fácilmente no sólo por qué la enseñanza de la historia argentina ha sobrevivido hasta hoy con tales características sino también por qué los partidos políticos de la clase media y hasta los sectores de la izquierda cipaya se sintieran tradicionalmente detrás de esa historia para el Delfín. Al fin y al cabo, tales partidos formaron parte del régimen político de la factoría agraria y gozaron, hasta cierto punto, de las migajas en el banquete de la semicolonía que presidía la clase conservadora. Aunque eran los comensales de la punta de la mesa, los que se sentaban al lado de los saleros, aquellos radicales (en particular los demi-liberales chirles al estilo de Don Marcelo), los demócratas progresistas, los socialistas y hasta los comunistas se habían hecho un lugarcito en la próspera Australia argentina, tierra feraz de ovinos en el sur y bovinos en las tierras centrales. La renta agraria, que permanecía en parte en poder del Estado permitía mantener escuelas y universidades para aquellos que disfrutaban del raro derecho de estudiar. El ideal de cultura de tales instituciones se personificaba en Sarmiento y Rivadavia, asesino de gauchos el primero y hombre de la burguesía comercial porteña el otro. De alguna manera, las clases medias del litoral admitieron esa versión portuaria de la historia porque su situación en la semicolonía la vinculaba hasta cierto punto a una alianza de hecho con la oligarquía terrateniente, que se llevaba la parte del cachorro adentro, mientras el imperio se deglutía la parte del león afuera. Algo quedaba para la pequeña burguesía y por esa razón la historia falsificada adquirió patente de credibilidad.

Dicho sistema de ideas se tambaleó en 1930, recibió un golpe mortal en 1945 y ahora está en ruinas. Pero el peronismo no logró sustituir durante sus primeros gobiernos dicha historia petrificada por una historia crítica. Los rosistas intentaron vanamente reemplazar a Rivadavia pro Rosas, otro hombre de Buenos Aires, pues creen candorosamente en la concepción carlyliana, idealista y reaccionaria, según la cual los héroes crean la historia. Creo que sólo el revisionismo socialista ha logrado acercarse a una concepción nacional de la historia argentina, no sólo por descubrir la oculta trama de su estructura económica y social sino ante todo por ver en ella un fragmento insular de la nación latinoamericana inconclusa. Pero ésa es otra historia.

José Luis Romero: “la historia se enseña muy mal en todos los grados de la enseñanza”.⁴⁵

Si se tratara de condensar en una frase mi respuesta, bastaría decir que la historia se enseña muy mal en todos los grados de la enseñanza. Pero me apresuro a agregar que la culpa no es de los maestros y los profesores: es de la ciencia histórica misma, cuya estructura epistemológica y cuyas peculiaridades generales plantean problemas graves y casi insolubles.

El primero y más grave es que, a diferencia de la botánica o la física, la historia se enseña con una intención muy marcada. Esta intencionalidad puede ser genérica, y se relaciona con problemas políticos, tanto en el sentido más extenso de la palabra y –más noble- como en el más estrecho y con frecuencia más mezquino.

Tanto en la escuela primaria como en la secundaria la historia no se enseña como una ciencia sino como una disciplina destinada a crear, o a fortalecer, o a negar, una imagen del pasado que conviene a la orientación predominante en el presente. Y esto ha ocurrido siempre, porque la historia es la conciencia viva de la humanidad y de cada una de sus comunidades, y nadie podría prescindir de su apoyo para defender su propia imagen y su propio proyecto.

Esto se hace más claro en la enseñanza primaria, porque las nociones son más elementales y, en consecuencia, más descarnadas: de modo que todo adquiere un valor simbólico fundado en un simplismo intencional. Desde este punto de vista, tanto da una orienta como otra. Quizá el único consejo que podría darse –muy difícil de seguir, por lo demás- sería tratar de internalizar el principio de que pertenece a la tradición del país todo lo que el país ha hecho, sin exclusiones, y que conviene ser moderado en la división maniquea entre buenos y malos. Pero, como se ve, es un consejo difícil de seguir y más difícil de postular, puesto que no puede aconsejarse a nadie que se acostumbre a renunciar la juicio moral. En el caso de la escuela primaria es más difícil aún, porque aunque se aconsejara una exposición objetiva y neutral de los hechos, no se puede contar con que el niño haga su propio juicio, y lo más seguro es que los hechos resulten juzgados con la óptica de los padres o del círculo donde el niño de mueve. De

45 José L. Romero (1908) Nació en Buenos Aires. Doctor en Historia, ex rector de la Universidad de Buenos Aires. Obras: La revolución burguesa en el mundo feudal, Maquiavelo historiador, El ciclo de la revolución contemporánea, Las ideas políticas en Argentina, etc.

todos modos, quizá la norma sea posible y no excluir nada del acervo común.

En el caso de la escuela secundaria el problema es un poco menos complicado. En ella es claro que la simple enseñanza de los hechos políticos no enseña a pensar históricamente. Y esto es lo que, en la medida conveniente, debe empezar a hacerse. Qué es pensar históricamente, es cosa difícil de explicar en pocas líneas. Pero aun a riesgo de caer en un simplismo, yo diría que consiste principalmente en acostumbrar a examinar el revés de la trama. Es importante que se enuncien los hechos políticos, y no me niego a que se repitan de memoria, aunque sea un mecanismo odioso. Pero pasa como con las declinaciones latinas: hay que saberlas aun cuando su aprendizaje resulte el mejor sistema para odiar al latín. Lo importante es que se le dé al adolescente algo más: algo que lo incite a buscar qué hay detrás del puro episodio. Esto supone que los profesores y los autores de textos parten del principio de que el análisis histórico debe referirse a procesos y no a hechos.

Este planteo no es difícil de lograr en la escuela secundaria, y menos ahora, en que el grado de politización es grande, los medios masivos de comunicación muy eficaces –quizá demasiado- y los temas de la historia social y económica relativamente difundidos. Saber que la política no es sino el epifenómeno de planos más profundos de la vida histórica, es cosa a la que puede llegar sin mucha dificultad un adolescente de hoy. Y llegar a comprender que los episodios espectaculares de la historia no pueden comprenderse sin entroncarlos en lentos y oscuros procesos subterráneos que se refieren a la vida de las sociedades, a su organización económica y a su creación cultural, es cosa a la que puede ayudar un buen profesor sin requerir de sus discípulos un excesivo esfuerzo de abstracción. No dudo de que también se puede caer por esta vía en un simplismo escolar; pero no es un simplismo deformante, sino una forma elemental de los planteos que hoy hace la ciencia histórica.

Una observación para terminar: mil veces se ha hablado del uso de las fuentes, y mil veces los autores de textos han publicado fragmentos en sus obras. Pero nadie las utiliza intensamente. Si para enfocar debidamente el análisis histórico hay que enseñar a entroncar el episodio en el proceso, para dar los instrumentos del conocimiento histórico hay que enseñar a usar las fuentes.

Creo que todo esto es posible en la enseñanza secundaria, y creo que con ello mejoraría mucho la formación del estudiante. Y dejo de lado los

problemas relacionados con la utilización de la historia a que me he referido al hablar de la escuela primaria, porque creo que por esta vía pueden superarse. La historia es comprensión, y su enseñanza debe proporcionar los elementos para alcanzarla. Con eso se modera el riesgo inevitable del maniqueísmo.

José María Rosa: “prestigiar a los grandes caudillos que supieron defender la soberanía argentina y luchar por la liberación económica”.⁴⁶

En los tiempos que yo era estudiante no se enseña historia argentina. Se enseñaba otra cosa: un relato donde los valores eran aquellos aceptados por los imperialismos.

El pueblo no existía y cuando no había más remedio que admitirlo como una realidad era tratado de chusma, montonero o mazorca.

Los únicos valores auténticos eran los valores militares: San Martín, Belgrano, Güemes.

Más tarde, siendo yo profesor de historia, traté de poner el acento en lo popular, prestigiando a los grandes caudillos que supieron defender la soberanía de la Argentina, y luchar por la liberación económica.

Eso me costó muchos disgustos pero con un grupo de compañeros seguimos la lucha.

Creo que hoy en día la historia debe ponerse de pie dando valor a lo auténticamente argentino, que necesariamente tiene que ser lo popular.

La reivindicación que se acaba de hacer de Juan Manuel de Rosas, de Facundo Quiroga y del Chacho me demuestra que la Argentina está encontrando su conciencia nacional.

Vicente Sierra: “textos para repetir como loro y honrar como estúpido”.⁴⁷

La historia no sólo es mal enseñada, sino que lo que se enseña es mala historia. Los motivos son diversos. No se puede enseñar bien lo que se ha aprendido mal.

46 José María Rosa (1906), nació en Buenos Aires. Doctor en jurisprudencia, historiador, actualmente embajador en Paraguay. Obras: Defensa y pérdida de nuestra independencia económica, Rivadavia y el imperialismo financiero, Historia Argentina, Rosas, nuestro contemporáneo.

47 Vicente Sierra (1893). Nació en Buenos Aires. Profesor fundador de la Universidad del Salvador y directo de la Escuela de Historia. Doctor Honoris Causa en Historia. Obras. Historia de la Nación Argentina, El sentido misional de la conquista de América, Américo Vespuccio, etc.

Si se analiza el desarrollo de la idea liberal, aparece como factor básico de la doctrina el ingrediente histórico. La historia se presenta como la sustancia de la ideología liberal. Ello determina que Historia y Doctrina se confundan. A partir de ahí, como acota Dilthey “la lucha por la interpretación de la historia universal acompañará en adelante a todas las luchas por la determinación del futuro: éstas no podrán efectuarse sin aquélla”. Tanto en liberales como marxistas se advierte que las luchas ideológicas provocan el riesgo de que la verdad histórica se oscurezca por las tendencias que corresponden a las ideologías...

Todas estas, y otras ideologías, parten de una creencia utópica en la perfectividad ilimitada del hombre. Es así como en la historiografía liberal todo acto de liberalidad es considerado como contribución al éxito del liberalismo, como intérprete de una ley general que se denomina progreso, civilización, cultura, en virtud de lo cual se cae en la divinización de los hechos y como consecuencia de sus protagonistas. Cuanto se les opone es valorado antihistórico. Es así como se eliminan veinte años de acción “rosista” de la historia argentina, como si de la historia se pudieran arrancar páginas porque no nos gustan. Lógicamente esa historia se difunde a través de textos que el alumno debe aprender de memoria, repetir como loro y honrar como estúpido. La historia no tiene por qué juzgar lo ocurrido: debe bastarle comprenderlo sin ataduras “apriorísticas” doctrinarias para que, nutriendo los elementos tradicionales, nos libre de someternos a ellos, y para que nos permita encontrar en ellos fuerzas para crear nuestro futuro. Lo que en la escuela argentina se enseña no es Historia: apenas si es un no siempre atractivo anecdotario...y muchas veces falso.

2004 - 2009: Luis Alberto Romero y los textos escolares

En base a estudios sobre los textos escolares utilizados en la Argentina durante el siglo, en un proyecto comparatista con Chile, Romero fue sedimentando una serie de ideas con relación a los efectos de transmisión histórica y el papel de esos materiales en esos procesos.

Bajo la premisa de la existencia de un sentido común nacionalista en la sociedad argentina, recupera los “restos” de las imágenes que sobre la Argentina constituye el sistema educativo a través de la geografía, la historia y el civismo.

El resultado de ese ejercicio es el siguiente:

En primer lugar en una imagen, característica de la experiencia escolar: un mapa, con los contornos fuertemente marcados, que corresponde a una porción de territorio de fronteras definidas y categóricas. Luego, una cierta idea de quienes habitan ese territorio: el pueblo argentino que, más allá de las diferencias y conflictos, conforma una unidad de la que se puede predicar algo. Si la experiencia contemporánea desmiente esa imagen unitaria, la atribución de un origen mítico la certifica: la Argentina empieza a existir el 25 de mayo de 1810. Un tercer rasgo básico remite a su estado, cuya forma institucional se definió con la Constitución de 1853 (Romero, 2009: 199-200).

Consciente que los libros de textos son parte de un dispositivo más vasto y que en ellos confluyen tres elementos (currículo que sigue, la disciplina científica que el autor aplica y las políticas editoriales).

Tras trabajar sobre los contenidos de los manuales utilizados en el período que media entre 1940 y 1990, planteaba el quiebre de los relatos sustentados en el nacionalismo traumático a través del establecimiento de los CBC.

Los problemas asociados a la implementación de la LFE, para el autor, condicionaron la renovación propuesta. Faltaron los diseños curriculares específicos, aunque se renovaron los manuales escolares. Esa renovación pasó por varios elementos: dejaron de ser de “autor” para pasar a ser de “editorial” al ser convocados grupos de trabajo de origen universitario; renovación estética y de recursos pedagógicos.

2018: “Qué historia se enseña hoy en la Argentina?”

En el número 32 de la nueva revista Crisis se publicó un nuevo informe bajo la guía de la siguiente pregunta: ¿qué historia se enseña hoy en la Argentina? Fue en el año 2018, mientras transcurría el tercer año del gobierno de Mauricio Macri.

Contestaron 15 especialistas de distintas tendencias líneas historiográficas y políticas.

María Elena Barral (1964), UBA-Conicet, fue responsable de la producción de materiales para el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En 2010 sus producciones fueron censuradas por el gobierno de Macri.

Hay poca reflexión sobre la especificidad de la historia en su enseñanza y aprendizaje.

El sentido común dice que la historia es como un cuentito, los chicos la aprenden y la pueden leer como si no hubiera un trabajo de investigación histórica, y una construcción historiográfica.

La historia que se enseña en las escuelas se plantea como verdadera y listo. Ya está escrita y es esta que te cuento.

Para algunos temas puede funcionar la multiplicidad de perspectivas: la conquista, el peronismo, unitarios y federales... pero lo que me parece que no hay es la idea de un conocimiento científicamente elaborado.

[resulta necesario transmitir] la idea de que sobre este tema se saben unas cosas, otras no se saben, y hay determinadas cuestiones en discusión.

Aunque se plantea un enfoque más renovado se cae en una historia de las élites. Cuando se incorporan a los sectores populares aparecen los problemas. En general se incorporan como víctimas, sin capacidad de intervención sobre la construcción política que se está llevando a cabo.

Otra de las tareas que nos ponemos en la enseñanza es desmitificar la historia argentina. Pero se sale a dar esa batalla con muy poca reflexión atrás. No hay una reflexión sobre cómo reemplazar esa mitología, no sé si con una nueva mitología pero sí por tareas colectivas que como comunidad nos hemos dado a lo largo de la historia. Hay luchas colectivas que merecen ser contadas (Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, resistencia a la dictadura) Hay pequeñas grandes historias que unen a estos pequeños grupos con situaciones políticas y contextos históricos.

Ganó mucho espacio la historia académica en los manuales, en los ministerios. Pero muchas veces ese espacio viene junto a la batalla desmitificadora. Eso tiene problemas. Tenemos que tratar de reintroducir nuestras luchas colectivas. Algunas experiencias históricas que tenemos como país que son únicas y que merecen ser contadas.

Dora Barrancos (1940), investigadora del CONICET. Publicó *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos* (2007)

Creo que hay una cierta renovación de tópicos, por ejemplo respecto de incorporar el punto de vista de la historia de las mujeres —sin que me haga muchas ilusiones igualmente. También en lo que tiene que ver con la historia más reciente de Argentina, que ha ganado mayor presencia.

Después, me parece que en algunos lugares del interior prevalece una especie de teluria historiográfica que tiene que ver con la realidad regional. Ahí no me animo a diagnosticar cuál es la novedad, porque hay renovación de las historias regionales —y qué bien que se haga— pero se me escapa cuál es el cambio de los puntos de vista.

Siento que hoy tiene más importancia en los debates y presentaciones una cuestión como las sexualidades disidentes. Hay allí una extraordinaria cantera de sentidos, de derechos personalísimos, que enriquecen la noción de derechos sociales.

Ema Cibotti (1956), historiadora y divulgadora. Publicó varios libros, entre ellos *Introducción a la enseñanza de la historia latinoamericana* (2004) e *Historias mínimas de nuestra historia* (2011).

Los temas se han renovado mucho en los libros de texto de historia. La historia que se enseña hoy es mucho más elaborada, más renovada. En términos del oficio, es cierto que la historia de los sesenta y de los setenta estaba muy ideologizada, muy lejos de lo que era el métier del historiador, en cuanto al uso de los archivos, de los papeles. Creo que en ese sentido la narrativa es mucho más interesante. Se enseñan cosas muy concretas. El problema es establecer los grandes lineamientos, ahí está el problema.

Es muy buena la pregunta de qué historia se enseña hoy porque hay una enorme mezquindad para definir conceptos y períodos. Es una ensalada total. Una cosa es lo que dicen los textos y otra es lo que el docente prepara para enseñar. La discusión entre historia oficial e historia revisionista a esta altura no tiene ningún sentido, está totalmente perimida. Si vos querés, además, no ganó nadie. Lo que faltan son temas.

Gabriel Di Meglio (1973), investigador, divulgador y director del Museo del Cabildo. Publicó *¡Viva el bajo pueblo!* en 2006, entre otros libros. Trabajó en producciones audiovisuales televisadas por Canal Encuentro, entre ellas *Zamba*.

A nivel universitario, en la primera parte del siglo XXI se elevó mucho el nivel de investigación, con mucha inversión del Estado. Surgieron más centros de investigación de los que hubo nunca en Argentina y se generó una federalización del conocimiento —si bien es asimétrico entre Buenos Aires y otras ciudades. Ahora cuando querés saber qué se dice sobre determinado tema historiográfico, tenés que leer muchas cosas, buenas y malas, y con aportes significativos de muchas regiones del país. Por lo tanto, me parece que es una historia mucho más diversa de la que hubo nunca.

Por un lado, hay una historiografía muy delimitada por las marcas del mundo académico posterior a la dictadura, pautas bastante rígidas que hacen que una ponencia, paper o artículo sea muy interesante para colegas y estudiantes pero muy difícil de ser consumida por fuera de ese circuito. No digo nada nuevo, este problema existía mucho antes, pero de los ochenta para acá hay una división muy clara. Esta historiografía académica ha renovado los temas y las preguntas sobre el pasado, a veces en consonancia con problemas políticos del presente, otras veces según debates que no siempre se desprenden de lo que está pasando en la Argentina.

Por otro lado, en el mundo de la divulgación, la historia pensada para públicos masivos tiene una agenda propia, más parecida a la que tenía en épocas previas. Por ejemplo algunos problemas políticos clásicos, o la discusión sobre las grandes figuras, temas muy desarrollados que no siempre son los que se trabajan en el mundo académico.

Simplificando de manera brutal, la historia liberal, la revisionista y la marxista fueron como tres grandes ramas hasta la última dictadura. Y en un costadito había surgido lo que sería la madre de la historiografía actual, que en su momento lo llamaban “la renovación”, en base a métodos traídos del marxismo británico, y de la escuela francesa de “los annales”, o de la sociología histórica estadounidense, que incorporan otro tipo de miradas y de preguntas. Aquella división historiográfica que marcó al siglo XX, entonces, pierde sentido después de los ochenta.

Ahora pasa algo que me llama la atención: yo trabajo la primera mitad del siglo XIX en Argentina, y en ese rubro vos tenés gente que políticamente opina muy distinto sobre el presente pero puede tener acuerdos en su mirada sobre el pasado. ¿Por qué se logra eso? A priori, porque hay un campo profesional conformado y un modo de trabajar que permite llegar a ciertos consensos o ciertas discusiones que no alinean directamente a la gente de acuerdo a lo que piensa en el presente. Podés ver gente de extrema izquierda y otras de derecha que usan los mismos métodos, que escriben parecido, porque entre otras cosas está legislado tanto por el Conicet como por las universidades. Después, cuando uno rasca un poco encuentra que hay diferencias que sí tienen que ver con la ideología.

Hay periodos en torno a los cuales sí existen debates fuertes, que reflejan discusiones ideológicas de fondo. Por ejemplo en torno al Centenario y el auge agroexportador. Unos tenemos la idea de que es un periodo que ha sido demasiado ensalzado por la tradición liberal y que empíricamente eso no es demostrable, porque el hecho de haber llegado a ser la octava eco-

nomía del mundo no quita que enormes regiones de Argentina quedaron por fuera del desarrollo.

El mundo de la divulgación es mucho más libre, tiene reglas menos claras, ahí se trata de llamar la atención, convocar al público a leer, escuchar o mirar, dependiendo del producto que uno haga.

Federico Lorenz (1971), investigador y director del Museo Malvinas. Es autor de: *Algo parecido a la felicidad. Una historia de la lucha de la clase trabajadora argentina (1973-1978)* (2013) y de *Unas islas demasiado famosas. Malvinas, historia y política* (2013), entre otras obras.

Lo primero es abandonar la pretensión de generalidad: uno puede hablar de qué historia pretende enseñar uno, qué historia se enseña en algunos lugares, qué historia se enseña a través de los insumos con los que los profesores trabajamos. Porque los historiadores hemos perdido el monopolio de la enseñanza de la historia (en realidad quizás nunca se lo tuvo, pero hay un sentido común muy fuerte de que el trabajo de los historiadores profesionales fija lo que la gente sabe sobre lo que ocurrió en el pasado).

La historia que se enseña hoy es una en la que conviven miradas muy anacrónicas, las que yo pude haber aprendido de chico, con preguntas nuevas que no existían cuando me formé. La cuestión del género cuando yo estudiaba en el profesorado se le ocurrió a un par de profes de manera tangencial, de lo contrario no nos hubiera preocupado. Pienso que la respuesta se restringe a qué historia quiere enseñar uno, y a mí me gusta la historia que ideológicamente se ubica del lado de los perdedores, con todo lo genérico que tiene eso. También me interesa introducir la desconfianza crítica permanente. Es una historia que no es muy autocomplaciente ni autosatisfactoria, una historia —estoy pensando en la historia nacional— que tiene que hacerse varias preguntas porque lo que vivimos muchas veces se parece a un fallido: hoy estamos viviendo en un país que es la ruina de varios proyectos derrotados, con los que uno puede estar de acuerdo o no. En definitiva, es una historia que más que nada busca interpelar sobre la propia responsabilidad.

En el 73 era bastante lógico que los debates se dieran en esos términos: historia vs política, antiimperialismo vs imperialismo, historia liberal vs revisionista, rosismo vs antirosismo; pero si me remito a lo que te decía antes, el problema es que ha habido una gran renovación de temas pero no de preguntas. Entonces, si pienso a la historia como instrumento de intervención política —que es como yo la concibo— tenemos un retraso

fenomenal y por eso se han reflatado categorías que son anacrónicas para dar la discusión. Hoy nos preguntamos mucho menos cómo quiero que la historia sirva a cierto proyecto sin que en ese camino deje de ser ciencia, o sea, sin dejar de ser rigurosa. Lo que a mí me parece que no hemos revisado tanto son las categorías desde las que pensamos la conflictividad social. Eso es una gran deuda.

Hay que entender la historia como parte de la lucha política, y la apelación retórica que el kirchnerismo hizo al pasado forzó ese vínculo. Pero me pregunto cuántas posibilidades dejamos en el camino, porque las discusiones que vuelven ahora sobre el 2 x 1, o la cantidad de gente a la que no le importa lo de Maldonado, tiene que ver con que subidos a un discurso muy autocomplaciente muchos se ocuparon poco de construir masa crítica.

Los sentidos sociales del pasado son acumulaciones que llevan muchísimo tiempo. Nosotros todavía estamos pensando la historia, en un punto, en la matriz de la oligarquía del fines del XIX, estamos discutiendo todavía modelo agroexportador sí o no, cambiándole el nombre. Si no recuperamos esa capacidad de pensar estratégicamente, si no nos damos el trabajo de instalar temas de más largo alcance, basta un cambio de contexto como en el presente para que parezca que lo peor de nosotros estaba ahí escondido.

Vos fijate que cuando hablamos de historia reciente es sinónimo de dictadura, aunque el 2001 fue hace más de 15 años. ¿Por qué parece más reciente en nuestras discusiones el asesinato de Rucci que el de Darío y Maxi en 2002? La verdad que no lo sé. En gran medida tiene que ver con que las preguntas sobre el pasado y la politicidad de la historiografía volvieron de la mano con los estudios sobre la memoria. Y eso abrió una cantidad de posibilidades y cerró otras.

Marcos Novaro (1965). Investigador y miembro del Centro de Investigaciones Políticas. Dirige el programa de Historia Política del Instituto Gino Germani. Publicó *Historia de la Argentina 1955-2010* (2010).

Creo que hay bastantes cambios en la historia que se enseña. Uno que me llama mucho la atención es que se ha vuelto bastante más contemporánea. En mi época de estudiante secundario se llegaba, con suerte, a la década del treinta, obviamente por razones políticas pero también por esa separación entre la historia y el presente que era muy fuerte. Lo mismo sucede en la vida académica, porque la mezcla entre politólogos e historiadores, o entre sociólogos e historiadores es más frecuente, antes estaban más separados.

Pero eso tiene también su lado negativo: yo creo que la mezclanza ha redundado en un deterioro de la calidad y del rigor en el análisis histórico. El gremio de historia era muy exigente en criterios de calidad y validación. La mezcla con el resto de las ciencias sociales yo creo que la ha deteriorado. En el mismo sentido, la politización y el relativismo se han incrementado de mala manera. Tal vez sea injusto, pero me parece que al relativizar los criterios de autoridad y validación se entró en una especie de tómbola de todo vale, yo tengo mi perspectiva, vos tenés la tuya, hago lo que se me canta. Por lo tanto, cada uno lee lo que quiere escuchar. Así como uno ve muchas investigaciones y docencia sobre historia reciente —y uno en principio diría: “es bueno”—, a veces se ven cosas muy berretas, muy cerradas, muy parciales y que no dialogan con otras perspectivas. Yo tengo la mía, vos tenés la tuya. Ni siquiera tenemos conflicto, lo que tenemos es indiferencia. Como los medios de comunicación: cada uno elige el medio que valida lo que ya piensa. Esto ha contribuido a un debilitamiento que se observa también en otras ciencias sociales, solo que el resto tenía menos que perder.

Me parece que en los setenta creció esa ola del compromiso político, y de una historia que no podía ser indiferente a la pregunta de a quién le sirve. Pero ese impulso yo creo que no llegó a ignorar el hecho de que la historia profesional tenía ciertos estándares que respetar. Entonces, Alberto Plá es un tipo muy militante, por ejemplo, pero extremadamente riguroso. El más militante tenía que ser el más estudioso, porque tenías que leer todo para poder pelear en igualdad de condiciones en el terreno de la disciplina científica. Me parece que en la situación actual no se trata tanto de compromiso político, sino más bien de faccionalismo. El gran problema no es que haya historiadores militantes enfrentados a historiadores científicistas, sino que avanza un relativismo que en términos epistemológicos implica un camino a la degradación de la calidad. Si vos validás lo que escribís solamente por los referentes ideológicos que comparten tu postura, ya estás adoptando una posición en la que no te interesa enfrentar una historia liberal para derrocarla. Han desaparecido las grandes figuras, ya no tenés grandes historiadores: ni liberales ni antiliberales, ni marxistas ni antimarxistas, ni de izquierda ni de derecha. Lo que tenés es un achatamiento.

Los dos años que llevamos de gobierno de Macri me parece que validan las perspectivas que ya existían antes, no veo que haya mucha novedad más que un cambio en la correlación de fuerzas relativo. Me parece que mucho entusiasmo restaurador no hay, no se sabe muy bien qué quiere hacer el gobierno con los programas de educación, en principio parece que no quiere hacer nada, o al menos no hay interés o no es una prioridad. Pero

sí hay un discurso antipopulista, pro República, que recuerda esa primera Argentina que prometía tanto y que hay que recuperar.

Pacho O´Donnell (1941). Historiador y divulgador. Publicó infinidad de ensayos y libros de historia, entre otros: *1815, la primera declaración de Independencia argentina* (2015).

Hay dos vertientes fundamentales en la historiografía argentina. Una es la historia liberal. A la otra se le ha dado el nombre de revisionismo, un nombre que está algo desactualizado porque tiene que ver con el deseo de los iniciadores de esta corriente historiográfica de revisar la historia dominante, que es la liberal. Yo preferiría llamarla nacional, popular, federal, iberoamericana. Pero si bien revisionismo no designa lo que es actualmente esta corriente, yo lo mantengo porque la gente entiende lo que se quiere decir.

La historia que se enseña en la escuela es la que se impuso después del triunfo de Pavón que consolidó la victoria en la guerra civil del proyecto porteñista, extranjerizante, por cierto antiprovincial, antipopular. Y desde entonces se erige en un pensamiento único que ha logrado ser considerado como La Historia, la versión única incontrastable de la historia argentina. En los márgenes de esta historia oficial se ha desempeñado con mayor o menor éxito y vigor, según las épocas, esta otra corriente nacional, popular, federal, iberoamericana.

El revisionismo en los últimos tiempos se ha impuesto en la gente, ha ganado el espacio de la calle, de los programas de televisión, de radio, de los libros, ha desplazado en forma rotunda a la historia liberal. Pero no lo ha hecho en el campo educativo, a pesar del fuerte impulso que tuvo durante el gobierno de los presidentes Kirchner, no se modificó la currícula educativa. Los cambios en educación hacia esta otra historia más verdadera, más sincera, no se da desde las autoridades mejorando los planes de estudio sino que se da en las aulas mismas, desde abajo hacia arriba. Cuando los alumnos y profesores desacuerdan con los textos de la enseñanza oficial, eso genera interesantes debates. Los docentes enseñan muy bien, lo que está mal es lo que se enseña. Todavía falta bastante tiempo para modificar sustancialmente los planes de estudio en Historia.

La historia es un aparato ideológico muy importante, por eso los liberales, los unitarios, cuando vencen, tienen clarísimo —porque son muy inteligentes— que además de formar un ejército nacional para enviarlo como ejército de ocupación a las provincias y destruir todo lo que hubiera de federalismo, al mismo tiempo tienen que escribir la historia, para darle basamento

ideológico-doctrinario al proyecto político que en ese momento estaban imponiendo brutalmente. Esta característica de aparato ideológico, al decir de Althusser, hace que la derecha esté tan alerta a las modificaciones o a las palpitaciones del revisionismo. Eso fue evidente cuando fundamos el Instituto Dorrego, lo que provocó un gran escándalo de los sectores liberales de la historia, que concluyó cuando Macri en una de las primerísimas medidas de su gobierno decide clausurarlo. Lo cual, para mí como presidente del Instituto Dorrego, significó una tristeza pero también sentí un gran orgullo, porque eso refrendaba que habíamos logrado ser peligrosos como lo fueron en su momento Jauretche, Pepe Rosa, Scalabrini Ortiz, Hernández Arregui, Fermín Chávez... quienes padecieron el ninguneo y la marginación.

Felipe Pigna (1959). Historiador y divulgador. Publicó, entre otros libros, los cinco tomos de *Los mitos de la historia argentina*. Dirige la revista *Caras y Caretas*. Conduce variados ciclos televisivos y radiales sobre historia.

Yo creo que se enseña una historia mejor de la que me enseñaron a mí en los sesenta. Todavía con ciertos vicios, claro, siempre teniendo en cuenta que depende mucho de quién es el emisor. Al no haber una línea clara por parte del Ministerio de Educación de qué historia hay que enseñar, depende mucho de cada docente cómo se enseña esa historia. De todas maneras, hay una ventaja en la diversidad de opciones que tienen los alumnos hoy, contando a su alcance con otros medios de información. Ya la escuela no es el lugar monopolístico de acceso al conocimiento, por lo tanto los alumnos traen alguna información, saben que las cosas no fueron tan así como lo relata la historia oficial y eso ayuda a que la clase se desarrolle de otra manera.

Creo que hay todavía una cierta dependencia de la ideología y de la capacidad didáctica que tenga el docente. Sobre todo porque, a diferencia de lo que pasa en matemáticas que a los alumnos se le enseña cómo hacer matemática, al alumno en historia no se le enseña cómo hacer historia. Es decir, la forma práctica de acceder a la historia: cómo investigar, cómo trabajar, cómo leer críticamente un texto. Parece ser que la materia historia no tiene su parte práctica sino que es un reservorio de archivos y datos, cuando en realidad debería ser una materia con la misma practicidad de las matemáticas, que ayude a resolver problemas, que ayude a entender el presente, una herramienta de trabajo y no solamente un elemento memorístico.

El desafío es muy grande porque tenemos la rémora de seguir remando contra mitologías de una historia arcaica, que necesitamos combatir

claramente porque es una historia que apunta siempre a la justificación del presente.

Si tuviera algún poder académico me encargaría de que el egresado de la facultad tenga un conocimiento cabal de la historia argentina, cosa que no está pasando. Uno se encuentra con licenciados que no saben quién fue San Martín, porque se considera que la biografía no es un género para tener en cuenta y se va a la historia procesual, a los grandes procesos, a una mirada que para mí atrasa porque tengo la suerte de recorrer muchas universidades del mundo. Yo creo que ningún egresado de la Sorbona ignora quién fue Napoleón. Y acá te encontrás con egresados que no saben quién es Belgrano, quién es San Martín, y convencidos de que no es importante. Yo no estoy diciendo que sea lo más importante ni mucho menos, pero hace a la formación del historiador. Va despegándolo de la nacionalidad, creando una imagen de historiador internacional con poco arraigo local.

Creo que el sector conservador de la historia argentina está perdiendo la batalla, y por eso la molestia que sienten cuando empiezan a ver que hay otra historia que se está contando. Para mí la memoria colectiva como tal no existe: la memoria popular es una ficción, debe construirse cada día.

Luis Alberto Romero (1944), historiador. En 2017 publicó la edición definitiva de su *Breve historia contemporánea de la Argentina*.

Mirando las contestaciones de 1973 se nota que era un momento de casi guerra, donde la historia servía como herramienta para la lucha. Detrás de eso creo que hay una idea bastante primitiva, que hoy no existe. A la vez, hoy la historia está mucho menos inserta en el debate nacional. Al relato macrista no lo construyeron historiadores de oficio, no lo construyeron especialistas. Lo más parecido a ese estilo fue el Instituto Dorrego, aunque si bien el relato histórico está presente hay muy poca historia ahí, porque más bien encontramos ejemplos que pretenden demostrar cómo los conflictos del presente ya se dieron en el pasado: a Dorrego lo fusilaron, igual que ahora los medios fusilan a Cristina. Eso no es historia, es usar instrumentalmente el pasado. O a Mariano Moreno lo tiraron al mar, igual que a los desaparecidos. No existe el trabajo de armar una narración.

Si miramos qué pasa en el aula, mi impresión es que difícilmente un profesor hoy emocione a los chicos. Me parece que estamos en una época de baja en la conciencia histórica y de muy buena calidad en la producción histórica. Es una paradoja.

Para arrancar por el lado optimista empiezo por la universidad y el cambio notable en la calidad y cantidad de buenos historiadores que se formaron en la Argentina a partir del 83. Cuando yo estudiaba había uno o dos muy buenos y el resto tratando de formarse.

Es cierto que se produjeron muy pocos libros de síntesis, más bien lo que predomina es la idea de abrir el campo y no preocuparse mucho por cómo se integra lo de uno con lo de otros.

La profesión de historiador consiste en producir un conocimiento que creemos que es científico. Yo creo que hay que distinguir lo que un grupo —yo diría 20.000 personas— produce como profesionales de la historia, y lo que cuarenta millones de habitantes hace con respecto a su pasado.

Eso que los cuarenta millones de habitantes hacen con su pasado lo llamamos a veces memoria, a mí me gusta más llamarlo conciencia histórica y no tiene que ver con la ciencia. Tiene que ver más bien con preguntas existenciales: quién soy, de dónde vengo, a dónde quiero ir. Pasado, presente y futuro. Y es absurdo pretender que se contesten en los términos que contestaría un historiador profesional.

Durante el kirchnerismo eso que llaman “el relato” cumplió una función muy importante. Hay que reconocer que existe un relato básico que yo creo que está muy fuertemente instalado en el sentido común argentino, que es el relato nacional y popular de la historia en sus múltiples variables, desde José María Rosa hasta Gabriel Di Meglio, con una variancia muy grande.

Luego tenemos otro relato sobre los setenta, que ahora ha reaparecido en una versión revival, nostálgica y muy fuerte.

Y el tercero, que viene completamente de otro lado, es el de los derechos humanos, que es una de las cuestiones más importantes que pasó en términos culturales y políticos en la Argentina, cuyo momento de convergencia tuvo lugar a la caída de la dictadura y luego se abrió en distintas ramas. Entre ellas la de Carlotto-Bonafini, que llevó esta interpretación lejos de la idea liberal de origen y más cerca de la idea militante según la cual hay un enemigo que debe ser destruido. Ahí me parece que el kirchnerismo hizo un ensamble muy bien hecho y utilizó a fondo todos los recursos que tenía a mano, del Estado, de la militancia, para instalarlo en lugares muy variados. Muchísimos ámbitos educativos, materiales, libros, Zamba. Y muchísimo trabajo militante.

Una cosa que a mí me admira es Wikipedia. Hace poco descubrí cómo habían sido sutilmente modificadas todas las entradas que tienen que ver con historia argentina para introducir ese relato que le gustaba a Cristina. En ese sentido me gustaría que hubiera un movimiento de revisión de ese relato, que implica cosas como empezar a participar de las entradas de Wikipedia para ver dónde hay deslices que no son precisamente groseros pero operan, también involucrarse en los guiones de los museos, es decir todo lo que se llama la historia pública que es un campo fundamental. No tiene nada que ver con hacer monografías para el Conicet sino con intervenir en la memoria. Y me parece que a la Argentina le vendría bien una acción colectiva para devolverle la libertad a la mirada de la gente sobre el pasado, y no encasillarla en una versión muy bien estructurada. Volver a conectarnos de una manera viva y libre con el pasado. Yo creo que “el relato” es una especie de piedra que nos ata a un momento e impide seguir adelante.

Alberto Sileoni (1952). Ministro de Educación durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner y profesor de historia.

En las ciencias sociales hay un interés de transmitir una interpretación de la historia y los gobiernos pugnan por eso. Nuestro gobierno intentó discutir la interpretación clásica mitrista, que siempre ha sido concebida como natural, y para muchos sectores absolutamente indiscutible. Hoy en día las editoriales del diario La Nación siguen calificando por ejemplo a la toma de un colegio secundario como un acto de barbarie.

En ese marco, yo no sé si la pugna entre historia liberal clásica mitrista versus historia revisionista sigue siendo central, pero la tensión todavía existe y como novedad aparece la fuerte discusión sobre el pasado reciente, es decir sobre la dictadura. Creo que los movimientos nacionales y populares buscan en el pasado referencias que nos pertenecen, para entender el desafío histórico. Y me parece que esta alianza que hoy está en el gobierno, por el contrario tiene la intención de deshistorizar. El neoliberalismo deshistoriza. Al principio de la gestión se autoimpusieron cierto parentesco con el desarrollismo. Pero se reveló falso, y nunca más. Iván Petrella dice que el pasado nos paraliza. Hay un video de Alejandro Rozitchner con un niño atrás saltando en un elástico en el fondo de una casa, mientras el intelectual oficialista dice que hay que terminar con el pasado porque en el pasado hay muchos muertos. El presidente va a las Barrancas el 20 de junio, habla seis minutos y dice que Belgrano es una muestra de que sí se puede. Otro funcionario dijo de San Martín, el 17 de agosto último,

“ese gran emprendedor que tuvimos en la Argentina”. Alguien en las redes sociales hizo un chiste: “emprendedor es poner un parripollo, San Martín liberó América”. Hay una colisión de densidades. Hay en estos tipos una levedad que en algún sentido sorprende.

Nosotros intentamos construir nuevas miradas a través de Canal Encuentro, que por supuesto dijeron que era sesgado y lo era, claro, porque tenía una línea. Y lo reivindicó como un derecho, porque nosotros pensamos así la historia. También tuvimos Paka Paka, con Zamba metiéndose decididamente en la historia, con interpretaciones que no eran muy jugadas pero es que para algunos todo lo que sea salir del canon tradicional es jugado. Me mató la sociedad sarmientina, por ejemplo, porque Zamba le dice a Sarmiento que es un cascarrabia, aunque también le dice que es un gran educador.

El 17 de febrero del 2010 la expresidenta anunció reformas para la escuela secundaria. Había una idea de volver a los títulos clásicos, y una fuerte transmisión de contenidos en lengua, matemática y en historia también. Como había cierta libertad en las jurisdicciones, acá en la ciudad mocharon una parte de historia. Esto tiene relación con Brasil: Temer eliminó historia y otras ciencias sociales en ciertas currículas. Hay una intención de deshistorizar, eso me parece que es indisimulable.

Javier Trímboli (1966). Profesor en formación docente e investigador. Publicó novelas y ensayos, el último: *Sublunar, entre el kirchnerismo y la revolución* (2017).

Es una pregunta casi inabordable. Rápidamente, para hacer una diferencia entre cómo se podía responder en 1973 y ahora, te diría que de un tiempo a esta parte el lugar que ocupa la historia en las sociedades pasó a ser otro. En 1973, previamente a la crisis del fordismo, del estado de bienestar, había una lengua que hablaba la política y esa lengua era casi indisociable de la historia. No había forma de sostenerse en la política, y el Estado no tenía manera de pensarse a sí mismo, si no era a través de la historia. Incluso hasta los propios gobiernos dictatoriales se fundaban en apreciaciones ligadas al pasado, anclándose, filiándose con determinadas líneas históricas, con tradiciones. Me parece que de un tiempo a esta parte, sobre todo a partir del agotamiento que produjo la dictadura militar, incluso también cierto hastío después de la Guerra de Malvinas, hubo como una suerte de “basta de Historia”. “Basta de Historia” que en buena medida antecedió el “Fin de la Historia”.

Para el sujeto que se ha transformado en dominante en este momento del capitalismo tardío, la historia no sirve, no hace mundo, se puede pasar por alto. Porque lo que produce mundo es el consumo. Y una estética del consumo que se adosa a él. Lo notable es que en el proceso político que concluyó en 2015 se promovió desde el Estado un tipo de interpelación que hacía pie en la historia y que buscaba producir el recuerdo de otras formas de vida, que de alguna manera desacomodaran la uniformización de la forma de vida consumidora.

Me parece que el anhelo más fuerte del macrismo —y entiendo que es un anhelo muy acorde con la época, no una expresión caprichosa de un grupo político— sería suprimir la historia, que no exista más, zambullirnos en un puro presente y en una promesa de futuro que finalmente será de enorme felicidad para todos, atado a las mieles de la globalización. Lo que pasa es que en este momento, a diferencia de los noventa, está claro que esas mieles no están en ningún lado.

Pero, ¿por qué la historia es un problema para el macrismo? Porque la historia es inevitablemente el recuerdo del desacuerdo, la historia te recuerda las disensiones, los equívocos, los problemas, las guerras, las revoluciones, las masacres. La historia está hecha de ese material, que es insoportable para un gobierno que se entiende a sí mismo ligado a la técnica de gobierno y que no percibe a la historia como una matriz que provea legitimidad a la forma de gobierno. El macrismo prefiere la asepsia, lo limpio, lo puro, lo que no tiene porosidad, el tiempo técnico. El tiempo histórico es un problema.

Quisiera agregar una cosa más: José Luis Romero dice en 1973 que no se enseña bien la historia porque entre otras cosas la historia es muy difícil de enseñar. Y uno de los principales elementos que la hace difícil es que la historia no es una ciencia. Está de moda decir que lo es, como si fuera una buena etiqueta, pero la historia no es una ciencia. Por la sencilla razón —creo que Carlo Ginzburg lo decía así— de que la ciencia implica repetir un fenómeno una y otra vez en un laboratorio. En historia no hay manera, los fenómenos no se repiten, son acontecimientos. No hay laboratorio posible. Por lo tanto, nunca volvés a tener la escena del crimen ante vos.

Claudia Varela (1957). Profesora de prácticas y residencia. Vicerrectora del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V González. Profesora en secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

Con diferencias predominantemente hoy se enseña una historia mucho más interpretativa que hace cincuenta años atrás. Creo que se enseña una historia mucho más conceptual y mucho menos fáctica. Igual, no deja de haber gente que está enrolada en el positivismo. Pero una cosa es lo que se enseña y otra lo que el estudiante aprende. Aprende por lo que se enseña en el aula, por lo que dicen las editoriales, por lo que dicen los medios de comunicación, por tradición familiar... Hay moderadores del pensamiento del estudiante, asociar lo que el estudiante aprende como efecto directo de lo que el profesor enseña me parece que no es correcto.

Creo que se debería enseñar una historia interpretativa, conceptual, que dé cuenta del producto del conocimiento histórico desde vertientes historiográficas distintas, no tan monolíticamente discursiva. Una historia que también exponga las certezas transitorias del conocimiento histórico, los supuestos. Hoy se enseña una historia conceptual, pero como si estuviera acabada. Hay que enseñar los procedimientos de análisis histórico para que el estudiante aprenda cómo los historiadores llegan a sus conclusiones.

El contexto de los últimos diez años me resulta altamente preocupante. Me preocupa el mercado editorial porque las editoriales tienen que competir con productos que sean vendibles y la producción editorial no es barata. Los libros hoy me recuerdan, no en la forma pero sí en el contenido, a los viejos resúmenes Leru que existieron cuando yo hacía el secundario para cuando te llevabas la materia: terminabas estudiando de memoria porque todo se cuenta, todo se describe.

Los manuales de la secundaria se han ido primarizando, se han transformado en descriptivos, tienen que tener dos títulos por página porque hay que “airearlos”, tienen que ser simétricos, entonces invento títulos para tener dos títulos por páginas (inventar un título es parcelar un proceso que tiene vínculos dinámicos y con explicaciones multicausales a párrafos fragmentarios), actividades muchas veces sin sentido o desarticuladas del eje central. Los textos presentados de esta manera no facilitan la producción integrada del conocimiento.

Por otro lado, al estar en una democracia —más allá de la postura política de si uno considera que la democracia formal es una democracia o no, finalmente no es una dictadura y no estamos en un gobierno de facto— hay

mayor libertad en la producción de los medios masivos de comunicación. Con esto no estoy diciendo que todo lo que dicen es una reproducción total de la realidad, no hay dudas que ofrecen una mirada sesgada, pero de alguna manera hay más información circulante que debería redundar en un trabajo más rico en las aulas respecto de la historia reciente. Y nos encontramos con una sociedad muy fragmentada, donde los estudiantes visitan las redes sociales, andan colgados de los celulares, pero no ven los noticieros ni leen la versión digital de los periódicos. Entonces, la idea que se hacen respecto de la realidad es más que fragmentaria, te diría preocupante.

Enrique Vásquez (1956). Profesor y vicerrector del Normal Avellaneda de Ciudad de Buenos Aires. Publica en la editorial Aique diversos materiales sobre la enseñanza de la historia.

En principio diría que hay que poner la pregunta en plural: ¿qué historias se enseñan hoy? Porque nunca se enseñó una historia, siempre hubo discursos históricos en combate o en disputa para hacerlo un poco más liviano.

En la década del noventa hubo un cambio importante en la enseñanza de la historia en cuanto a los contenidos. Creo que ayudamos quienes trabajamos en algún proyecto editorial novedoso, proponiendo un cambio de paradigma en cuanto al enfoque, en cuanto al discurso histórico, en cuanto a atrevernos a tomar la historia cercana. Esas son las dos cosas que apuntamos a cambiar y que después muchas editoriales fueron aggiornando. Ese discurso de los libros, sumado al tema de la reforma educativa, fue permeando entre los docentes y se fue instalando una visión bastante novedosa respecto de lo que era la enseñanza tradicional. Cuando te digo la enseñanza tradicional me refiero al discurso de la historia liberal tradicional y del manual de Ibáñez. Esa historia basada en la sucesión de acontecimientos, sin visión de proceso. Estilo positivista digamos.

Nosotros nos propusimos, en las editoriales y también en las aulas, en pleno menemismo —es decir, en condiciones adversas, cuando se estaba instalando un sentido común neoliberal— modificar ese liberalismo que venía de arrastre en la enseñanza, y ahí creo que se produjo un cambio. Empezamos a utilizar la noción de proceso histórico, se comenzaron a usar palabras que antes no estaban en los libros, cosas que veinte años después nos parecen increíbles, como por ejemplo que no había libros que hablaran del capitalismo en la escuela secundaria. Nos decidimos a incorporar los elementos que veníamos estudiando en el ámbito terciario y universitario. Y la otra propuesta que fue bastante de ruptura consistió en incorporar la historia contemporánea, del mundo y de la Argentina.

Todavía estaba instalado que había que dejar pasar cincuenta años para tener perspectiva y que si hacías historia cercana estabas haciendo política y no historia, que eso no era científico, había un montón de objeciones que venían desde la academia. Luis Alberto Romero era la voz académica que se oponía a tratar la historia reciente. Fue un poquito antes que decidiera que era un buen negocio publicar un libro sobre historia reciente.

Ahora estamos en una etapa de transición. Con una visión pesimista, podríamos decir que estamos en camino hacia la consolidación de un nuevo paradigma que emana desde el centro del poder político. Vamos por el regreso de Colón al lugar donde está Juana Azurduy, y tantas cosas más. Lo que nos toca como profesores de acá en adelante es discutir con ese sentido común que probablemente se instale con fuerza en las aulas. ¿Qué va a pasar en el aula con el discurso que traigan los estudiantes? Porque la historia que enseñás en el aula la hacés con el discurso que traen los pibes, no con lo que vos pensás que tenés que decir. A veces nos olvidamos, lo pienso ahora, y cuando contestamos qué historia se enseña pensamos, bueno, ¿qué historia escribo yo? Pero lo importante es qué dicen los chicos, porque son el rebote de todo lo que viene instalado socialmente.

Pablo Volkind (1977). Investigador y profesor de Historia de la UBA y del ISP Joaquín V González. Trabaja en secundarias de la Ciudad de Buenos Aires.

Yo creo que la historia que se enseña es fundamentalmente la historia que les interesa que se difunda a las clases dominantes. Es la historia que legitima las condiciones de explotación, las condiciones de opresión, y se plantea como una historia objetiva, que está por fuera de las pujas ideológicas y políticas de cada coyuntura. Y lo que hace es reconstruir “los hechos”, en teoría tal cual fueron, manteniendo una distancia que el investigador necesita tener con el proceso y el objeto histórico. Y esto se evidencia en que, por ejemplo, las editoriales más grandes, que son las que elaboran los manuales que mayoritariamente se utilizan en el secundario, contratan equipos de redacción que provienen de los núcleos dominantes de los Institutos de Formación Docente y sobre todo de las Universidades Nacionales. Sin ir más lejos, Luis Alberto Romero que fue hasta su jubilación titular de la cátedra más grande de la UBA, fue quien definió los contenidos de las Ciencias Sociales en el gobierno de Alfonsín, en el gobierno de Menem y su reforma, se mantuvo durante el gobierno de la Alianza y hasta tuvo una injerencia en los contenidos del portal educ.ar, que se elaboró durante el

kirchnerismo. Y cuando perdió el contacto directo porque se desinteresó en la elaboración concreta de esos contenidos, fueron sus seguidores los que se encargaron de redactar esos manuales. En esos manuales lo que uno puede ver es una perspectiva histórica y un uso de categorías donde la lucha y los conflictos parecen inexistentes, y una aceptación pasiva de la inevitabilidad de los procesos históricos. Por ejemplo, no es lo mismo hablar de dictadura que hablar de Proceso de Reorganización Nacional. No es lo mismo hablar de conquista y colonización de América que hablar de “encuentro de culturas”. Y lamentablemente, producto de las condiciones laborales que tenemos los docentes —sobre todo los de media—, muchas veces no hay posibilidad ni tiempo para pensar qué es lo que uno quiere dar en la secundaria, cómo seleccionar los contenidos y con qué objetivos. Y entonces son los manuales —que se ajustan a los contenidos mínimos que fija el Ministerio de Educación de la Nación y de cada una de las jurisdicciones— los que te terminan proveyendo la planificación, la organización de los contenidos, los conceptos y la ponderación de cada uno de los docentes.

La historia liberal es la corriente historiográfica que sigue predominando: tanto en sus aspectos negativos como en algunos otros elementos frente a los que quizás uno es menos crítico. Al mismo tiempo, la historia militante cobra peso y relevancia dependiendo de las coyunturas históricas. Justamente del '73 al '76, o más precisamente desde el '69 al '76, el peso de la discusión, el nivel de los debates, y sobre todo las preocupaciones de los intelectuales en general y de los historiadores en particular, estaba muy en línea con ese auge de luchas. Por lo tanto, la historiografía militante era una historia mucho más viva. Y eso es reivindicado incluso por Romero en un artículo en la revista *Entrepasados*, donde dice que “la dictadura limpió esas preocupaciones” y lo que vino se conoció como la profesionalización de la historia.

El 2001 fue un catalizador de una magnitud impresionante. Porque esa crisis tan profunda generó en una gran masa de la población la necesidad de entender cómo fue que llegamos a semejante situación, y por lo tanto el interés por la historia argentina cobró un peso que yo que nací en el '77 no había conocido antes. Tan es así que de repente Pigna se convirtió en bestseller, Lanata sacó su libro de historia, la carrera de historia estalló de inscriptos, aparecieron programas de historia que la gente consumía en canales abiertos (como “Algo habrán Hecho” de Pigna y Pergolini). Hubo una revalorización de la historia como instrumento para comprender el presente que creo yo fue maravilloso.

Lo que vemos emerger con el macrismo es la reaparición de estas corrientes que mantuvieron hegemonía en los ámbitos universitarios del 83 para adelante. Fijate qué libros vuelven a salir: los del centenario, los que añoran una Argentina entre las potencias del mundo, la pregunta de por qué la Argentina no fue Australia ni Canadá.

Sergio Wischñevsky (1965). Profesor y divulgador. Fue rector de la Escuela del Caminante hasta 2008 y publica columnas radiales sobre historia en el programa “Siempre es hoy” de *Radio del Plata*.

Me parece que ya no puede haber es una respuesta unívoca. Primero y principal porque se terminó esto de una historia oficial: ya no la hay. No solamente por la famosa grieta en la que muchos historiadores y profesores de historia se ubican, sino porque los programas de estudio marcan algunas pautas generales y de ahí en más organiza mucho el profesor.

Lo que sí hay es una tendencia muy fuerte a incorporar un discurso más vinculado a la historia social, debe ser una rareza que alguien enseñe historia hoy solamente apegado a lo político y vinculado a los próceres, los grandes personajes, el discurso mitrista, todo eso yo creo que prácticamente no existe.

Ahora, eso no quiere decir que no haya historia liberal sino que la historia liberal misma ha adoptado el discurso de la historia social. ¿Y con esto a qué me refiero? A trabajar en torno a cuatro ejes: uno cultural, uno político, uno económico, y las mentalidades. Estructurar la historia como algo más integrado, que trabaja con documentos, complejiza cada uno de los temas.

Hasta 2001 las editoriales como Santillana o Puerto de Palos contrataban a historiadores que venían de las facultades, del mundo académico. Por ese entonces estaba bastante fuerte el discurso de Fukuyama del fin de la historia. Por supuesto que los historiadores no adherían a esa idea, pero sí decían — Luis Alberto Romero a la cabeza— que la historia tiene que ser profesional, y ser una ciencia, como si eso fuera posible. Una historia alejada de definiciones “politizadas”, que tenía que exponer los hechos tal cual ocurrieron. Eso era una falacia enorme. Y entró en crisis a partir de 2001.

Yo creo que hoy se enseña la historia es un mundo muy variado, nutrido de muchas fuentes. Por ejemplo, me cuentan muchos profes que usan las columnas de la radio para dar clase, libros que leen por motus propio y lo incorporan a las clases.

2024: Lewkowicz y Rodríguez

A partir de los cambios de la LFE y de la LEN, para las autoras ha habido importantes cambios en la enseñanza de la historia. Señalan:

Desde entonces, y en línea con propósitos renovados que apuntan a la formación ciudadana y al ejercicio de un pensamiento crítico y comprometido de los estudiantes, la historia tradicional ha ido perdiendo lugar en las aulas a expensas de los enfoques actualizados, como se puede constatar no solo en las prescripciones curriculares sino también en manuales escolares, materiales didácticos y documentos y propuestas emanados de los Ministerios de Educación de las distintas jurisdicciones (2024: 322).

Conscientes de que “trazar un panorama de la enseñanza de la Historia conlleva dificultades insalvables. Además de las diferencias jurisdiccionales, institucionales y de diverso tipo señaladas, hay fuertes contrastes en el grado de actualización entre unos temas y otros”, refieren algunos ejemplos. Entre los renovados, ejemplifican con el tratamiento de la historia argentina de las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX experimentó profundos cambios muy tempranamente. El clásico abordaje, que se limitaba a la sucesión de presidentes y la enumeración de las principales medidas de gobierno de cada uno, fue desplazado por otro muy diferente. Procesos como la gran inmigración o el modelo agroexportador pensados en el contexto de la Segunda Revolución Industrial tienen hoy décadas de tradición escolar. La dimensión política de esta etapa se presenta en relación con las formas de participación y el régimen político, verbigracia, el régimen conservador, el fraude electoral y la sanción de la llamada Ley Sáenz Peña.

La crítica de la historia escolar que caracterizó el retorno de la democracia también alcanzó a las efemérides. A principios de este siglo se incorporaron nuevas fechas al Calendario, como la conmemoración del aniversario de golpe el 24 de marzo o el 2 de abril en homenaje a los caídos en la Guerra de Malvinas, el 16 de septiembre para el Nivel Medio, más tarde en 2010 la reintroducción del Día de la Soberanía Nacional, los bicentenarios y más recientemente el homenaje a Güemes. Además, hay que señalar la revisión de las formas de celebrar algunas efemérides tradicionales. El 12 de octubre y el 11 de septiembre llevan la delantera entre conmemoraciones renovadas, mientras que las fechas ligadas a los procesos y a los hombres de la Revolución y la independencia mantuvieron –y en muchos casos mantienen– sus rasgos más tradicionales.



Mitrismo y lopizmo en la historiografía y en la enseñanza de la historia

El triunfo intelectual de Mitre en la polémica con López no llevó a establecer una hegemonía única en esta materia.

Mitre pasó a ser referencia principalísima para la escuela erudita y para la historiografía de base académica durante décadas.

Según Scenna: “López, en cambio, conservó enorme predicamento en vastos sectores, sobre todo en los correspondientes a la enseñanza primaria y secundaria, donde pasó a ser modelo y paradigma de la exposición de la historiografía argentina” (1975:86). Según el autor, “los manuales de uso corriente eran simples extractos y síntesis de su Historia” (1986: 86).

En publicaciones del revisionismo histórico, se tendió a atribuir el máximo peso en la historia escolar a la influencia de Mitre. Así, los lugares comunes de la historiografía “liberal” fueron identificados con su figura, recibiendo la categorización despectiva de “mitrismo” o “historia mitrista”.

De manera temprana, en 1957, señalaba Jorge Abelardo Ramos:

Con López habría de iniciar nuestra producción historiográfica, pero su contribución de historiador sería tributaria de sus intereses como político. Está lejos de nuestro ánimo formularle ninguna acusación por este hecho. Sólo juzgamos el contenido de esa política y en tal sentido es preciso indicar que escribió la historia exigida por la burguesía porteña. Es por tal razón que esa clase perpetúa su nombre.

El mitrismo es el precedente inmediato de la ideología antinacional de nuestra época y su justificación histórica (Ramos, 1957: 161-162).

En 1971, el historiador Alfredo Terzaga, de la misma corriente interpretativa, hablaba de “rosismo y mitrismo; dos alas de un mismo partido”, con motivo de la polémica de Ortega Peña y Duhalde con Juan Pablo Oliver. Señalaba las opiniones del mismo Oliver y de Irazusta con respecto a

Mitre. Agregaba en el análisis a otro historiador revisionista, aunque de la vertiente “populista”, José M. Rosa, a quien acusaba de utilizar la ironía como forma de esquivar la crítica a Mitre (Cruz Tamayo, 1971: 111).

Ya en nuestros días, un difundido autor revisionista federal-provinciano, Norberto Galasso, al definir la “historia oficial, liberal o mitrista” consignó:

Es ‘oficial’ porque: 1. Se enseña desde hace décadas en los diversos niveles de la enseñanza. 2. Predomina en los medios masivos de comunicación. 3. Está presente, indiscutida e indiscutible, en los discursos y la iconografía oficial; 4. Se yergue en las estatuas de las plazas y denominaciones de calles y localidades.

Es ‘liberal’ porque interpreta y valora los acontecimientos históricos desde un enfoque ideológico liberal-conservador. Un liberalismo que hace eje en lo económico con el libre juego del mercado y la apertura al exterior, pero que se vacía del contenido democrático que tuvo en la Revolución Francesa de 1789 y se impregna de una concepción elitista y antipopular.

En lo cultural, es europeísta y antilatinoamericana.

Es ‘mitrista’ porque Bartolomé Mitre fue su principal propulsor. A él se debe su bibliografía básica y su ideología reproducidas por sus epígonos (Galasso, 2001: 5-6).

El revisionismo “nacionalista popular” abundó sobre la misma matriz.

Fermín Chávez, en 1961 describía así esta tendencia:

Convirtiendo a la cultura en hábito ancilar, la historia mitrista ensalza a Urquiza no por su obra en la Confederación sino por su retirada en Pavón, su silencio ante la matanza de Paysandú y su complicidad en el negocio porteño de la Triple Alianza. Y, a la inversa, silencia o menosprecia a una luminosa constelación de periodistas y escritores por haber pronunciado, en su momento, una palabra en favor del pueblo criollo, convertido desde arriba en ‘gaucho malo’. Ese ‘despotismo turco’ en la cultura, la política y la historia ha constituido una fórmula efficacísima para que permanecieron en sombras los escritos y las vidas de una corriente nacional, de raíz popular, que se desliza paralelamente al desarrollo de la cultura oficial, de cuño unitario y minoritario. Periodistas, dramaturgos y poetas han sido marginados de los programas de enseñanza, para que las nuevas generaciones no tuviesen más punto de referencia del pasado argentino que una pequeña parte del témpano flotante (Chávez, 1961: 10).

Jauretche asimilaba historia oficial a mitrismo y señalaba en *El manual de zonceras argentinas*, de 1968:

Los cultivadores del mitrismo no miran tanto al General, ya finado, como a “La Nación”, que está vivita y coleando y es la que distribuye el dividendo de la fama mientras le cuida la espalda al General. Además practican ese culto todas las viudas de los otros proóceres como actividad, complementaria e imprescindible para el suyo. Aquí operan también matemáticos, poetas, escritores, pintores, escultores, corredores de automóviles, rotarianos, locutores, biólogos, señoras gordas, leones, “señores”, otorrinolaringólogos, militares, pedagogos, políticos, economistas, toda clase de académicos, desde que todo el mundo sabe que sin la lágrima por Mitre, lo mismo en el arte o la técnica que en la vida social, deportiva, etc., no hay reputación posible. Así se explican esas largas columnas de felicitaciones en “La Nación”, que suceden a cada cumpleaños, y la introducción de Mitre en todo discurso, conferencia o escrito, aunque se trate de un estudio sobre las lombrices de tierra o los viajes estratosféricos (Jauretche, 1968).

Jauretche extendió la categoría a las izquierdas, acusándolas de ejercer el pensamiento “mitro-marxista”, difundir las “zonceras” de ese origen y “sostener a las autoridades que las respaldan” (Jauretche, 1968:).

De los revisionistas tradicionales, quien impugnó de manera temprana y sistemática la visión clásica fue Ernesto Palacio. En los trabajos reunidos bajo el título *La historia falsificada*, publicados en 1939, no utilizaba la categoría “mitrismo”, sino la de historia oficial para referirse a la construcción conjunta de Mitre y López de esa versión del pasado, que para ese entonces sostenía Ricardo Levene (Palacio, 1939: 69).

Sin embargo, esta apreciación resulta discutible, en cuanto al fondo de los contenidos transmitidos a través de la enseñanza.

Para algunos “la historia liberal se *fijó*, se cristalizó en López, y sería más correcto hablar de un lopizmo en la enseñanza y la difusión de la historia argentina” (Scenna, 1975: 87).

Tratemos de detenernos en estos análisis.

Mitre consideraba que Álzaga había cumplido un papel preponderante en las invasiones inglesas y en el proceso que lleva a Mayo. Para López fue un españolista fanático. Esta segunda versión es la que ingresó en los manuales.

La opinión de López sobre los caudillos resultó lapidaria: fueron una manga de salvajes que impidieron la unidad nacional asociándolos a la categoría de “anarquía”. Mitre recuperó algunas figuras del caudillismo y los enmarcó en una “guerra social”. Fue la primera perspectiva la que primó en la transmisión de la historia.

Mitre no escribió sistemáticamente sobre el período de Rosas, cuestión que López zanjó con la categorización sumaria de “tiranía”. En su tratamiento incluyó la batalla de la Vuelta de Obligado, rindiendo homenaje a la resistencia de las fuerzas argentinas frente a la coalición extranjera.

Donde Mitre tuvo mayor incidencia fue en la caracterización de Rivadavia, al que llamó “*el hombre que se adelantó a su tiempo*” y “*el más grande hombre civil en la tierra de los argentinos*” y el que le atribuyó la frase “ha llegado el momento de oponer el principio a la espada” (Mitre,) La opinión de López a este respecto, quizá condicionada por las referencias de su padre, notable antirrivadiano, fueron totalmente contrarias a Rivadavia.

La imposición de López en la difusión es la que resultó determinante. La existencia de un manual de su factura, sintetizando sus posiciones, hizo que más allá de los méritos o deméritos de su obra, circulara eficazmente durante décadas. Así lo atestiguan algunos análisis:

las jóvenes normalistas argentinas leerán y repetirán, una y otra vez, las lecciones en que se condensa cada momento del drama argentino. Y serán esas maestras, formadas en gran medida por López, las portadoras de un saber sobre la historia que modelarán, generación tras generación, la conciencia histórica de una masa creciente de niños y jóvenes a los que alcanza la escolarización» (Suárez-Saab, 1998:2).

Las reimpresiones de su *Manual* y de su *Historia Argentina* así como las ediciones populares de sus relatos (*La gran semana de Mayo*, reeditada en 1910 por la Comisión Nacional de celebración del Centenario; por Eudeba en la década del '60 y diarios nacionales hasta entrados los '2000 son ejemplo de esta línea) y novelas históricas son muestra de ello.

Resulta importante recuperar algunas caracterizaciones sobre la obra de López, quien, al parecer, se impuso a nivel de la divulgación histórica:

Señalaba Antonio J. Pérez Amuchástegui: “...toda su obra está signada por un subjetivismo por momentos hasta nefasto, ya que no trepidaba en ‘inventar’ documentos con tal de lograr la demostración de la tesis propuesta” (1970: 12).

Hebe Clementi anotó: “A él se debe en verdad la cristalización y la síntesis más expresiva de la formulación liberal de la historia argentina, que confluye en la exaltación del espíritu y la letra de la Constitución de 1853”(Clementi, 2005: 39).

Halperin Donghi señalaba que en el debate Mitre-López se había impuesto claramente el primero, pero el segundo “conservaba entera su seducción sobre los lectores (1980: 46). Décadas atrás, al cierre del ciclo peronista, había llamado a “explicar cómo fue posible que en esta obra, cuyas insuficiencias apenas se ocultaban, pudieran reconocer varias generaciones de argentinos su propia imagen del pasado nacional” (1956: 35).



¿Historia oficial?

Resulta un lugar común referir a esta categorización al momento de hacer referencia a la vulgata del liberalismo historiográfico.

A lo largo de la reconstrucción que hemos realizado en torno a los diseños curriculares sucesivos y la producción de manuales de historia argentina podemos ver líneas de continuidad y discontinuidad en las políticas de la historia a transmitir.

Resulta conveniente, a partir de ello, situar de manera estricta el uso de esa categoría vinculándola a procesos reales de sostenimiento de un modo y orientación en la transmisión y al uso corrientes del término.

Así enmarcada, parece conveniente asociar la idea de “historia oficial” al trabajo realizado por la Nueva Escuela Histórica para apuntalar una visión del pasado mediante una panoplia de intervenciones.

Ernesto Palacio consignaba en 1939:

No entraré a considerar las causas que dieron origen a lo que llamo la versión oficial de nuestra historia, ni la legitimidad de la misma, porque ello nos llevaría a enfrentarnos con los problemas fundamentales del conocimiento histórico. Diré solamente que dicha versión no se ha independizado, que sigue siendo tributaria de la escrita por los vencedores de Caseros, en una época en que se creía que el mundo marchaba, sin perturbaciones, hacia la felicidad universal bajo la égida del liberalismo y en que no se sospechaban los conflictos que acarrearía la revolución industrial, ni la expansión del capitalismo, ni la lucha de clases, ni el fascismo, ni el comunismo. Impuesta por Mitre y por López, tiene ahora por paladín al antes citado doctor Levene, lo que, en mi entender, es altamente significativo». (Palacio, 1939).

Quince años después, un cultor del revisionismo tradicional, Carlos Ibarguren, señalaba para dar cuenta de esa corriente que se trataba de:

una reacción contra la forma cómo se han presentado los hechos en la historia llamada “oficial”, o sea la que obedece a la inspiración política del liberalismo del partido triunfante, sobre todo después de la batalla de Caseros, y sobre la interpretación de esos hechos históricos (Esto Es, 1954).

Así lo han concebido algunos autores.

Luis Alberto Romero anotaba, que “los libros de historia registran ampliamente la influencia de lo que posteriormente se llamó la “historia oficial” –mucho menos homogénea de lo que esta denominación sugiere–, fundada sucesivamente en la tradición de Bartolomé Mitre y luego de la Nueva Escuela Histórica, que fue la expresión de los avances disciplinares en las primeras décadas del siglo XX. Ambas tradiciones fueron recogidas en su momento por la Academia Nacional de la Historia” (Romero, 2009: 200).

Martha Rodríguez señalaba: “si bien la mayor parte de la comunidad académica coincide en señalar a esta historiografía (la profesional o de la NEH) como la fundadora y transmisora del relato oficial sobre el pasado nacional, escasa atención se había puesto al estudio de sus particulares características” (2001:40).

Saab y Suárez, consignaban:

La imagen que generaciones de argentinos fueron forjando del pasado nacional fue promovida a través del proceso de escolarización. Sin embargo, aunque existen numerosos precedentes de lo que se ha dado en llamar «educación patriótica», ésta encuentra su cauce definitivo y adquiere los elementos de una sacralización durante los años de la Restauración Conservadora; es decir, en aquel fragmento decisivo de la historia política del país también conocido como los años 30... En este contexto agitado las escuelas siguieron llevando a cabo sus faenas rutinarias pero, como se sabe, a ellas no les estaba permitido, por definición, discutir el pasado sino acatarlo. Por ser, como eran, instituciones del Estado, debieron asumir la narración consagrada por el poder: la historia oficial. Esto, que es suficientemente conocido, tiene también una historia, parte de la cual nos proponemos reconstruir aquí, tomando como términos de una ecuación el encuentro de dos instituciones que se buscaron mutuamente: el Estado surgido de la Concordancia, que tuvo en el presidente Agustín P. Justo su máximo exponente, y la corporación de historiadores capitaneada por Ricardo Levene (Saab y Suárez, 2012: 212).

La Rosa anotaba:

La NEH se convertiría en el grupo académico hegemónico a partir de la década de 1920, ya que progresivamente, con distintos ritmos y modalidades, los miembros de esta generación lograron incorporarse en las carreras

de Historia y Derecho de las universidades nacionales de Buenos Aires y La Plata y en el Instituto Nacional Superior del Profesorado, generando una fuerte y prolongada tradición sobre la formación de los futuros profesores de Historia, hegemonizando el saber histórico legitimado a partir del control de instituciones académicas como la Junta de Historia y Numismática Americana (JHNA) y el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Desde estos centros académicos la joven generación comenzó a desarrollar un programa colectivo de investigaciones de archivo y de edición de fuentes que constituyó un hito significativo en el desarrollo de los estudios históricos en nuestro país. El éxito académico de este grupo estaría relacionado en cierta manera con el nuevo interés que el Estado asignó a la Historia como garante de la identidad nacional. El financiamiento estatal fue clave para poder llevar a cabo las iniciativas historiográficas de la NEH, como la reimpresión y publicación de documentos históricos y boletines; la concreción de uno de sus proyectos más anhelados, la publicación de una historia integral de la Argentina; la realización de congresos y el sostenimiento mismo de las instituciones académicas en las que desarrollaban sus labores académicas. Devoto (1992:15) destaca que gran parte de la labor de difusión de la historia argentina a través de publicaciones de documentos y libros eruditos que realizaron los hombres de la NEH fue posibilitada por las fluidas comunicaciones con el Estado, y esto resultó clave ya que el objetivo de llegar a públicos más vastos que el de los especialistas fue una de sus principales preocupaciones y uno de los factores de éxito y de perdurabilidad de este grupo de historiadores. Gracias a esta alianza con el Estado, la perspectiva historiográfica de la NEH se transformó en la 'historia oficial' (La Rosa, 2015: 4-5).



De lo analógico a lo digital

Desde los años '80-'90 comenzó a hacerse más insistente la recomendación del uso de recursos audiovisuales como apoyo de la enseñanza de la historia. Esta recomendación contrastaba con dos limitaciones materiales evidentes: la disponibilidad de material y la dotación de equipamiento en las instituciones educativas.

Fue en los años 90 que se comenzaron a distribuir equipos de reproducción a las instituciones educativas de formación superior. Junto con esto a las bibliotecas tradicionales se adicionaron secciones de videoteca. Entre los materiales que podían adquirirse se sumaban las promociones que realizaban algunos medios gráficos.⁴⁸

Ya entrados en este siglo, comenzaron a distribuirse CD con contenidos históricos. La serie *La otra historia*, guionada por Norberto Galasso fue una de las iniciativas del autor revisionista de izquierda nacional para llegar a mayor número de lectores.

La producción de Canal Encuentro marcó un antes y un después en esta materia. La salida televisiva se produjo en 2005. De manera inmediata comenzó a producirse una serie de capítulos sobre Historia Argentina, bajo el nombre común de *Historia de un país*.

Ese material estuvo disponible en el Portal de Educ.ar y fue promocionado de este modo: “Historia de un país, Argentina siglo XX es una serie de Canal Encuentro que propone un acercamiento a los principales procesos económicos, políticos, sociales y culturales de nuestro país. Con un imponente archivo fotográfico, ilustraciones y material audiovisual permite apreciar los diferentes períodos históricos, y cuáles fueron las consecuencias de los sucesos más significativos de la historia argentina”.

48 Página 12 distribuía junto a la edición de los días domingos videos clásicos de la cinematografía mundial. Entre los títulos incluyó algunos vinculados a la producción local: Los hijos de Fierro, Operación Masacre. Más tarde, ya en el siglo XXI, como material exclusivo difundieron La tumba en paz, sobre el secuestro del cadáver de Eva Perón, producido por la BBC bajo guión de Miguel Bonasso.

Junto con ello, y para facilitar el acceso y uso por parte de las escuelas de baja conectividad, se realizó una distribución del material bajo formato CD. Cada capítulo fue presentado en un CD.

El I “La formación de un país”.

El II “Modelo agroexportador”

El III “La gran inmigración”.

El IV “Orígenes del movimiento obrero”.

El VI tomaba “Los años peronistas”.

En el año 2011, a esta secuencia que alteraba los modos de abordaje, ampliando las dimensiones de análisis, las formas de periodización, el acento en los procesos más que en los acontecimientos, proveía además de textos nuevas imágenes del pasado, se le adicionó otra, que recorría las efemérides patrias bajo la denominación de producciones “Especiales”.

Ello obedecía a un doble impulso. El afán renovador en cuanto a los contenidos, aunque se reprodujeran en los mismos marcos tradicionales y a los requerimientos del sistema educativo, que al contar con nuevos materiales en nuevos soportes requería actualizar los abordajes en los actos patrios.

Revisando la producción es clara la identificación de los materiales producidos con el calendario escolar-patriótico:

25 de mayo

20 de junio

9 de julio

San Martín

Día del respeto a la diversidad cultural

Día de la Tradición

En el año 2012 se sumó un capítulo más: 17 de octubre de 1945. Más tarde, apareció como Capítulo X de la serie.

En el año 2014 se agregó el capítulo VII: Movimiento obrero II, VIII Auge y caída del yrigoyenismo y IX El retorno conservador. La década del '30.

Esta producción corría en paralelo al desarrollo del Programa Conectar Igualdad que junto a la distribución de equipos personales para los estudiantes y la organización de pisos tecnológicos por escuela provejó gran cantidad de material, tanto ya producido como nuevo. Sin estar formalizado, este movimiento supuso una nueva capa en ese sentido, con el agregado de acceso a producciones audiovisuales que abordaban la historia nacional desde perspectivas actuales y contando con el concurso de historiadores profesionales orientados a la comunicación histórica para su dirección (Di Meglio), así como con la colaboración de otros para los bloques temáticos que se abordaban (desfilaron allí Darío Roldán, Noemí Goldmann, José C. Chiaramonte, entre otros). *Las series Historias de un país; Bio.ar; Historia de los partidos políticos e Historia de las clases medias*, fueron insumos privilegiados de esos intentos de actualización. No se trataba de la producción y circulación de material pedagógico específicamente producido con tal finalidad. La programación en materia histórica estaba dirigida a una audiencia que se pretendía federal, vinculada a las extendidas fracciones de clases medias urbanas que forma parte de una singularidad argentina en el conjunto de América Latina. Esta orientación contribuyó a alimentar una diálogo en la fase ascendente del ciclo político, provocando ciertos efectos de politización y adhesión de esos sectores.

La marca de la “educación patriótica” de principios del siglo XX seguía presente aún en el contexto de digitalización progresiva que vivía la sociedad argentina.

Encuentro produjo, además, tres series más vinculadas a la historia nacional, con abordajes temáticos específicos.

La primera se vinculó a la historia de los partidos políticos, tomando las formaciones liberal-conservadoras, los socialistas, el comunismo, el radicalismo I (1891-1943) y radicalismo II (1943-2001).

En la serie Proyectos de Nación se presentaron las iniciativas de: ilustrados, revolucionarios, unitarios, federales, generación del 37, Sarmiento y Alberdi, Mitre y Hernández, Generación del '80 y Centenario.

Otra fue la serie orientada a trabajar sobre la “historia de la clase media”.

I. ¿Qué es la clase media?; II. Los sectores medios y el trabajo; III. Fronteras de clase (reales e imaginarias); IV. Racismo y jerarquía; V. Las buenas costumbres; VI. El consumo como forma de distinción; VII. Peronismo, desafío plebeyo a las jerarquías; VIII. Los años 60 y el giro a la izquierda; IX. El antiperonismo y el surgimiento de la clase media.

En uno y otro caso, el prudente corte en el abordaje fue realizado cuando se acercaban a cuestiones litigiosas desde el punto de político-ideológico.

La televisión pública de la que Encuentro formaba parte no pudo sustraerse a la tentación de incluir en su programación a quien desde inicios de siglo aparecía como el historiador mediático por excelencia: Felipe Pigna. Su formación en historia se había desarrollado en el Instituto Superior Joaquín V. González, lo que lo orientaba a la enseñanza y la transmisión. Su experiencia como profesor en el Carlos Pellegrini, durante los años '80 y '90 lo inició en la preparación de material audiovisual, que comenzó a circular de una manera inorgánica en videos y luego CD. Ya en los 2000, tras la publicación de *Mitos...se cimentaría su carrera radial y televisiva con el ciclo Algo habrán hecho*. En el Canal Encuentro realizó una serie Ver la historia. Contaba con público, actores que encarnaban a figuras del proceso (Pigna, 2022). Estos fueron los títulos de los capítulos: El pueblo en armas (1806-1820); Tiempo de caudillos (1820-1835); El caudillo (1835-1852); La conformación del Estado Nacional (1852-1880); El orden conservador (1880-1916); La voluntad de las mayorías (1916-1930); La década infame (1930-1943); El peronismo (1943-1955); De la resistencia al golpe de Onganía (1955-1966); Tiempos violentos (1966-1976); La dictadura (1976-1983); La recuperación de la democracia (1983-1990) y De la hegemonía neoliberal a la Unasur (1990-2006). Como puede notarse, en este caso, se llegaba hasta la estricta actualidad y en la periodización se utilizaban indistintamente nomenclaturas de los cientistas sociales (orden conservador) con otras propias del lenguaje político (década infame) con otras categorizaciones de la propia cosecha que respondían a criterios particularísimos (tiempos violentos).



Notas sobre historia comparada

Los estudios relativamente recientes sobre la conformación de las naciones se liga estrechamente con el objeto de nuestro trabajo. Existe consenso en reconocer que las naciones son una construcción histórica relativamente reciente. Esto no se aplica solamente a los países del Tercer Mundo, siquiera a los países de Europa o América Latina que lograron su autonomía en el siglo XIX, sino que incluye a países, de más antigua configuración, a los que el sentido común les atribuía larga existencia.

Esa comprobación invita a preguntarse acerca de los mecanismos, dispositivos y factores que incidieron en los procesos de formación de las naciones. En ese ámbito, ingresan las cuestiones referidas al papel de la escuela y enseñanza de la historia.

Desde la segunda mitad del siglo XIX, al masificarse los sistemas educativos en el marco de la consolidación de los estados nacionales en el mundo atlántico, comenzaron a constituirse los espacios curriculares vinculados a la historia. De ese modo comenzó a distinguirse la historia universal, periodizada según el criterio europeo presentándola como antigua, media, moderna y contemporánea, parcelada de acuerdo a acontecimientos fundantes de época (Le Goff, 2016) y las historias nacionales.

El texto de Marc Ferro nos ilustra sobre las variadas formas de transmisión de la historia en el mundo. Curiosamente Latinoamérica no ingresó en el análisis realizado (Ferro, 1993).

De todos modos, el tipo de análisis desarrollado por el autor advierte sobre la necesidad de estudiar específicamente los procesos de construcción de las nacionalidades en relación al papel de la educación y de la enseñanza de la historia al interior de ella. Allí entran a jugar factores tales como las coyunturas históricas, las percepciones de los grupos dirigentes y los climas de ideas predominantes en cada caso. Junto a ello, hay que diferenciar cuáles fueron los valores e instrumentos privilegiados para los procesos de transmisión.

En Francia, a fines del siglo XIX las elites del Estado republicano ubicaron en un lugar central el papel de la historia en la conformación de una conciencia común e impulsaron la construcción de una religión civil mediante la enseñanza, alimentada por la producción de historiadores radicales laicos. En Italia, al mismo tiempo el rechazo del pasado preunitario, llevó a la clase dirigente a un desprecio por el uso de la historia como recurso para configurar la nación (Devoto, 1993: 9-10).

La experiencia argentina, si seguimos al Ricardo Rojas de La restauración nacionalista, siguió la inspiración del modelo centralizado de Francia.

El impulso estatal para construir una conciencia común en el proceso de consolidación de los Estados-Nación parece constituir una nota común.

El papel de la elite letrada que configuraba la clase dirigente, de inspiración liberal y carácter laico, constituye otro simil.

Los criterios de selección de acontecimientos y períodos, las formas que asumieron los procesos de transmisión y la tendencia a construir una religión civil en torno a la historia y la formación cívica parece ser otro.

En el caso argentino interesa hacer notar la presencia inmigratoria en un proceso de rápido crecimiento económico, que la asemejaría a otros países de similares características y trayectorias (al menos hasta la crisis de 1919), como son los casos de Australia y Canadá. En estos casos (presentados por Ferro) notamos que.

Otro aspecto a considerar refiere a las visiones del pasado construidas desde sucesivos presentes. Por los ribetes polémicos y litigiosos que ha asumido el debate histórico en la Argentina (mezclando planos de manera continua) esta operación histórica no es considerada como legítima.

Como sabemos cada presente produce nuevas interrogaciones sobre el pasado. Nacidas de la perspectiva que otorga el tiempo; de acontecimientos o procesos que obligan a reconsiderar o reconfigurar las lecturas aceptadas sobre el pasado; la irrupción de nuevos actores con posiciones y miradas antes desconocidas, marginalizadas o excluidas; los avances propios de las investigaciones que obligan modificar puntos de vista o consensos hasta el momento inmovibles, sea lo que sea, el diálogo pasado-presente resulta clave en los proceso de “construcciones del pasado”.

Como ejemplo de reconstrucción de las “construcciones del pasado” y solo a guisa de ejemplo, podemos citar el trabajo de Revel sobre la experiencia francesa. En su recorrido va reconstruyendo las etapas políticas del país, del sistema educativo, de la disciplina para ir configurando de qué modo se fueron articulando estos espacios de relativa autonomía. De ello resulta, una sucesión con cambios en lo que tiene que ver con el curriculum establecido y las formas de transmisión del pasado. A ello suma otras prácticas, informales, de recuperación del pasado (Revel, 2002).

En nuestro caso esas “construcciones argentinas del pasado” resultan más complejas, porque como ya presentamos, los agentes que ingresan en el campo de la producción son diversos. Los procesos de legitimación académica no son lineales. Tampoco lo son los ejercicios de traspaso de los avances de la disciplina con la actualización curricular. El peso de los debates ideológicos y políticos es mayor que en otras geografías, donde los consensos de la comunidad científica tienen mayor relevancia y aceptación.



Referencias

- Aramburu, Julio. Lecciones de historia argentina. Bs.As., El Ateneo, 1949. 2 Tomos. Séptima edición.
- Berra, Virginia. Historia Argentina. Bs.As., Peuser, 1929.
- Bruno, Cayetano. Historia argentina. Bs.As., Don Bosco, 1977.
- Bunge, Carlos O. La enseñanza nacional. Bs.As., 1908.
- Canepa, Carlos. Historia Argentina. Bs.As., Librería del Colegio, 1939. Revisada por Leopoldo Marechal.
- Cobos Daract, Julio. Historia Argentina. Bs.As., Ed.del autor, 1931.
- Curutchet, Ricardo. ¿Por qué NO SE ESCRIBE UNA HISTORIA NACIONAL? Debe reabrirse la polémica entre clásicos y revisionistas. En Esto Es. N° 24. 11 de mayo de 1954.
- EggersBrass, Teresa. Historia Argentina. Una mirada crítica. 1806-2004. Bs.As., Maipué, 2004.
- EggersBrass, Teresa. Historia Argentina. Una mirada crítica. 1806-2006. Bs.As., Maipué, 2006.
- EggersBrass, Teresa. Historia Argentina. Una mirada crítica. 1806-2018. Bs.As., Maipué, 2018.
- Estrada, José M. Lecciones sobre la historia de la República Argentina. Bs.As., Editorial científica y literaria argentina. 1925. Prólogo de Carlos Ibarguren.
- Estrada, Santiago. Catecismo de historia argentina, desde el descubrimiento de América a nuestros días. Bs.As, Igon, 1888. Tercera edición.
- Fregeiro, Clemente. Lecciones de historia argentina. Bs.As., Librería Rivadavia, 1886.

- González Arrilli, Bernardo. Bosquejo de historia nacional. Bs.As., La Obra, 1950.
- Grosso, Alfredo. Nociones de historia nacional. Bs.As., 1921.
- Grosso, Alfredo. Curso de historia nacional. Bs.As., 1925.
- Imhoff, Carlos; Levene, Ricardo. La historia argentina de los niños en cuadros. Bs.A.s, Lajouane&Cía, 1910.
- Labougle, Juan E. Flor de Historia, desde el Cristianismo hasta nuestros días. Bs.As., Imprenta de Mayo, 1858.
- Levene, Ricardo. Lecciones de historia argentina. Bs.As., Lajouane, 1929. 2 tomos.
- Levene, Ricardo. Lecciones de historia argentina. Bs.As., Lajouane, 1949.
- Levene, Ricardo. Lecturas de historia argentina. Bs.As., Belgrano, 1978. Primera edición 1912.
- López, Vicente F. Historia de la Argentina. Bs.As., Sopena, 1944. Cuarta edición.
- López, Vicente F. Manual de Historia Argentina. Bs.As., Vaccaro, 1920.
- Mignone, Emilio F. Estudio de la realidad social argentina. Bs.As., Coliseo, 1974.
- Mitre, Bartolomé. Historia de Belgrano y la independencia argentina. Bs.As., Jackson, 1953. Primera edición 1861. Definitiva 1883.
- Mitre, Bartolomé. Historia de San Martín y la emancipación americana. Bs.As., El Ateneo, 2010. Primera edición 1887.
- Mitre, Bartolomé. Páginas de historia. Bs.As., Biblioteca La Nación, 1906.
- Mitre, Bartolomé. Ensayos históricos. Bs.As., La cultura argentina, 1918.
- Ocón, Jorge. Historia Argentina. Bs.As., Coliseo, 1974.

- Palacio, Ernesto. Historia de la Argentina. Bs.As., Alpe, 1954.
- Palacio, Ernesto. Manual Historia de la Argentina. Bs.As., Itinerarium, 1955.
- Pellegrini, Carmelo. Historia Argentina. Bs.As., Estrada, 1939.
- Pellegrini, Carmelo. Historia Argentina. Bs.As., Estrada, 1949.
- Pelliza, Mariano. La dictadura de Rosas. Bs.As., Cultura Argentina, 1917.
- Pelliza, Mariano. La organización nacional. Bs.As., Cultura Argentina, 1923.
- Ramos, Juan P. Historia de la instrucción primaria en la República Argentina, 1880-1910. Bs.As., 1910.
- Rojas, Ricardo. La restauración nacionalista. Bs.As., Unipe Editorial Universitaria, 2011. Primera edición es de 1909.
- Sarmiento, Domingo. Condición del extranjero en América. Bs.As., Belin, 1900.
-
- Referencias:
- Acha, Omar. Dilemas de una violentología argentina: tiempos generacionales e ideologías en el
- debate sobre la historia reciente. En Un revisionismo histórico de izquierda y otros ensayos de política intelectual. Bs.As., Herramienta, 2012.
- Acha, Omar; Quiroga, Nicolás. La normalización del primer peronismo en la historiografía reciente. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe. Vol. 20. Número 2. Israel, Universidad de Tel Aviv, 2009.
- Amézola, Gonzalo. El pasado servicial: Elementos revisionistas en los textos de Cultura ciudadana (1952-1955). Clio & Asociados. Número 1, 1996.
- Amézola, Gonzalo. Cambiar la historia. Manuales escolares,

curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa”. En Kaufmann, Carolina (Dir). Los textos escolares en la historia argentina reciente. Bs.As., Miño y Dávila, 2006.

- Amézola, Gonzalo (coord.). Enseñar historia. Temas y problemas. La Plata, Edulp, 2021.
- Anguita, Eduardo. “El revisionismo histórico o discutir la Nación”, en Tiempo Argentino, 6 de diciembre de 2011.
- Augé, Marc. Hacia una antropología de los mundos contemporáneos. Barcelona, Gedisa, 1996.
- Barbero, María I.; Donato; Vicente (comp). Contra viento y marea. Historias de PyMEs en la Argentina, Buenos Aires: Bononiae Libris; Prometeo Libros, 2009.
- Bertoni, Lilia A. Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX. Bs.As., FCE, 2001.
- Buchbinder, Pablo. Entre la historia, la política y las aulas: reflexiones sobre la trayectoria de Emilio Ravignani. En Polhis. Numero 25. Bs.As., 2020.
- Buchrucker, Cristian. Nacionalismo y peronismo en la crisis ideológica mundial. Bs.As., Sudamericana, 1987.
- Carretero, Mario. Históricamente. Bs.As., Siglo XXI, 2024.
- Cattaruzza, Alejandro. Notas sobre el revisionismo histórico. En Devoto, Fernando (Comp). Historiografía argentina. Bs.As., Ceal, 1992.
- Cattaruzza, Alejandro. Diálogo con historiadores. Serie Unipe. Bs.As., 2022.
- Chávez, Fermín. Presentación. Los libros del exilio. Bs.As., Corregidor, 1996. 2 T.
- Chiaramonte, José. Usos políticos de la historia. Bs.As., Sudamericana, 2012.

- Clementi, Hebe. Rosas en la historia nacional. Bs.As., Siglo XX, 1972.
- Coscia, Jorge. “Las imágenes y las palabras”, en Página 12, 6 de diciembre de 2011.
- Cucuzza, Héctor, Pineau, Pablo. Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Bs.As., Miño y Dávila, 2002.
- Cucuzza, Héctor y Spregelburg, Roberta (Dir.). Historia de la lectura en la Argentina. Bs.As., Ampersand, 2007.
- Devoto, Fernando. Idea de Nación, inmigración y “cuestión social” en la historiografía académica y los libros de texto de Argentina (1912-1974). En Estudios Sociales. Número 3. Bs.As., 1992.
- Devoto, Fernando. Nacionalismo, fascismo, tradicionalismo. Bs.As., Siglo XXI, 2002.
- Devoto, Fernando; Pagano, Nora. Historia de la historiografía argentina. Bs.As., Sudamericana, 2009.
- Doll, Ramón. Las mentiras de Sarmiento. Bs.As., s d, 1939.
- Dussel, Inés. Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media. Bs.As., Eudeba, 1997.
- Etchepareborda, Roberto. Rosas, controvertida historiografía. Bs.As., Pleamar, 1972.
- Ferrer, Aldo. Historia de la economía argentina. Bs.As., FCE, 1963.
- Ferro, Marc. Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero. Bs.As., FCE, 1993.
- Gagliano, Rafael. Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario. En PUIGGRÓS, Adriana (Dir.). Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Bs.As., Galerna, 1991.
- Galasso, Norberto. Discépolo y su época. Bs.As., Jorge Alvarez, 1968. Reeditado por Colihue en 2023.
- Galasso, Norberto. Vida de Scalabrini Ortiz. Bs.As., Mar Dulce, 1970. Reeditado por Colihue en 2008.

- Galasso, Norberto. Manuel Ugarte. Bs.As., Eudeba, 1973. 2 T.
Reeditado por Colihue en 2012.
- Galasso, Norberto. Raúl Scalabrini Ortiz y la penetración británica.
Bs.As., CEAL, 1984.
- Galasso, Norberto. Manuel Ortiz Pereyra, precursor de FORJA.
Bs.As., CEAL, 1985.
- Galasso, Norberto. Jauretche y su época. Bs.As., Peña Lillo, 1985.
- Galasso, Norberto. Manuel Ugarte y la unidad latinoamericana.
Bs.As., Pensamiento Nacional, 1986.
- Galasso, Norberto. Juan J. Hernández Arregui: del peronismo al
socialismo. Bs.As., Pensamiento Nacional, 1986. Reeditado por
Colihue, 2012.
- Galasso, Norberto. Jauretche, biografía de un argentino. Rosario,
Homo Sapiens, 1997. Reeditado por Colihue en 2014.
- Galasso, Norberto. Yo fui el confesor de Eva Perón. Conversaciones
con el Padre Hernán Benítez. Rosario, Homo Sapiens, 1997.
Reeditado por Colihue en 2020.
- Galasso, Norberto. Cooke, de Perón al Che. Rosario, Homo Sapiens,
1998.
- Galasso, Norberto. Seamos libre y lo demás no importa nada. Vida
de San Martín. Bs.As., Colihue, 2000.
- Galasso, Norberto. Los malditos. Bs.As., Fund. Madres de Plaza de
Mayo, 2004. 4 T.
- Galasso, Norberto. Jauretche y su época. Bs.As., Corregidor, 2004. 2
T.
- Galasso, Norberto. Perón. Formación, ascenso y caída. Bs.As.,
Colihue, 2005. T. I.
- Galasso, Norberto. Perón. Exilio, resistencia, regreso y muerte.
Bs.As., Colihue, 2005. T. II.
- Galasso, Norberto. Historia de la Argentina. De los pueblos
originarios a los tiempos de los Kirchner. Bs.As., Colihue, 2011.

- Galasso, Norberto. Compañera Evita. Vida de Eva Duarte de Perón. Bs.As., Colihue, 2012.
- Galasso, Norberto. Don Hipólito. Vida de Hipólito Yrigoyen. Bs.As., Colihue,
- Galasso, Norberto. Triunfo buitre. La deuda externa argentina de los Kirchner a Macri. Bs.As., Colihue, 2017.
- Galasso, Norberto. Belgrano en la revolución. Bs.As., Colihue, 2022.
- Galaso, Norberto. Historia de la deuda externa. De la Banca Baring al regreso del FMI. Bs.As., Colihue, 2023.
- Galasso, Norberto. Breve historia argentina. Bs.As., Colihue, 2024.
- Galasso, Norberto, Espasande, Mara; Moloszknik, Maximiliano. Ernesto Guevara de la Serna, cuando no era el Che. Bs.As., Colihue, 2014.
- Gálvez, Manuel. Vida de Juan Manuel de Rosas. Bs.As., Tor, 1940.
- Garcia, Juan A. Advertencia. Anales de la Facultad de Derecho. Tomo I, tercera serie. Bs.As., 1915.
- Gelman, Jorge (comp). La historia económica argentina en la encrucijada. Balances y perspectivas. Bs.As., Prometeo, 2006.
- Germani, Gino y otros. Argentina, sociedad de masas. Bs.As., Eudeba, 1965.
- González, Joaquín V. González. La tradición nacional. Bs.As., Unipe Editorial Universitaria, 2016. Presentación de Darío Pulfer.
- Halperin Donghi, Tulio. La historiografía argentina en la hora de la libertad. En Sur. Número 237. Octubre-diciembre 1955.
- HalperinDonghi, Tulio (comp). Los fragmentos del poder. Bs.As., Jorge Álvarez, 1969.
- HalperinDonghi, Tulio. El revisionismo histórico argentino. Bs.As., Siglo XXI, 1971.
- HalperinDonghi, Tulio. El revisionismo histórico argentino como visión decadentista del pasado. Revista Punto de Vista. Número 49.

Bs.As., 1984.

- HalperinDonghi, Tulio. La sociedad Argentina no es inocente. Ñ. Número 87. 28 de mayo de 2005.
- HalperinDonghi, Tulio. El revisionismo histórico argentino como visión decadentista del pasado. Bs.As., Siglo XXI, 2006.
- Hartog, Francois. Regímenes de historicidad. México, Iberoamericana, 2007.
- Heras, Carlos. Ricardo Levene. En Obras de Ricardo Levene. Bs.As., ANH, 1961.
- Hualde, Margarita. Vicente F. López, político e historiador. Mendoza, UnCuyo, s/f.
- Huizinga, Johan. El concepto de la historia. México, FCE, 1980.
- Ibarguren, Carlos. Vicente Fidel López. Su vida y su obra. En Anales de la Facultad de Derecho. Tomo quinto. Segunda serie. Bs.As., 1915.
- Irazusta, Julio y Rodolfo. Argentina y el imperialismo británico. Bs.As., Condor, 1934.
- Jauretche, Arturo. Aprendamos a leer los diarios. En Revista Qué. Bs.As., 1958. Luego reproducido en Mano a mano entre nosotros. Bs.As., Juárez Editor, 1969.
- Jauretche, Arturo. Política Nacional y revisionismo histórico. Bs.As., La Siringa-Peña Lillo, 1959.
- Kaufman, Carolina (coord.). Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Brasil, España e Italia. Bs.As., Prometeo, 2015.
- Lavissee, Ernest. Histoire de France. París, 1900.
- Le Goff, Jacques. Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas? Bs.As., FCE, 2016.
- Luna, Félix. Yrigoyen. Bs.As., Raigal, 1954.
- Luna, Félix. Alvear y las luchas populares por la democracia. Bs.As., Libros Argentinos, 1958.

- Luna, Félix. Diálogos con Frondizi. Bs.As., Desarrollo, 1963.
- Luna, Félix. La historia argentina en función de los objetivos nacionales. Bs.As., CEN, 1965.
- Luna, Félix. Los caudillos. Bs.As., Jorge Álvarez, 1967.
- Luna, Félix. El 45. Bs.As., Jorge Álvarez, 1969.
- Luna, Félix. Argentina: de Perón a Lanusse. Bs.As., Planeta, 1972.
- Luna, Félix. Perón y su época. Bs.As., Sudamericana, 1984-1988. Tres tomos.
- Luna, Félix. Historia gráfica de la Argentina contemporánea. Bs.As., Hyspamerica, 1991.
- Luna, Félix. Encuentros. Bs.As., Sudamericana, 1996.
- Luna, Félix. Lo mejor de Todo es Historia. Bs.As., Taurus, 2002. Cuatro tomos.
- Luna, Félix. Historia integral de la Argentina. Bs.As., Planeta, 2010.
- Maristany, José. Las ficciones del pasado en los manuales de historia (1880-1910). En PUF Rabelais.
- Mignone, Emilio. Política educacional. Bs.As., Itinerarium, 1955.
- Navarro Gerassi, Marysa. Los nacionalistas. Bs.As., Jorge Álvarez, 1968.
- Nascimbene, Mario. El nacionalismo liberal y tradicionalista y la Argentina inmigratoria: Benjamín Villafañe (1916-1944). Bs.As., Biblos, 1997.
- Nora, Pierre. Ernest Lavisse: son rôle dans la formation du sentiment national. En Revue historique. T 228, fasc.I. París, 1962.
- Oszlack, Oscar. La formación del Estado argentino. Bs.As., Belgrano, 1982.
- Palacio, Ernesto. La historia falsificada. Bs.As., Difusión, 1939.
- Palacio, Ernesto. Historia de la Argentina. Bs.As., ALPE, 1954.

- Palacio, Ernesto. Historia de la Argentina. Bs.As., Itinerarium, 1955.
- Piccirilli, Ricardo. Los López. Una dinastía intelectual. Bs.As., Eudeba, 1972.
- Peña, David. Facundo Quiroga. Bs.As, Hyspamerica, 1985. Primera edición 1903.
- Pigna, Felipe. Los mitos de la historia argentina. I. La construcción de un pasado como justificación del presente. Del “descubrimiento” de América a la “independencia”. Bs.As., Norma, 2004.
- Pigna, Felipe. Los mitos de la historia argentina. II. De San Martín a “el granero del mundo”. Bs.As., Planeta, 2005.
- Pigna, Felipe. Los mitos de la historia argentina. III. De la Ley Sáenz Peña a los albores del peronismo. Bs.As., Planeta, 2006.
- Pigna, Felipe. Los mitos de la historia argentina. IV. La Argentina peronista (1943-1955). Bs.As., Planeta, 2008.
- Pigna, Felipe. Los mitos de la historia argentina. V. Del derrocamiento de Perón al golpe de Onganía (1955-1966). Bs.As., Planeta, 2013.
- Pigna, Felipe. Lo pasado pensado. Entrevistas con la historia argentina (1955-1983). Bs.As., Planeta, 2005.
- Pigna, Felipe. Quince años, quince series. Disponible
- Philp, Marta; Leoni, María S.; Guzmán, Daniel. Historiografía argentina. Modelo para armar. Bs.As., Imago Mundi, 2021.
- Plotkin, Mariano. Mañana es San Perón. Bs.As., Ariel, 1994.
- Puiggrós, Rodolfo. Las izquierdas y el problema nacional. Bs.As., CEPE, 1972.
- Pulfer, Darío. El revisionismo histórico argentino; vertientes internas y producciones. Una bibliografía alfabética y cronológica. Bs.As., Peronlibros, 2015.
- Pulfer, Darío. Nacionalismo y peronismo a través de los periódicos Firmeza y Fortaleza. En Jornadas Interescuelas de Historia.

Santiago del Estero, 2021.

- Quesada, Ernesto. La época de Rosas. Bs.As., Plus Ultra, 1965.
Primera edición 1898.
- Quattrocchi de Woisson, Diana. Los males de la memoria. Bs.As.,
Emecé, 1994.
- Ravignani, Emilio. Asambleas constituyentes argentinas. Bs.As.,
IIHAA, 1937-1939.
- Ravignani, Emilio. Inferencias sobre Rosas. Bs.As., Huarpes, 1945.
- Revel, Jacques. Las construcciones francesas del pasado. Bs.As.,
FCE, 2002.
- Riekemberg (com). Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros
de textos y conciencia histórica. Bs.As., Alianza Editorial-Flacso.
Georg Eckert Instituts, 1991.
- Rodríguez, Martha. Cultura y educación bajo el primer peronismo.
El derrotero académico institucional de Ricardo Levene. En
Pagano, Nora; Rodríguez, Martha (comp). La historiografía
rioplatense en la posguerra. Bs.As., La Colmena, 2001.
- Rodríguez, Martha; Lewkowicz, Mariana. Historiografía académica
e historia escolar. Los libros de texto de historia entre dos
centenarios. En Hist. Historiografía. Número 20. Ouro Preto, 2016.
- Rodríguez, Martha, Cora, Gabriel. Construyendo la “Nueva
Argentina”. Cultura Ciudadana y la consolidación de la política
educativa del peronismo (1952-1955). Espacio, Tiempo y Educación,
v. 2, n. 1, enero-junio 2015
- Rodríguez, Martha; Dobaño Fernández, Palmira, Privitellio, Luciano.
Los libros de textos como objeto de estudio. Apreciación desde la
historia. Bs.As., La Colmena, 2001.
- Rojas, Ricardo. El santo de la espada. Bs.As.,Rosso, 1933.
- Romero Luis A. Breve historia contemporánea de la Argentina.
Bs.As., FCE, 1996.
- Romero Luis A. La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los

textos escolares. Bs.As., Siglo XXI, 2004.

- Romero, Luis A. “Enfrentar al enano nacionalista”: una mirada a los textos escolares. En Temas de Historia Argentina y Americana. Número 14. Bs.As., 2009.
- Romero Luis A. La Argentina que duele. Historia, política, sociedad. Conversaciones con Alejandro Katz. Bs.As., Katz, 2013.
- Romero, Luis A. “La historiografía argentina en la democracia: los problemas de la construcción de un campo profesional”. Entrepasados. Número 10. Bs.As., 1996.
- Romero, Luis A. La crisis argentina, una mirada al siglo XX. Bs. As., Siglo XXI, 2003.
- Romero, Luis A. (a) Mercaderes de la historia. La Nación. 24 de febrero de 2004.
- Romero, Luis A. (b) Neo-revisionismo de mercado. Revista Ñ. Número 66. 31 de diciembre de 2004.
- Romero, Luis A. La historia en la escuela. La Nación. 3 de marzo de 2006.
- Romero Luis A. La larga crisis argentina, del siglo XX al siglo XXI. Bs.As., Siglo XXI, 2013.
- Romero Luis A. Breve historia contemporánea de la Argentina. 1916-2016. Bs.As., FCE, 2017.
- Rosa, José M. Conversaciones con J.M.Rosa. Bs.As., Colihue-Hachette, 1978.
- Romero, José L. Mitre, un historiador frente al destino nacional. Bs.As., La Nación, 1943. Incluido en Argentina: imágenes y perspectivas. Bs.As., Raigal, 1956.
- Rüsen, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. En Historische Faszination. Geschichtskultur heute, editado por K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen. Keulen: Weimar y Wenen, Böhlau, 1994.
- Saab, Jorge; Suárez, Carlos. La invención de López (El “Manual

de Historia Argentina” de Vicente F. López). En Clio& Asociados. Número 3. Bs.As., 1998.

- Saab, Jorge; Suárez, Carlos. El Estado, Ricardo Levene y los lugares de memoria. En Clío & Asociados. Número 16. La Plata, 2012.
- Sabato, Hilda; Lobato, Mirta. Falsos mitos y viejos héroes. En Ñ. Número 118.31 de diciembre de 2005.
- Sarlo, Beatriz; Altamirano, Carlos. Ensayos argentinos. Bs.As., CEAL, 1983.
- Sarlo, Beatriz. Historia académica vs. historia de divulgación. La Nación, 22 de enero de 2006.
- Scalabrini Ortiz, Raúl Historia de los ferrocarriles argentinos. Bs.As., Cuadernos de Forja, 1936.
- Scalabrini Ortiz, Raúl. Política británica en el Río de la Plata. Bs.As., Reconquista, 1940.
- SIPA. Síntesis de historia política argentina. Bs.As., SIPA, 1952.
- Schlosser, Mariana. Questionamentos em torno da Nueva Escuela Histórica argentina: problemáticas e propostas sobre o estudo de uma escola historiográfica. N° 36, Septiembre-Diciembre 2019.
- Suárez, C. & Saab J. “La invención de López (El Manual de la Historia Argentina de Vicente Fidel López)”. En Revista Clio& Asociados. La historia enseñada, III, p. 62-74. 1998.
- Storttini, Julio Historia y política. Producción y propaganda revisionista durante el primer peronismo. En Prohistoria. Número 8. Rosario, 2004.
- Taroncher, Miguel. Polémica: un enfoque pluralista de la historia argentina. En Bueno, Mónica; Taroncher, Miguel (ed.). Centro Editor de América Latina. Capítulos para una historia. Bs.As., Siglo XXI, 2006.
- Tosi, Carolina. El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. En Revista Lenguaje. Bs.As., 2011.

- Zuleta Álvarez, Enrique. El nacionalismo argentino. Bs.As., La Bastilla, 1975.