

LA HISTORIA DE LA HISTORIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR, UNA MIRADA DESDE LA LARGA DURACIÓN

(A HISTORY OF HISTORY AS A SCHOOL SUBJECT FROM A LONG
TERM TIME PERSPECTIVE)

Liliana Aguiar y Celeste Cerdá

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Ciudad
Universitaria. 5000 Córdoba.

Resumen: El artículo da cuenta de los avances en un trabajo de investigación que reconstruye el proceso histórico de la inclusión/exclusión de la disciplina escolar Historia en los colegios nacionales. Coherente con la categoría *código disciplinar de la Historia* elegida para vertebrar el estudio, la problemática, desde una perspectiva de larga duración, implica abordar un período de casi trescientos años desde la implantación de las bases del código disciplinar en el marco de los estudios realizados en la primera universidad en nuestro territorio, hasta las reformas educativas en la década del noventa del siglo XX. En esta presentación el *nacionalismo*, una de las características de los sistemas educativos que se estructuran a fines del siglo XIX, es utilizada para develar continuidades y rupturas en la construcción/consolidación del código.

Abstract: The article presents advances of an investigation that reconstructs the historical process of the inclusion/exclusion of history as a secondary school subject. Consistent with the category *History's discipline code* chosen to vertebrate the study, the problematic, from a long term time perspective, implies to approach a period of almost three hundred years since the establishment of the bases of the code within the studies fulfilled in the first university in our territory, until the educative reforms in the nineties of XX century. In this paper *nationalism*, one of the characteristics of the educative systems structured by the end of XIX century, is used to reveal continuities and ruptures in the code construction and consolidation.

Palabras clave: Enseñanza; Historia; Código Disciplinar; Nacionalismo; Larga duración; Colegios nacionales; Textos visibles

Keywords : Teaching, History; Discipline Code, Nationalism; Long Term Time, National Schools, Visible Texts

I. INTRODUCCIÓN

La didáctica, teoría y práctica de la enseñanza, suele resultar un campo disciplinar con tendencia a la sujeción al tiempo corto. Aún las posiciones más renovadas que se niegan a reducir sus abordajes a la etapa de interacción y plantean el análisis/reflexión sobre las prácticas desde categorías teóricas interdisciplinares, se inclinan a olvidar las duraciones medias y largas. Ello es preocupante desde perspectivas que reconocen la tendencia a la durabilidad del curriculum y las disciplinas, pero, cuando hablamos de la didáctica de la historia, tal falencia resulta paradójica.

... lo que no es legítimo es creer que se ha dicho lo suficiente sobre un problema antes de haber confrontado la línea de reflexión elegida con un análisis profundo de las realidades complejas en el espacio y cambiantes en el tiempo [...] el conocimiento histórico es condición de todos los demás ya que toda sociedad está situada en el tiempo.¹

Para quienes tenemos como oficio la enseñanza y la investigación de la Historia, las palabras de Pierre Vilar constituyen un principio básico; tal vez por ello nuestras búsquedas iniciales en torno a la didáctica de la historia se han orientado hacia la larga duración de la enseñanza de nuestra disciplina.

El presente artículo recupera aportes realizados por el doctor Raimundo Cuesta Fernández para el caso español que resultan particularmente esclarecedores en tanto que su preocupación sobre las reformas educativas de fines siglo de XX lo llevan a abordar la problemática desde una perspectiva sociohistórica. Desde ese posicionamiento teórico y sobre la base de los aportes de la teoría crítica del curriculum, el autor elabora la categoría heurística de *código disciplinar de la Historia* al que entiende como *una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza.²*

Partimos del supuesto de que, dado el paralelismo entre el contexto socio-económico y político en el que se consolidan, tanto en Europa como en América,

¹ Pierre Vilar, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico* (Barcelona: Crítica, 1999), 7 y 8.

los sistemas educativos (expansión del capitalismo y consolidación del Estado-Nación), la categoría elaborada por el autor para el caso español resulta pertinente en el análisis de la problemática en nuestro país.

Avanzando en la indagación, corroboramos tal hipótesis a la vez que encontramos desfases temporales entre los procesos en el centro y la periferia, dado que en América los sistemas educativos se consolidan en el marco de relaciones fruto de modernos pactos coloniales.

Tiempo y espacio. Coordenadas para re/pensar la disciplina escolar Historia

La perspectiva sociohistórica adoptada supone el abordaje desde una dimensión temporal que se propone reconstruir una genealogía de enseñanza de la Historia marcando rupturas y continuidades en el marco de procesos socio-económicos, políticos e ideológicos que cruzan a nuestro país desde el período colonial. Este análisis macro a nivel nacional se articula con una segunda dimensión regional que incorpora –en momentos claves- la escala institucional, para develar especificidades que se entienden valiosas. Lo regional se trabaja desde Córdoba, espacio bisagra entre el tradicional noroeste y el cosmopolita puerto, abordaje que permite suspender rápidas generalizaciones de las explicaciones elaboradas desde Buenos Aires.

La periodización que proponemos abarca más de tres siglos y medio (principios de siglo XVII a finales de siglo XX)³. Una prolongada etapa que denominamos *prehistoria* (desde 1613 hasta 1863) pone las bases de las notas distintivas del código disciplinar que se materializa en la *etapa fundante* (1863 a 1913) cuando con la consolidación del Estado-nación se instalan colegios secundarios en todas las capitales de provincia y se establecen planes de estudio centralizados, todos los cuales incluyen la disciplina. Frente a los debates sobre el uso social de la Historia con relación a la construcción de una idea de nación tienen lugar en

² Raimundo Cuesta Fernández, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, (Barcelona: Pomares, 1997), 20.

³ Para establecer los hitos cronológicos, se han utilizado fechas claves en la problemática educativa o en planes de estudio con especial incidencia en el nivel. 1613: Fundación de la Universidad de Córdoba, primera universidad en nuestro actual territorio; 1863: Plan Mitre/Costa, primer plan de estudio de los llamados colegios

el Centenario, establecemos un corte en la primera década del siglo. Sin embargo, dado que tales debates no ingresan en planes de estudio, programas y libros de textos, entendemos que se inicia una etapa de *afianzamiento y supervivencia* (1913 a 1956) de las características iniciales de la Historia como disciplina escolar en el nivel medio, etapa que, a través de una larga fase transicional (1956 a 1995), va a llevar hasta las reformas del 90 (nacional y jurisdiccionales) cuya profundidad se intenta develar.

Si bien desde este análisis sinóptico se detectan tendencias más a la continuidad que a la ruptura, creemos que la mirada al cruce de cambios estructurales con la acción de los sujetos permite develar matices, identificar especificidades regionales, discriminar las características que el uso social nacionalizante atribuido la disciplina adquiere en un de educación no suficientemente estudiado.

Aún aceptando que la aplicación de políticas educativas centralistas y nacionalizantes forman parte de un modelo diseñado por la elite gobernante en la etapa de consolidación del Estado-Nación, creemos que el análisis de las estrategias de imposición/cooptación en zonas “periféricas de la periferia” permite una mayor visibilidad de las diferentes temporalidades y de los mecanismos de resistencia/adaptación que despierta ese modelo. Entendemos que se requieren investigaciones desde otras regiones para confrontar estas primeras conclusiones; dado el recorte requerido en el presente artículo sólo incorporamos parcialmente los avances realizados desde esta dimensión.

Los usos sociales en el nivel medio: ¿la Historia, usina de la “Nación”?

En el mismo sentido, visualizamos diferencias con relación a la función educativa, es decir, los usos sociales atribuidos a la enseñanza de la disciplina escolar Historia en nuestro país. En numerosa bibliografía que aborda esta problemática suelen generalizarse aseveraciones construidas desde el nivel primario del sistema. Sin embargo, no es un dato menor que el doble componente, clasista y nacionalista, bajo el cual nace la burguesía, se reproduce en la escuela

nacionales; 1913: Plan Carballido se mantiene sin refo mas hasta 1941; 1956: Plan Dell’Oro Maine pervive

en niveles educativos diferenciados: la “educación popular”: nivel primario y la “formación de las elites”: nivel secundario y universitario. Encontramos que tal diferenciación se refleja en el uso social que se le asigna a la Historia.

Estas diferencias permiten relativizar, asimismo, las características de *centralismo*, *elitismo* y *nacionalismo* señaladas como recurrentes de todo el sistema pero que sólo parcialmente son compartidas por los diferentes niveles que conforman el mismo. Por cierto, tales características impregnan las notas distintivas específicas del código disciplinar de la Historia que se han ido construyendo desde la herencia greco-romana: *memorismo* y *retórica*; *universalismo* (que podríamos mejor describir como europeísmo en la medida que son los períodos europeos los que conforman la considerada Historia Universal) y *función moralizante*, usos sociales relacionados tempranamente con la formación de elites.

En el presente artículo optamos por profundizar en la característica *nacionalismo* entendiendo que resulta potencialmente clarificadora de procesos que, desde la larga duración y en una perspectiva regional, develan complejidades, matices y desfases temporales. A esta altura, la indagación se centra en el análisis de los textos visibles (planes de estudio, programas y libros de texto) quedando pendiente el trabajo con fuentes menos formales (imágenes, relatos, obras literarias, trayectorias de docentes y alumnos, etc.) avanzar en aspectos menos visibles del código disciplinar.

Nación y nacionalismo: algunas precisiones conceptuales

El trabajo requiere, paralelamente, avanzar en una tercera dimensión, la conceptual, que se propone la construcción/deconstrucción de categorías –tales como nación y nacionalismo– que aparecen en la bibliografía como dadas intentando, a la vez que precisar conceptos, construir una red semántica que se constituya como una suerte de cartografía conceptual para el análisis de los textos visibles.

hasta las reformas post Ley Federal de Educación; 1995: Córdoba adhiere a la Ley Federal de Educación.

Sin dudas, el término *nacionalismo* ha despertado muchas polémicas, en parte por su carácter polisémico pero, fundamentalmente, por su componente ideológico y los diferentes significados que adquiere según la práctica política que justifica. Los estudios sistemáticos sobre el tema son relativamente recientes, remontándose los primeros a la década de 1920 y generando un campo polémico interesante a partir de los años sesenta. Sin embargo, la nación moderna se conforma a fines del siglo XVIII y desde entonces, muchos pensadores preocupados por las revoluciones políticas que ponen fin a las monarquías absolutas⁴ hacen alusión al tema y construyen hipótesis sobre su naturaleza u origen.

Después de décadas de polémicas, se ha arribado a algunos consensos. En primer lugar, se acuerda con el carácter de la nación el nacionalismo estrictamente moderno e inseparablemente vinculado con el Estado; por ende, nadie discute que son el resultado de un proceso de construcción social y política que tiene lugar en determinados contextos institucionales.

No pretendemos en el presente artículo avanzar sobre tan amplio campo de estudios; interesa, sin embargo, retomar algunos de sus principales desarrollos que, consideramos, orientan el trabajo con Planes de Estudios, programas y libros de textos.

Un primer nivel analítico recupera, para ello, una de las principales polémicas que atraviesa el campo, aquella que opone a perennialistas y contractualistas.

Desde una concepción *perennialista*, en general sostenida por pensadores alemanes de fines de siglo XVIII (Herder), la nación es concebida como un grupo de hombres unidos por un vínculo natural, vínculo que constituye la base necesaria para la organización del poder político en la forma del Estado nacional. La nación así pensada se define por la diferencia y la diferencia exalta el pasado: se nace miembro de una nación, y por eso se comparte una *etnicidad* entendida, en sentido amplio, como articuladora de elementos diferentes: una tradición, una

⁴ Sin entrar en precisiones terminológicas o conceptuales, muchas veces los pensadores del siglo XVIII utilizan como sinónimo los términos Nación, República o Estado.

lengua, una cultura, un territorio. “Patria”, tierra de los padres, y “nación”, lugar de nacimiento, se homologan.

El extranjero es sospechoso y la inmigración, un riesgo porque tiende a diluir esa identidad nacional *natural* y *objetiva*. El nacionalismo consiste en un posicionamiento de rescate y preservación de esas tradiciones para ofrecerlas como vínculo de cohesión social a la comunidad.

Tal perspectiva surge como resistencia a la concepción de carácter *contractualista* que pretende implantar la Revolución Francesa en su expansión; esto es: la nacionalidad como un pacto de ciudadanos los cuales, en función de esa voluntad política, se consideran nacionales aún cuando se trate de pueblos de orígenes y costumbres diversos. Contrato electivo cívico-territorial que se prolonga en el tiempo, el nacionalismo, desde este posicionamiento no mira el pasado; implica una apertura hacia el porvenir.

A partir de este desarrollo nos preguntamos: ¿existen en los textos visibles del código indicadores que permitan reconocer una política “nacionalizante”? ¿desde qué concepción?

El segundo nivel analítico que importa recuperar remite a aquellas producciones que se proponen historizar una categoría que es, claramente, dinámica en el tiempo.

Se entiende que el surgimiento del nacionalismo requiere la concurrencia de una serie de condiciones, entre las que nos parece interesante destacar, por lo pertinente que resultan en el caso argentino, la conformación de intereses comunes generalizables y potencialmente conflictivos con otros grupos; la agudización de una crisis económica de modernización que genere desarraigo; ciertos umbrales mínimos de movilidad social o de comunicación supralocal que coadyuven a la percepción de un espacio social; una reciente apertura del acceso político; conflictos en el interior de la elite y una movilización política que consiga generalizar en el seno de un amplio bloque social la existencia de la nación como una evidencia política indiscutible. Tales características, comunes en Europa y América, se dan en nuestro país en torno al Centenario.

En este sentido, entendiendo que el nacionalismo es, a igual que la nación, producto de una coyuntura histórico-social, resulta esclarecedor el aporte de Fernando Devoto sobre el nacionalismo argentino.⁵ El autor diferencia una doble naturaleza del mismo: una amplia, ligada a la herencia liberal, y la otra restringida, fundante de la tradición autoritaria. La premisa básica que estructura el relato es la hegemonía de la tradición liberal que surge en el período formativo de la Argentina moderna y la subalternidad del nacionalismo autoritario que surge entre siglos.

La primera concepción, amplia, se identifica con proyectos identitarios presentes al momento de construcción del Estado-Nación a fines del siglo XIX, comprendiendo a los planes formulados por las elites políticas para homogeneizar poblaciones heterogéneas en torno a una identidad nacional. Se sostiene que, a mediados del siglo XIX, es posible reconocer indicios de un nacionalismo –en este sentido-, es decir la existencia de, en palabras del historiador argentino, un “conjunto de proyectos formulados” que décadas más tarde, con un aparato estatal consolidado y una oligarquía que se constituye como hegemónica, llevarán a emprender operaciones simbólicas claves para la difusión de valores, sentimientos de pertenencia a una comunidad.

Cuando la “cuestión inmigrante y social” se vuelve un es decir, entre siglos, la “cuestión nacional” adquiere mayor relevancia y las elites descubren la problemática de la identidad, la necesidad de homogeneizar creencias que se suponen son condición de posibilidad de existencia de a nación. Se profundiza entonces una segunda acepción del nacionalismo, con un sentido más restringido, que se relaciona con los movimientos políticos antiliberales y autoritarios que emergen luego de la crisis de la primera posguerra.

Numerosos interrogantes surgen de este planteo: ¿repercuten estos cambios del escenario político-ideológico en la enseñanza de la Historia?, ¿cómo se reflejan en los textos visibles del código y en la nota distintiva de nacionalismo?

Frente a ellos, un primer recaudo sostiene la inconveniencia de dar por sentadas analogías entre procesos de distinta entidad que requieren erentes

⁵ Fernando Devoto, *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina Moderna*, (Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2006).

temporalidades. Las luchas en el campo de las ideas políticas a veces preceden, otras se desarrollan en forma paralela a la conformación de políticas e instituciones; en circunstancias se establecen mediante el complejo, tal vez contradictorio, aparato institucional estatal y, en es movimiento, se imponen o son resistidas en el campo de las políticas educativas.

II HACIA UNA GENEALOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

1. La prehistoria del código disciplinar

Esta primera etapa se extiende, como dijimos, desde el llamado *orden colonial* hasta la consolidación del Estado nacional que posibilita la expansión del sistema educativo⁶ y la institucionalización del nivel medio. En ella la Historia no tiene existencia autónoma ni en el campo escolar ni en el académico. Recién en los cincuenta años de vida independiente que llevan a la etapa fundante (1810 a 1860) lentamente la disciplina comienza a aparecer en algunos de los planes de estudio de los primeros colegios nacionales; planes de estudio y colegio con cierto nivel de precariedad al encontrarse cruzados por la inestabilidad de las guerras civiles y de la penuria económica. En ese marco, dos siglos de colonialismo y cincuenta años de guerras civiles, la nota distintiva *nacionalismo* que hemos seleccionado como particularmente esclarecedora de la problemática, no es pertinente. Sin embargo, encontramos en esta etapa, en las universidades americanas, ideas, valores y rutinas que conforman los cimientos del código disciplinar en construcción sobre los que incidirá el nacionalismo de la etapa fundante.

a. La marca en el orillo: la universidad jesuítica

⁶ Sostiene Martínez Paz que “No hay hasta 1884 un sistema educativo nacional. El proceso, las acciones y la política, se dirigen a institucionalizar las principales creaciones que van a dar base al sistema educativo nacional: el Colegio Nacional y la Escuela Normal Nacional.”, en Fernando Martínez Paz, *El sistema educativo nacional. Formación, desarrollo, crisis* (Córdoba: Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba, 1986).

Las universidades americanas conservan sus características de universidades medievales hasta bien avanzado el siglo XIX. En este largo período de más de doscientos cincuenta años, los cambios profundos en todos los órdenes no modifican la estructura básica de los estudios, consolidándose regulaciones que se transmiten a todo el sistema educativo. La estricta reglamentación de tiempo y espacio, un sistema eficaz de premios y castigos con el consecuente disciplinamiento de los cuerpos; una metodología de la enseñanza que se apoya en la palabra docente con escasa utilización de textos, horas de dictado, de escritura y de memorización son prácticas que conforman el basamento del código disciplinar.

En el marco de tales regulaciones los contenidos históricos, enraizados en los estudios superiores del período, consolidan notas distintas propias del código disciplinar de la Historia y que, al finalizar el período, se han transferido de Europa a la educación americana.

El caso de la Universidad de Córdoba excede el ámbito estrictamente local dado que, al ser el único instituto universitario en nuestro actual territorio hasta la etapa independiente, tuvo un alcance espacial que incluye al Noreste, Centro, Cuyo y Buenos Aires, dejando marcas en las prácticas educativas de esa vasta zona de influencia. La universidad pasa de ser jesuita a franciscana con la expulsión de la Orden (1767); “Universidad real” (1800) en el marco de las Reformas Borbónicas; provincial (1821) bajo el gobierno de Juan Bautista Bustos y finalmente nacional en los años de la Confederación (1854). El sello indiscutible es el de una institución jesuítica, tanto por constituir el período fundante y prolongarse por más de un siglo y medio, como por las escasas reformas introducidas en los subperíodos posteriores.

Textos visibles: las Constituciones

Textos visibles, indicios de prácticas que se van conformando, las sucesivas *Constituciones* de la Universidad de Córdoba dan cuenta de una estructura curricular moldeada sobre la universidad medieval con modificaciones al medio socio-cultural americano y a las carencias de todo tipo que tuvieron que sufrir en tierras tan alejadas de la metrópoli y de los espacios centrales del mundo

colonial⁷. Interesa marcar el profundo significado que adquiere la estrictez y la minuciosidad con que han sido redactadas prescribiendo no sólo un plan ordenado de estudios, la estructura de los cursos, las características de los (lo que se enseña, lo que se puede y no se puede leer); un paradigma de la organización del tiempo y del espacio (la hora como un de tiempo, la doble sesión de mañana y tarde), las fórmulas específicas para solicitar y otorgar cada tipo de grado (ocupan numerosas páginas en cada una de las Constituciones), las prácticas religiosas obligatorias cuyo incumplimiento podía conllevar la expulsión o la denegación del grado. No sólo se estudia lo mismo sino de la misma manera. Disciplina, encierro y ocupación plena del tiempo: evitar el tiempo vacío de actividad y relegar el ocio al terreno de lo peligroso; dividir a los actores del drama según sus cualidades y enfrentarlos en competencias o luso recurrir a formas de control horizontal entre iguales. En las coordenadas espaciotemporales del colegio jesuita se construyen prácticas que perviven en las escuelas de la modernidad.

Por cierto, se mantiene en todo el período y conforma a característica fundante de la Universidad de Córdoba la importancia dada a los estudios teológicos. Hasta fines del siglo XIX, los estudios su se distribuían en dos Facultades, *Artes y Teología*, la segunda, culminación de la primera. La tónica general de todos estos estudios era similar. Los temas que se trataban en Filosofía, así como las tesis de los alumnos, eran generalmente religiosos, tendiéndose a planteos más metafísicos que racionales. La Escolástica era la base de todos ellos y no se admitía su discusión.

Pero los cambios económico-sociales e ideológicos de fines de siglo XVIII no podían dejar de influir en las instituciones. En el orden de las teorías filosóficas, a pesar de que el Escolasticismo continuaba siendo la base de los estudios filosóficos y teológicos, el conocimiento de las teorías baconianas cartesianas permitió poner en duda los planteamientos aristotélico Esta influencia se sintió

⁷ El modelo a que se alude en forma repetida es, en España, la Universidad de Alcalá y de Salamanca; en América, la de San Marcos de Lima. Sería importante avanzar, por la influencia en el Noroeste de nuestro país, en las características de los estudios que s impartían en la Universidad de Charcas.

en el carácter general de la enseñanza y algunos profesores, sobre todo en Buenos Aires, introdujeron en sus clases conceptos de filosofía moderna. Ésta consideraba a la verdad hija del tiempo y por lo tanto defendía que lo propio del mundo es el cambio, las transformaciones, las modificaciones permanentes. Surgió así una nueva fe: la fe en el progreso constante de la humanidad, basada en el conocimiento sistemático del mundo a través de la ciencia racional y experimental.

En el Río de la Plata, unos aceptaron esta fe en el progreso y otros no; pero era claro que los que la aceptaban eran casi siempre los que no estaban conformes con el régimen colonial y los que la rechazaban aquellos que querían que éste no fuera modificado. Estas ideas iban unidas a una tendencia utilitaria característica de esa burguesía que comenzaba a formarse con las reformas Borbónicas de liberación del comercio internacional y que, en materia educativa, sentía la necesidad de estudios menos especulativos que la filosofía escolástica y la teología.

A nivel universitario en Córdoba, se iniciaron los estudios de Derecho en 1791 y los de Medicina dependientes del Protomedicato de Buenos Aires en 1801, cátedras con contenidos específicos que nada incorporan con relación a los estudios históricos. En los estudios preparatorios, la instalación de una cátedra de Matemáticas que el Deán Funes mantuvo de su propio peculio desde 1809 y la compra por parte del Colegio del Monserrat de un gabinete de Física Experimental puede entenderse como una tendencia hacia estudios más “positivos”.

Queda claro que, en el marco de un orden colonial cristalizado, las reformas no fueron profundas y los estudiantes actuaron como caja resonancia de las cada vez más ríspidas inadecuaciones del sistema político con relación a las nuevas estructuras socio-económicas que se estaban perfilando.

Este es el sentido que se le puede otorgar a las rebeliones estudiantiles que a fines de siglo agitaron tanto al Colegio Carolino como al Monserrat. Documentos de la época demuestran que en el primero, según señala Salvadore,⁸ el clima de

⁸ Antonino Salvadore, , “Real Colegio de San Carlos”, en *Historia de la Nación Argentina, T. IV* (Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia, 1956).

indisciplina y violencia era muy frecuente; por su parte, los colegiales del Monserrat se rebelaron en 1775, expulsaron al Rector y tomaron el edificio.⁹ En ambos casos, las razones que se aducían era la aplicación de medidas disciplinarias que los estudiantes consideraban arbitrarias. Más allá del carácter anecdótico de tales incidentes, se puede inferir el cuestionamiento a contenidos y métodos que no estaban ya acordes con las realidades e ícono-mico-sociales vigentes.

b. La disciplina escolar Historia en tiempos de “revolución y guerra”

Los hombres que participaron en el movimiento de emancipación de principios de siglo XIX estaban profundamente influidos por las ideas imperantes con su carga de fe en la razón y en la ciencia. Consecuentes con ellas consideraban a la educación como el más eficaz instrumento para formar al soberano. Esto se reflejó en todos los niveles en que actuaron y los “estudios preparatorios” no quedaron excluidos de sus preocupaciones. Fue en 1818, aún antes de terminadas las guerras de emancipación, cuando el director Pueyrredón creó en Buenos Aires el Colegio de la Unión del Sud.

En cuanto a la Historia, fue incorporada por primera vez como disciplina autónoma en el Plan de Estudio del colegio patrocinado por San Martín en Mendoza, sin que tengamos pruebas de que, en plena campaña de los Andes, haya sido efectivamente impartida su enseñanza. En Buenos Aires se incluye en 1820, dato que también ponemos en tensión ante la ruptura institucional que acaba con el Directorio y el Congreso y el comienzo de las autonomías provinciales.

c. Hacia la consolidación de la disciplina: La Confederación, “*el intento más orgánico...*”

Habiendo sufrido tres décadas de divisiones internas se creyó, después de Caseros, llegada la hora de la organización política definitiva. Las jornadas de setiembre de 1852 demostraron que la unión esperada no se lograría todavía, pues Buenos Aires no sacrificaría voluntariamente los privilegios largo tiempo

⁹ Raquel Ver Perotti, “Notas para el Estudio de la Enseñanza Superior en Córdoba”, en *Homenaje al Rector Ceferino Garcón Maceda* (Córdoba: Instituto de Estudios Americanistas, 1973).

mantenidos. Desde 1810 la única entrada firme de metálico en nuestro territorio había sido la Aduana y ésta estaba en poder de Buenos Aires. Por otra parte, los compromisos financieros contraídos por Urquiza antes de Caseros debían ser atendidos. Una serie de medidas se intentaron: derechos diferenciales, préstamos extranjeros, emisión de moneda fiduciaria, pero la realidad era una inflación siempre creciente.

Sin embargo, la promulgación de la Constitución y la elección de Urquiza como primer presidente constitucional hicieron sentir a sus contemporáneos que una nueva etapa se había iniciado. Era el comienzo del fin de las luchas civiles, se afirmaba, y esta unidad política debía afianzarse con desarrollo de la educación en todo el territorio nacional.

El Colegio de Concepción del Uruguay fue el que primero que centró los intentos de reforma. Funcionaba, como la mayoría de estos institutos, bajo el régimen de internado ya que muchos de sus alumnos venían de lugares distantes. Pero la Confederación no limitó a Entre Ríos sus iniciativas de estudios preparatorios; su acción se trasladó a las provincias tratando de expandir, mediante la educación, la unidad nacional.

El fin de las luchas civiles en el interior permitió encarar la fundación de nuevos colegios en las provincias. En Corrientes se crea en 1853 el Colegio Argentino cuyo Plan era similar al del Deán Funes de 1813; en Tucumán fue fundado el Colegio de San Miguel en 1854. Ambos fueron nacionalizados. El de Tucumán, en 1858 y su dirección fue confiada a Amadeo Jacques, quien propuso un Plan muy completo por la ampliación del estudio de las ciencias naturales con Botánica y Zoología; los idiomas vivos incluían Inglés y Francés y en las ciencias sociales: Historia y Geografía.

El Plan, por su intención abarcativa, es un claro antecedente de los que se implementaron a partir de la conformación del sistema educativo nacional. Al finalizar esta etapa se crearon los Colegios de San José y Salta y el Preparatorio en San Juan, que servirían de base a los Colegios Nacionales luego fundados durante la presidencia de Mitre. Fueron los primeros pasos de una política de fomento provincial de la enseñanza secundaria, que si bien como consecuencia de

la situación interna del país debió postergar o suspender muchas realizaciones, constituyen un antecedente de importancia en el proceso de desarrollo de la educación secundaria nacional.¹⁰

En Córdoba, en 1854, con la nacionalización del Monserrat se aprueba un nuevo plan de estudios que incluye la disciplina Historia. Por cierto, su efectiva implementación no fue ajena a los diez años de escasez económica que signó la etapa de la Confederación, como consta en los documentos redactados por el veedor designado en 1864 para realizar un diagnóstico la situación de la enseñanza en el tradicional colegio.

En 1856 se aprobó una Ley del Congreso de la Confederación por la que se fundaban colegios en Mendoza, Salta, Tucumán y Catamarca; sin embargo, las dificultades económicas impidieron su concreción y fue derogada al año siguiente por otra ley que autorizaba concentrar los fondos dedicados a la educación en la primera enseñanza, nivel en el cual el objetivo central es la alfabetización básica y, por ende, probablemente no incluía ningún tipo de contenido histórico.

La educación sintió los efectos de la crisis económica. La política de desarrollo y unificación no pudo concretarse y dentro de ella se sacrificaron los estudios de menor tradición: los preparatorios. Sin embargo, lo realizado, a pesar de constituir experiencias aisladas, resulta antecedente de los estudios secundarios que se consolidarían en la década de 1860.

Vemos pues que, a pesar de los inconvenientes económicos ya apuntados, podemos considerar con Oszlak los diez años que van de la constitución a la unidad como *el intento más orgánico para establecer las bases de un Estado nacional desde que el país adquiriera su independencia*¹¹, y en ese proyecto la política educativa, en general, y la enseñanza de la Historia, en particular, contribuyen a delinear una etapa de transición hacia lo que hemos llamado el período fundante, en el cual las características que la disciplina ha ido adquiriendo se consolidan y se difunden por todo el territorio nacional.

¹⁰ Fernando Martínez Paz, (1986) op. cit. 28.

¹¹ Oscar Oszlak, *La formación del Estado argentino, orden, progreso y organización nacional* (Buenos Aires: Planeta, 1997), 45.

2. La etapa fundante: el Estado construye la Nación; el Nivel Medio forma la burocracia

El año que marca la unidad política del país, 1861, es el comienzo de la unificación del sistema educativo crecido al calor de iniciativas o de gobiernos locales. Interesa subrayar el hecho de que tal proceso de unificación se inicia con el nivel medio del sistema, el menos consolidado, el de menor tradición. En una trama marcada por la atracción de la cultura francesa, la estructura del Colegio Nacional de Buenos Aires y el plan fundante (Mitre-Costa, 1863) conforman marcas que permanecen en el tiempo dejando sus huellas en textos visibles y prácticas. Ubicamos en este contexto la etapa constituyente del código disciplinar de la Historia.

Si la escuela primaria se expande como espacio para la homogeneización de una población crecientemente heterogénea; el nivel medio se nacionaliza para formar los agentes necesarios a la burocracia del Estado naciente. Sostiene Bartolomé Mitre:

*... que la inteligencia gobieme, que el pueblo se eduque, para gobernarse mejor, para que la razón pública se forme, para que el gobierno sea la imagen y semejanza de la inteligencia...*¹²

Paralelamente a la consolidación del sistema educativo, se construye la Historia oficial: se instaura un panteón de héroes, se ofrecen como modelos para todos los argentinos próceres elegidos entre quienes nunca representaron facciones en pugna. Efemérides, imágenes y rituales patrióticos se imponen en la escuela y, a través de ella, a toda la sociedad.

Abiertas aún las heridas provocadas por las guerras civiles, todo estaba por hacerse. Se crean instituciones –colegios nacionales, de primeras letras, escuelas normales, técnicas y comerciales-; se establecen planes de estudio y programas, se los somete a sucesivas reformas, se inicia la edición de libros de textos cuya distribución alcanza a todo el territorio. El quehacer legislativo aborda todos los niveles educativos: La Ley Avellaneda de 1876 establece los primeros estatutos de la universidad moderna; por su parte, la Ley de Educación Común de 1884, con

su correlato en el territorio nacional, la Ley Láinez de 1905, instaura un debate, una tensión, sólo temporalmente superada, entre el liberalismo y el clericalismo que había hegemonizado la educación colonial. Para los estudios secundarios no hay una ley general, pero la creación de colegios nacionales y las sucesivas reformas de planes de estudio que rigen para todo el país cumplen ese papel centralizante.

En Argentina, muchas de las precondiciones socio-políticas que los teóricos europeos plantean para que el nacionalismo se consolide y expanda se dan recién hacia el final de la etapa que hemos denominado fundante. Así, un territorio ocupado en su totalidad y con vías ferroviarias que unen las regiones productivas con el puerto; la inesperada crisis económica del 90 y los conflictos en el interior de la elite; el masivo flujo inmigratorio y “la cuestión social” -por un lado- y la sensación de movilidad que otorga la expansión de la educación popular –por el otro-; las esperanzas que despierta el voto universal y el acceso al poder por parte del radicalismo, crean las condiciones para una serie de políticas integradoras de tipo nacionalizante entre las que ocupa un lugar significativo la educación. En ese paralelismo de precondiciones socio-económicas y políticas el proceso argentino, si bien en desfase temporal, no es demasiado diferente a los procesos de los países centrales y facilita la influencia de los pensadores europeos en los orígenes del nacionalismo argentino. Advierte Devoto:

Hasta cierto punto es posible sugerir que los peligros que percibían las élites dirigentes argentinas entre fines del siglo XIX y principios del XX eran equiparables a los que observaban las élites europeas, con la diferencia de que si bien en ambos casos se trataba de nuevas situaciones sociales urbanas, en Europa las amenazas percibidas se vinculaban prioritariamente con el conflicto social mientras que en Argentina lo hacían principalmente con la cuestión nacional derivada del impacto de la inmigración masiva europea.¹³

¹² Manuel H Solari, *Historia de la Educación Argentina* (Buenos Aires: Paidós, 1978).

¹³ Fernando Devoto, *La Historiografía argentina en el siglo XX* (Buenos Aires: CEAL, 1993), 390.

¿En qué medida incide este nuevo escenario en la formación de los jóvenes? Analizaremos como uno de los indicadores claves los planes de estudio de los colegios nacionales en el período considerado.

Textos visibles: Planes de estudio y libros de texto

Los planes de la etapa fundante muestran una distribución rígida de disciplinas que cubren todos los campos de conocimiento, con predominio de las ciencias exactas y aplicadas y gran importancia de las lenguas (modernas y clásicas). Afirma Wilde, ministro de educación de Roca: *considero que si hubiera de elegir una supremacía, elegiría la de las Ciencias s...*” (Fernández. Op. cit). Sin embargo, no se discute, como es el caso de otras disciplinas, la presencia de la Historia en el currículo. Cada reforma la incluye y, en todas, es la disciplina predominante entre las “Ciencias del Hombre”. Esto da a entender que es un conocimiento valorado y goza de consenso. No obstante, los cambios sucesivos en la distribución de sus contenidos, concretos históricos, períodos, denominaciones, permite vislumbrar vacilaciones en la selección de contenidos considerados legítimos y valiosos y, por ende, en el uso social de la disciplina.

En el Plan Fundante se estudia, en los dos primeros años, junto con la geografía. La secuenciación de los estudios históricos está pensada siguiendo el principio de lo cercano a lo lejano, de los tiempos más actuales a los más remotos: *Historia de América y de la República*, en primer año; *Moderna de Europa*, en segundo; *de Grecia y Roma*, en tercero; *Antigua*, en cuarto. En el último año, el *Resumen de Historia Universal y Filosófica* parece dejar explícita la conciencia histórica de tipo universalista que se persigue a lo largo de todo el plan. La escasa relevancia que alcanza la Historia Nacional refuerza esta interpretación. No parece buscarse a partir del estudio de la Historia en el nivel medio, la conformación de una conciencia nacional. Devoto interpreta esto diciendo:

La modernización y no la identidad nacional, que era probablemente dada por descontado finalizado el proceso de integración territorial y de organización constitucional, era lo que preocupaba prioritariamente a grupos dirigentes dispuestos, por lo demás, a valorizar rápidamente los hechos como el

darwinismo, que podían inclinarlos hacia un modelo educativo en el que ocupara un mayor espacio la enseñanza de las “ciencias aplicadas” y no de las humanidades.¹⁴

Adicionalmente, es necesario marcar que, en el plano de la academia, la Historia Nacional aún no está consolidada. Hacia fines de siglo funda la Junta de Numismática, luego Academia Nacional de Historia, creada también por Bartolomé Mitre. Por ende, la construcción de la Historia oficial es paralela al proceso de unificación y centralización del sistema educativo y todavía está en germen cuando se crean los primeros colegios nacionales y se ican los planes de estudio. Si bien la *Historia de Belgrano y de la independencia argentina* de Mitre es de mediados del siglo XIX, su repercusión es tardía, a fines de los años 70, simultáneamente con la publicación de la *Historia de San Martín y la independencia americana*. La polémica con Vicente Fidel López, si bien centrada en diferencias metodológicas, corrobora estas afirmaciones. Es recién cuando concluye el siglo XIX que la Historia oficial se consolida.

Coincidiendo con la afirmación en la academia de la Historia oficial, en los planes de estudio, la Historia Nacional adquiere un lugar más importante hacia fines de siglo, claramente cuando los ingentes flujos migratorios parecen poner en peligro la identidad nacional. En el prólogo de uno de los libros de textos del período se explica el cambio de criterio, refiriéndose a la reforma de 1884:

Esta reforma era una exigencia imperiosa en la educación secundaria, porque ni racional ni pedagógicamente se explica que un hombre deba saber la historia de Judea, y pueda ignorar la de su propia patria. La rutina, poderosa en todo, ha sido causa de que en los colegios naciona la República Argentina se haya enseñado la historia durante muchos como los franceses la enseñan en su país, es decir, dando mayor importancia a la historia de Francia. Bajo el punto de vista de la enseñanza parecíamos más bien que un pueblo independiente, una colonia francesa.

¹⁴ Fernando Devoto, *La Historiografía...*

Está claro que es un diagnóstico de situación, una expresión de deseos más que una política sistemática y permanente de encarar la formación histórica de los jóvenes desde una perspectiva nacional.

Los límites los marca también Devoto:

‘... aunque un cierto patriotismo constitucional existiese luego de Caseros, aunque las asociaciones y clubes políticos contribuyesen a la creación de un imaginario nacional (...) aunque apareciesen estatuas y otros lugares de la memoria urbanos, era difícil en ese contexto que forma el nacionalismo, entendidas simplemente como exaltación de la nación, del pasado, de la tradición, desempeñasen un papel relevante (...) Lo principal era la pura exaltación del progreso, es decir, del futuro.’¹⁵

Ello se refleja en la inserción de la Historia Nacional en los planes. Si bien el de 1884 amplía el número de horas dedicadas a la Historia Argentina, consigna para primero: *República Argentina, desde el descubrimiento hasta las invasiones inglesas* y, con la misma intensidad horaria, en segundo: *desde las invasiones inglesas hasta el presente*. Si el cincuenta por ciento de los contenidos de Historia Argentina está destinado a la etapa colonial, ¿estaría hablando todavía y, a pesar de la influencia francesa, de una concepción de la nación hispanista y católica? ¿Tiene relación esto con la idea de una nación preexistente a 1810, concepción que entra en contradicción con la Historia oficial que hace nacer la nacionalidad por la voluntad de los hombres de mayo?¹⁶

Como dijimos, las reformas posteriores cambian permanentemente la ubicación de la Historia: en el Plan de 1891 se incorpora en primer año con el nombre de *‘Revisión del curso elemental de Historia y Geografía de la República Argentina’* tal vez una historia narrada, adaptada al primer año nivel (Clave 3), y

¹⁵ Fernando Devoto, *Nacionalismo, fascismo ...*, 3.

¹⁶ Según Shumway dos son las premisas de la historia oficial elaborada por Mitre: Primera: la historia es la obra de los grandes hombres, todos porteños por nacimiento o inclinación. Segunda: la Argentina no existía antes de que Mayo la hiciera existir por un acto de voluntad, puesto que los hombres de la Argentina colonial, “no se cuentan en el número de los hijos de nuestro suelo”, en Nicolás Shumway, *La invención de la Argentina. Historia de una idea* (Buenos Aires: EMECE, 1993) Edición Original The Regents of the University of California, 1991.

nuevamente se aborda en Quinto Año, esta vez en forma conjunta con Instrucción Cívica.

Queda claro que un Estado, que construye sus aparatos en todo el territorio y forma su burocracia, está conformando una red de relaciones que trasciende las diferencias regionales, de clase, de religión. Pero en una primera etapa, si bien se percibe la necesidad de homogeneizar sectores populares recientemente llegados, no hay necesidad de otorgarle a los sectores que se forman para la universidad, otros contenidos educativos más allá de la cultura universal reputada pertinente para la formación de los sectores dirigentes. Por ello, entendemos que gran parte de la bibliografía que aborda el tema no discrimina su nivel de los niveles educativos en los que dichas políticas se aplican, generalizándose medidas nacionalizantes que sólo se destinan al nivel primario del sistema. En los colegios nacionales, la Historia universal (europea) -que se une a la tradicional Historia sagrada y se completa con la Historia y Geografía nacional-, se propone otorgar solaz a los sectores dirigentes así como adornar sus discursos de políticos y funcionarios.

En síntesis, un primer análisis de los planes de estudio de los colegios nacionales en la etapa fundante, permitiría poner en tensión el papel nacionalizante de la Historia en el currículo del nivel medio. En esta primera etapa, la tradición académica, la fe en el progreso, limitan su incorporación en un nivel de estudios que prioriza la formación en ciencias exactas, aplicadas, e idiomas y, en ese marco, la Historia -culturalista y europeizante- responde al objetivo disciplinar tradicional de formación de elites. Sólo paulatinamente, a medida que se va consolidando la Historia oficial y el contexto social se torna amenazante para la elite, la Historia Nacional aumenta su importancia relativa en los planes de estudio de nivel medio pero el nacionalismo que ingresa enraíza en el paradigma liberal fundante.

Los libros de textos confirman estas observaciones. En primer lugar, es necesario destacar el importante lugar que los textos ocupan en los colegios de la etapa: en los prólogos se hace relación explícita entre sus contenidos y los programas oficiales, lo que se enseña y se evalúa. En los exámenes se especifica

el libro usado; se los cita en certificados de colegios privados y comentarios de autoridades y docentes. Hacia fines de siglo existe mercado para textos que cubran programas oficiales; cada capital de provincia un Colegio Nacional y, la ley de Enseñanza Libre (1878) permite a colegios privados oficializar títulos por medio de exámenes.

Trabajamos cuatro libros de Historia Nacional con vigencia en todo el país escritos a fines del siglo XIX y principio del XX: Fregeiro: *Lecciones de Historia Argentina* (1913); Grosso: *Curso de Historia Nacional*, (1893); Gambón: *Lecciones de Historia Argentina* (1907); García Merou: *Historia de la República Argentina* (s/fha).

Centramos el análisis en contenidos relacionados con la concepción de nación y otros temas recurrentes en la Historia oficial: la conformación del panteón nacional; la organización/unificación del país; los últimos períodos. Dos de los cuatro textos inician la Historia Nacional con el período colonial que ocupa el 50% de sus volúmenes; tres de los cuatro dedican parte importante de sus capítulos al período anterior a 1862: alcanzada la unificación espacial y la organización institucional, el proceso de conformación del Estado-nación parece terminado. En todos, el relato histórico sobre San Martín muestra la construcción de un mito: *patriota puro, esclarecido, primer hombre de la Revolución sudamericana...* La postura frente a los caudillos, con matices, es siempre descalificante: los cuatro hablan de Artigas como traidor y de Rosas como tirano. Todos coinciden en señalar la unificación como fin de un proceso de organización retardado por la acción disolvente de los caudillos.

Concluimos que los contenidos que se proponen, claramente relacionados con la Historia oficial, responden al *nacionalismo* que, en la introducción, siguiendo a Devoto, hemos llamado *identitario* y que muestra, en la escuela, la hegemonía del paradigma liberal en esta etapa.

Por otra parte, la importancia que, en libros de texto y en planes de estudio, adquiere la Historia colonial argentina muestra el conflicto entre una construcción de nación sostenida por Mitre de tipo *contractualista*, que hace nacer la misma en 1810, y otra anclada en la tradición hispanista que, en sentido análogo a los

perennialistas, remonta la idea de nación a un pasado mucho más remoto, buscando lazos de pertenencia en la tradición hispanista, el orden colonial, los valores cristianos.

3. Tercera etapa. Afianzamiento y supervivencia del código disciplinar

En torno al centenario se detecta un escenario socio-cultural en el que es posible cuestionar lo instituido. Protagonistas de la a, en diferentes circunstancias y posiciones en el campo social, proclaman la necesidad de priorizar el rescate de una identidad nacional en peligro. Por ello, en un primer momento pensamos que nos encontrábamos frente a una instancia de consolidación de la nota distintiva *nacionalismo* apenas insinuada en los textos visibles de los colegios nacionales de la etapa constituyente a nivel nacional y muy demorada en el escenario cordobés.

Abordamos entonces el período 1913-1956, prolongado e intenso período de casi medio siglo de la historia de nuestro país que resulta particularmente interesante porque en él se producen cambios importantes en todos los órdenes: el crecimiento de los sectores medios; la democratización del sufragio; los primeros gobiernos de facto (1930, 1943, 1955) que inician la conformación de lo que Quiroga (1994) llama un *sistema político autoritario*; las migraciones internas y el crecimiento del proletariado urbano; el cambio de un de producción que se sustenta en la riqueza agropecuaria a uno, al menos parcialmente, basado en la industria, primero de sustitución, luego liviana. En el plano de lo educativo, la Reforma Universitaria, iniciada en Córdoba, repercute todas las universidades del país y también en Latinoamérica; en el campo de los estudios históricos, a escala regional: se fundan institutos especializados en la Universidad Nacional de Córdoba (Americanista, 1936 y de Antropología, 1941) y, hacia mediados de siglo, se crean las carreras de doctorado, licenciatura y profesorado en Historia.¹⁷ Por su parte, desde la década del treinta el revisionismo histórico intenta cuestionar Historia instituida como oficial pero no entra en la escuela ni aún en la época peronista que prefiere ratificar la línea mayo-caseros. Recién en la década del 60, con el peronismo proscrito, logra una mayor difusión e inclusive subyace en

¹⁷ La conformación del campo académico será analizada en otra presentación.

algunos libros de texto sin llegar a constituirse en paradigma historiográfico hegemónico.

Textos visibles: cambios para que todo quede igual

Si en la etapa anterior, la constituyente del código disciplinar, se realizan fundaciones de colegios nacionales, escuelas normales, industriales y comerciales; se estructuran las diferentes modalidades de la enseñanza media; se reajustan periódicamente los planes de estudio; conformándose planes más lentos pero continuos del nivel; a partir de la primera década del siglo XX esas acciones parecen disminuir su intensidad hasta casi detenerse. En relación a los colegios nacionales, sus planes de estudio permanecen, en este primer medio siglo, prácticamente inmóviles y las características de la disciplina Historia refuerza esa sensación de inmovilidad.

La reforma de 1913 se mantiene hasta 1941¹⁸. Por primera vez, el tiempo dedicado a las clases se reduce a 45 minutos, acentuándose, por lo tanto, una línea de evolución desde el plan fundante de los Colegios Nacional que lleva a la progresiva disminución del tiempo dedicado a cada clase y a una mayor fragmentación de los estudios¹⁹. El creciente enciclopedismo se desprende de la inclusión de materias que cuentan con sólo dos clases semanales o sea 90 minutos escasos en el último año de estudios.

En 1941, nueva reforma que no modifica substancialmente el plan de 1913. La única novedad es el definitivo establecimiento de un currículo básico común a los estudios de bachillerato y magisterio. El resto es nuevamente un reajuste en el número y distribución de las clases con una ligera disminución en todas las áreas y, por lo tanto, en la totalidad de los estudios.

Durante los primeros gobiernos peronistas, las misiones monotécnicas y de extensión cultural, las Escuelas Fábricas y la Universidad Obrera son, evidentemente, las contribuciones más significativas en el plano educativo, denotando la convicción del régimen de la mayor importancia de la educación no

¹⁸ No es que falten propuestas de reformas: la de Saavedra Lamas (1915) y posteriormente la de Mantovani en 1934, la de Ghioldi en 1935, la de Coll en 1939; pero ninguna de ellas llega a aplicarse.

¹⁹ En el Plan Costa: una hora treinta minutos; a partir del Plan Albarracín: una hora reloj.

formal por encima de la escolar. En cambio, en el nivel secundario, la única reforma (1952, Méndez San Martín) consiste en la inclusión de la doctrina justicialista en las asignaturas de Cultura Ciudadana de primero a tercer año (Ciclo Básico) e Instrucción Cívica en quinto. La distribución del resto de las asignaturas es casi idéntica a la de 1941 y, por ende, al plan de 1913 sólo en el área de expresión artística y corporal se nota una disminución de diez horas que se dedican a Religión, incluida por primera vez en forma obligatoria en los planes de estudio secundarios.

Por su parte, el gobierno militar que sube al poder a raíz del golpe de Estado que derroca a Perón en 1955 se apresura a modificar las asignaturas dedicadas a la *peronización* de la juventud. La Reforma de 1956 se limita entonces a suprimir la asignatura Cultura Ciudadana e incluir en su lugar Educación Democrática, manteniendo Instrucción Cívica en el último año. El resto del plan es exactamente igual que el de 1952 y muy similar al de 1941 y el de 1913.

Confirmando la escasa movilidad de los planes, la ubicación de la disciplina Historia tiende a fijarse en las sucesivas reformas, introduciéndose cambios superficiales. Así, en el de 1913, se había impuesto el europeísmo y la división cuatripartita de la Historia (primer año: Oriente, Grecia y Roma, y segundo: Media, Moderna y Contemporánea); mientras que la Historia Argentina se encaraba dentro de la americana dividiéndosela en dos etapas: en tercer año, el estudio de la etapa colonial, y en cuarto, la independiente. Manteniendo el criterio cronológico, permite reducir la asignatura Historia a tres años, reservando el quinto al estudio de las Civilizaciones y la Cultura Humana. Persiste el enfoque culturalista de la Historia propio de los primeros planes.

En el Plan de 1941, la fundamentación de la reforma afirma que se trata de solucionar las críticas al anterior que sostenían no poder cumplir con “algunos ciclos históricos”. La nueva propuesta intenta solucionar el problema con la eliminación de la Historia de las Civilizaciones en quinto año y la supresión de la Historia Americana. Quedan entonces reducidos los contenidos de Historia y todos los cursos (en primer año se dicta Oriente y Grecia; Roma, antes incluida en ese curso, pasa a formar parte de segundo junto con Historia de la Edad Media; en

tercero se aborda la Historia Moderna y Contemporánea (finalmente, la Historia Argentina se divide entre el cuarto y quinto curso). El criterio de selección es claro: la Historia Universal se divide cronológicamente entre los tres primeros cursos del Ciclo Básico, reservándose los últimos para un estudio de la llamada Historia Nacional, que se divide en espacios curriculares iguales para la etapa colonial y la independiente.

En el Plan de 1952 la distribución de la Historia termina de cristalizarse y así se mantiene hasta la reforma educativa de los noventa. Un indicador más del afianzamiento y supervivencia del código disciplinar de la asignatura. El ciclo inicial permite una visualización general de la Historia Universal, mientras que en el superior se pone énfasis en la Historia Americana y Argentina desde sus instituciones; en cuarto año hasta 1810 y en quinto desde 1810.

Resumiendo y focalizando el análisis en la consolidación de la nota distintiva del nacionalismo, el análisis del espacio ocupado por la Historia Argentina en el currículum prescripto puede proporcionar algunas pistas. Importa destacar que su presencia permanente y autónoma en los planes de estudio comienza a partir de la reforma de 1913; en los anteriores, pendularmente, se articulaba con Geografía o Instrucción Cívica. Por otra parte, la Historia colonial de nuestro actual territorio está presente en todos a partir de 1913, con igual carga horaria que la etapa independiente, y a partir de 1952 se la aborda explícitamente desde un enfoque institucional, siendo su importancia en años y carga horaria también igual a la de la etapa que se inicia en 1810.

En síntesis, la Historia Nacional se mantiene en todos los planes, incrementando levemente su carga horaria relativa. Los mismos libros y planes de estudio prácticamente idénticos, a través de casi cincuenta años de historia. A partir de fines del siglo XIX, con la Historia Argentina ingresa al nivel medio un nacionalismo amplio, asociado a la idea de progreso, del futuro promisorio de Argentina que se nutre de la versión de la Historia Nacional iniciada por Mitre y, en el marco de un sistema educativo jerárquico y centralizado, resiste los cambios de enfoques teóricos, metodológicos e ideológicos que se producen en el campo académico.

El revisionismo histórico que en los años treinta propone una versión diferente de la Historia no logra su hegemonía en el campo académico y s aún entra en la escuela, salvo casos aislados de profesores que, más allá de programas y textos, resuelven, desde posturas personales, proponer a sus alumnos cuestionamientos a la Historia instituida.

Por su parte, el discurso peronista habla de argentinizar la educación; sin embargo, en la escuela el panteón de héroes se mantiene; ni San Martín, ni Belgrano, ni Sarmiento o Mitre son puestos en cuestión; ni Rosas ni los caudillos federales son rehabilitados en los ámbitos escolares de este período (Cfr. Postay et al. 2001).

Con relación a los libros de texto, el trabajo realizado sobre los publicados en la etapa constituyente, tiene vigencia también en esta etapa dado que los libros analizados en sucesivas reediciones llegan hasta la dé 70.

Ni en los planes de estudio ni en los libros, advertimos cambios en la concepción de nación que hemos planteado a partir de los textos visibles en la etapa fundante. Ello confirma la tendencia a la inmovilidad de las características que la disciplina adquiere en la etapa fundante y que, en el nivel medio del sistema, no parece priorizar la formación en valores *nacionales* en sentido estricto. El código disciplinar resiste pero es cada vez más cuestionado: desfase entre la Historia enseñada y la que ofrecen los, cada vez más influyentes, medios de comunicación masiva se profundiza a medida que llegamos a la mitad del siglo.

Sin haber entrado en el análisis de las prácticas que dan en los intersticios que deja el curriculum prescripto, ni analizado la het institucional, a manera de conclusión global, desde las pistas que surgen de los textos visibles y, en ellos, a la característica de '*nacionalismo*', sostenemos que desde la etapa fundante no sólo no se modificaría el código, sino que a través de una larga etapa de afianzamiento y supervivencia y prolongada e intensa transición (que se prolongaría de los sesenta a los noventa del siglo veinte) subsiste en sus características centrales, al menos, hasta las reformas del Estado neo-liberal.

III LO QUE DEVELA LA NOTA DISTINTIVA NACIONALISMO

Trabajar, desde la categoría nacionalismo, los textos visibles del código disciplinar de la Historia en los colegios secundarios de nuestro país, nos permite develar algunas aparentes paradojas, matizar afirmaciones demasiado generales, plantear hiatos temporales.

En primer lugar, su tardío ingreso a la escuela tiene que ver con el desfase temporal del proceso de constitución nacional que debe sufrir Latinoamérica en general y nuestro país en particular, con relación a los países centrales. Si en Europa la conformación de las naciones se remonta a la líticas de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, asociadas a la industrialización (Gellner, Hobsbawm, Anderson), en nuestro territorio ese proceso deviene bien avanzada la segunda mitad del siglo XIX.

Las guerras independentistas difícilmente se pueden entender como nacionales.²⁰ No hay una etnicidad en juego, ni en ellas se aduce como principio político la *congruencia entre la unidad nacional y la política* (Gellner, Hobsbawm). Siguiendo a Chiaramonte²¹ entendemos que el sentido de pertenencia en aquellas primeras etapas se da en la patria chica, el pago loco, o, bien, en la patria grande latinoamericana. Producida la ruptura con España, afirma Chiaramonte, la soberanía recae en la ciudad y su territorio y sólo muy lentamente se construye lo que Oszlak llama la base material de la nacionalidad, un mercado coincidente con esas fronteras y, a la vez, se consolidan sus aspectos simbólicos.

En estas coordenadas temporales, acordando con Devoto, la nación que nace mira más al futuro que al pasado; al progreso, más que a las tradiciones. Iniciada por la generación del 37, Sarmiento, Alberdi, esa idea de pertenencia común, por encima de las diferencias regionales, recién se afianza a partir de la obra de un Estado que se consolida a fines de siglo XIX y festeja sus centenarios entre

²⁰ Anderson dedica un capítulo a los “pioneros criollos” en el que habla de las independentistas americanas como revoluciones nacionales pero entendemos que lo hace en sentido muy amplio, en Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (México: Fondo de Cultura Económica, 1993).

²¹ José Carlos Chiaramonte, *Orígenes de la Nación Argentina* (Buenos Aires: EMECE, 2007).

1910/1916. Es entonces cuando entran en juego las precondiciones no sólo para que el nacionalismo en sentido amplio se profundice, sino para que empiecen a hacer oír sus voces quienes participan de una concepción de la nacionalidad más organicista y esencialista que pluralista; pero esta concepción no parece entrar en los textos visibles del código de la Historia.

Cruzando esta dimensión con la espacial se puede reconocer, también, un hiato importante entre las políticas educativas centrales y dichos procesos visualizados desde Córdoba. Como dijimos, sería necesaria cruzar esas primeras conclusiones con estudios realizados desde otras regiones del país para valorar mejor las diferencias advertidas entre la Historia enseñada en provincias con la regulada a nivel nacional.

El uso social de la Historia *nacionalizante* en la escuela debe ser matizado para el nivel medio del sistema. En efecto, no encontramos en los niveles abordados en esta investigación y aquellos que reconstruimos desde otra provincia señales claras de que la Historia haya priorizado la formación de la conciencia nacional de los jóvenes por sobre una conciencia universalista. Las marcas europeizantes y enciclopedistas del plan fundante se sostienen y afirman en el tiempo resistiendo reformas de distinto signo.

Por otra parte, si bien una primera hipótesis podría suponer una fuerte presencia de la concepción de nación contractualista, asociada al desarrollo de la historiografía liberal, desde ciertos indicadores construidos para el análisis de los textos visibles –carga horaria, ubicación, desarrollo– es posible afirmar la existencia de cierta tensión entre ambas concepciones en la etapa fundante del código disciplinar de la Historia en nuestro país.

Esas marcas, esas huellas centenarias, dan cuenta de la dimensión que adquiere el desafío de quienes pretendemos hacer aportes desde la Didáctica de la Historia.

Bibliografía

- Vilar, Pierre. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica, 1999.
- Cuesta Fernández, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares, 1997.

- Devoto, Fernando. *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina Moderna*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2006.
- Martínez Paz, Fernando. *El sistema educativo nacional. Formación, desarrollo, crisis*. Córdoba: Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba, 1986.
- Salvadore, Antonino. "Real Colegio de San Carlos", en *Historia de la Nación Argentina*, T. IV. Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia, 1956.
- Ver Perotti, Raquel. "Notas para el Estudio de la Enseñanza Superior en Córdoba", en *Homenaje al Rector Ceferino Garcón Maceda*. Córdoba: Instituto de Estudios Americanistas, 1973.
- Oszlak, Oscar. *La formación del Estado argentino, orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Planeta, 1997.
- Solari, Manuel. *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- Devoto, Fernando. *La Historiografía argentina en el siglo XX*. Buenos Aires: CEAL, 1993.
- Shumway, Nicolás. *La invención de la Argentina. Historia de una idea*. Buenos Aires: EMECE, 1993.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Chiaramonte, José Carlos. *Orígenes de la Nación Argentina*. Buenos Aires: EMECE, 2007.