

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

# Reformas curriculares y enseñanza de la Historia Argentina del siglo XIX.

Santos La Rosa y Mariano.

Cita:

Santos La Rosa y Mariano (2013). *Reformas curriculares y enseñanza de la Historia Argentina del siglo XIX. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1096>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*



UNCUYO  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS

---

**XIV Jornadas  
Interescuelas/Departamentos de Historia  
2 al 5 de octubre de 2013**

**ORGANIZA:**

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 127

Título de la Mesa Temática: Los actores y sus prácticas en la Historia argentina y americana (siglos XVII-XIX): Historia, Historiografía y enseñanza de la Historia

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: del Valle, Laura y Poggi, Marta

**REFORMAS CURRICULARES Y ENSEÑANZA  
DE LA HISTORIA ARGENTINA DEL SIGLO XIX**

*Santos La Rosa, Mariano*

*Universidad Nacional del Sur*

*marianosantos78@yahoo.com.ar*

<http://interescuelashistoria.org/>

## **1. Introducción**

El ciclo de reformas curriculares iniciado a partir de 1995 con la sanción de los CBC tuvo como uno de sus objetivos centrales la renovación profunda de las características de la historia escolar, caracterizada por el nacionalismo, el memorismo y la desactualización historiográfica, ya que la Nueva Escuela Histórica continuaba predominando como paradigma historiográfico hegemónico en el ámbito escolar.

Para transformar esta situación se buscó pasar de un curriculum centrado en los procesos que llevaron a la conformación del estado y la nación argentina durante el siglo XIX, a otro en donde se diera especial relevancia a los procesos económicos, sociales y políticos del siglo XX.

Ya han pasado más de quince años desde la implementación de estos cambios. El propósito de este trabajo es analizar el impacto que han tenido estas reformas curriculares en el abordaje de la historia argentina del siglo XIX. Para ello analizaremos las transformaciones y permanencias experimentadas por la historia escolar, así como la incorporación o no de nuevos paradigmas historiográficos en planes de estudio y manuales escolares.

## **2. La historia escolar como objeto de estudio**

La preocupación académica por la historia de las disciplinas escolares es relativamente reciente, ya que se inicia en el ámbito anglosajón a mediados de la década de 1980 con los trabajos de Ivor Goodson (1984, 1991, 1995), quien plantea el análisis de las disciplinas escolares como un producto social e histórico, como una tradición inventada en lugar de formas de conocimiento naturalizadas derivadas de un saber académico. En tal sentido, las disciplinas escolares serían producciones históricas resultantes de luchas y conflictos por la hegemonía entre grupos sociales que buscan definir y controlar las materias escolares para mejor conseguir sus fines y su hegemonía cultural y social. Por ello es que las disciplinas escolares forman tradiciones, cambian, evolucionan, aunque ninguno de estos procesos es natural sino que obedece a determinaciones políticas y transformaciones sociales.

A lo largo de la década de 1990 el estudio social del curriculum escolar se consolida como campo de investigación a partir de la aparición de trabajos originados fuera del ámbito anglosajón, en Francia (Juliá y Chervel) y en España. Los estudios franceses se centran en la historia de la *cultura escolar*, definida como

el conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar en la escuela, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos, normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas (Julia, 2001:9).

Partiendo de este concepto, Julia busca criticar los enfoques que desconocían el funcionamiento interno de la escuela, centrados en las ideas pedagógicas, los orígenes de determinadas instituciones educativas o los mecanismos de selección y exclusión escolar. De acuerdo con la definición de Julia, la cultura escolar puede definirse como un conjunto de aspectos institucionalizados, normas y prácticas que caracterizan a la escuela como organización y como espacio que define saberes. De esta manera, se resalta el carácter autónomo de la cultura escolar ya que la escuela no se limitaría a reproducir lo que se encuentra fuera de ella sino que lo adapta para crear un saber y una cultura propia.

Los rasgos característicos de la cultura escolar serían su continuidad y persistencia en el tiempo pese a las reformas, además de su institucionalización y relativa autonomía, que le permite generar productos específicos denominados como disciplinas escolares. (Viñao, 2002:73-74)<sup>1</sup>.

Todos estos autores coinciden en que el ámbito escolar no es el lugar donde se lleva a cabo una mera adaptación de conocimientos valiosos, sino que es un espacio que posee una cultura propia, donde se realiza la producción de unos saberes particulares, las disciplinas escolares que, de acuerdo con la tesis de Chervel (1991) serían saberes o producciones culturales específicas, distintas de otros tipos de conocimiento ya que transmiten hábitos, normas, saberes y comportamientos que nacen en el interior de la escuela y llevan las marcas características de la cultura escolar<sup>2</sup>.

De acuerdo con este autor las disciplinas escolares, aunque tengan relaciones con el saber científico, son creaciones propias del sistema escolar a partir de las cuales se transmite una determinada representación del mundo, poseen autonomía con respecto a sus ciencias de referencia y no pueden asimilarse a conocimientos de otra clase surgidos

---

<sup>1</sup> Viñao (2002:80-81) incluso considera más apropiado utilizar el término “culturas escolares” para poder dar cuenta de los contrastes que existen entre diversos establecimientos y niveles de enseñanza, así como también la distancia existente entre la cultura de los profesores, alumnos, familias, expertos y reformadores, etc. De hecho, para este autor, una de las formas de explicar el fracaso de las reformas educativas tiene que ver con el enfrentamiento que se produce entre la cultura de los docentes y la de los especialistas en educación y gestores políticos.

<sup>2</sup> En este trabajo traducido al español en 1991 Chervel demuestra que la gramática francesa no fue nunca una vulgarización de la ciencia sino en realidad se constituyó como una creación histórica de la propia escuela, que sólo se entiende dentro del proyecto nacional del aprendizaje de la ortografía.

en contextos sociales diferentes. Si bien la escuela tiene por función difundir conocimientos considerados relevantes, al llevar a cabo esta tarea, crea y organiza sus propios saberes y procedimientos de enseñanza conformando disciplinas escolares cuyos contenidos, en gran parte, son una verdadera creación escolar sin vinculación con el conocimiento académico o científico.

Para analizar los procesos de génesis y transformación de una disciplina escolar en particular constituye un paso obligado hacer referencia a la obra del español Raimundo Cuesta Fernández (1997) quien en su tesis doctoral elabora una categoría heurística que se constituye en un instrumento muy potente para analizar las características del conocimiento escolar. De acuerdo con este autor, el elemento clave que configura a una disciplina escolar<sup>3</sup> es su código disciplinar, concepto con el que hace referencia a una

tradicción social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas que se consolidan y sedimentan a lo largo del tiempo y legitiman la función social atribuida a una disciplina escolar, regulando la práctica de su enseñanza (Cuesta Fernández, 1997:20).

El código de toda disciplina escolar se encuentra integrado por tres dimensiones: un cuerpo de contenidos, un discurso o argumentos sobre el valor formativo y la utilidad de los mismos y unas prácticas profesionales. Estas dimensiones que configuran el código disciplinar contribuyen a lograr su estabilidad, ya que se consolidan y transmiten de una generación a otra de profesores gracias a los mecanismos de formación y socialización profesional.

El código disciplinar de una asignatura se constituye en una larga y duradera tradición social que atraviesa una serie de fases: invención, consolidación y reformulación. De acuerdo con Viñao (2006:111) la sistematización y secuenciación de contenidos en un programa de estudios y la confección de manuales o libros de texto para su enseñanza constituyen el acta fundacional de una disciplina. Por lo tanto, una disciplina escolar, luego de alcanzar un estatuto independiente, mantiene durante mucho tiempo sus peculiaridades tradicionales, los elementos que constituyen su código disciplinar, aunque posteriormente pueda sufrir los efectos de una revisión total o parcial de sus componentes discursivos y prácticos.

---

<sup>3</sup> Hacemos referencia al concepto de disciplinas escolares, entendidas tal como las caracteriza Chervel (1991) como saberes o producciones culturales específicas, distintas de otros tipos de conocimiento. Dicho autor demuestra cómo las asignaturas escolares, aunque tengan relaciones con el saber científico, son creaciones propias del sistema escolar a partir de las cuales se transmite una determinada representación del mundo, poseen autonomía con respecto a sus ciencias de referencia y no pueden asimilarse a conocimientos de otra clase surgidos en contextos sociales diferentes.

Todo código disciplinar puede observarse a través de lo que el autor denomina como sus “textos visibles” (planes de estudio y manuales escolares) y sus “textos vivos” (las prácticas docentes).

Cuesta Fernández (1997) acuña este concepto ya que su intención era analizar el proceso de sociogénesis de una disciplina escolar en particular, la Historia. Allí señala que los elementos distintos del código disciplinar para el caso de la Historia escolar española son el arcaísmo historiográfico, nacionalismo, elitismo y memorismo, que se explican en gran parte ya que la incorporación de la enseñanza de la historia al curriculum escolar estuvo ligada a las procesos de construcción de la identidad nacional impulsados por el Estado nacional.

El arcaísmo historiográfico como una de las notas distintivas del código disciplinar de la historia escolar hace referencia a la distancia existente entre lo que Cuesta Fernández (1997) denomina “historia investigada” (la historiografía) y la “historia enseñada” (la historia escolar que los docentes transmiten en sus prácticas áulicas). De acuerdo con este autor el relato histórico desarrollado por los manuales presenta fuertes tintes nacionalistas, etnocéntricos y se caracteriza por un importante distanciamiento con los paradigmas historiográficos más recientes. En tal sentido, de acuerdo con Grimson (2007) distintas perspectivas teóricas han abordado la cuestión de “lo nacional”:

Las esencialistas, presuponen la existencia objetiva de las naciones, enfatizando la supuesta homogeneidad cultural de los miembros de la nación y postulando la existencia de una personalidad nacional, de un ser nacional, de una “esencia”. La historiografía liberal de fines del siglo XIX abrevaría en este tipo de perspectiva, muy influenciada por el principio romántico de las nacionalidades. Sobre esta concepción fue que se construyó la historia como disciplina escolar.

Las constructivistas, intentan develar de qué manera las naciones fueron construidas por los Estados a través de diferentes dispositivos que incluyen la educación pública, los símbolos nacionales, los mapas, los censos, los mitos, rituales y por supuesto, la enseñanza de la Historia escolar. Las investigaciones de Gellner (1988), Anderson (1993), Hobsbawm (1991), Chiaramonte (1997) muestran a la nación como una construcción, como un “artefacto”, en el que muchas tradiciones fueron inventadas o creadas como parte de un necesario proceso de legitimación del propio Estado-nación. Dicha perspectiva comenzó a introducirse en el curriculum escolar desde mediados de la década de 1990.

Las experiencialistas (Grimson, 2007) asumen varios presupuestos constructivistas aunque intentando desentrañar por qué diversos parámetros culturales no pueden explicarse exclusivamente a partir de la construcción o imaginación de una nación ya que muchísimas experiencias históricas han “sedimentado”, articulándose en prácticas y sentimientos comunes. Si bien rescata la idea de que las identidades son producto de procesos de construcción, las mismas se cristalizan, por lo que el sentimiento nacional se independiza de sus creadores. La imaginación de la pertenencia es constitutiva de todo proceso de identificación, pero dicha imaginación no es falsa, es muy real, efectiva y poderosa. Por esto, la conceptualización experiencialista coincide con la esencialista en que los argentinos comparten “algo”, pero se diferencia al considerar que lo que comparten son configuraciones nacionales que han sido conformadas históricamente.

Para el caso argentino, la historia escolar argentina tradicionalmente asoció la evolución de la historia política, económica, comercial y financiera que se produjo luego de la revolución de mayo con el nacimiento de un estado nacional. Sin embargo, desde hace ya más de dos décadas se ha demostrado que hasta la segunda mitad del siglo XIX, no existieron ni un estado, ni un gobierno ni una economía de carácter nacional. Las investigaciones de Chiaramonte (1989, 1997) señalan que tampoco existía una identidad nacional argentina, indican que tampoco existía una identidad nacional argentina en las primeras décadas del siglo XIX. Este autor es terminante al considerar que no es posible explicar la formación de esas nuevas naciones a través de formas de identidad colectiva ya que se deja de lado que quienes buscaban conformar un nuevo tipo de asociación política estaban imbuidos de las nociones contractualistas propias de la cultura política de la época, “de manera que la legitimidad política no la fundaban en la identidad sino en el principio de consentimiento” (Chiaramonte, 2010:31).

En el marco del colapso del orden colonial a partir de 1810, el principal argumento para legitimar el nuevo orden político fue la teoría de la retroversión del poder a los pueblos, por lo que allí surgen como principales entidades soberanas las ciudades. La voz que se utilizaba era “pueblos” en plural, para hacer referencia a que finalizado el pacto de sujeción debido al cautiverio de Fernando VII, la soberanía no pasaba a una hipotética nación rioplatense sino que retornaba a cada comunidad, es decir, a cada ciudad representada por un Cabildo.

Chiaramonte plantea que la historiografía argentina solía dar por supuesto que entre 1810 y la llamada “anarquía” de 1820 existieron una nación y un estado argentino, que se derrumbaron en ese año y que provocó el surgimiento de gobiernos provinciales

autónomos. Subyace la idea de que la independencia fue el resultado de la necesidad de autonomía de nacionalidades ya formadas. Pero lo cierto es que en 1820 con la disolución del Directorio, las provincias reasumieron sus facultades soberanas formando estados plenamente independientes.

Sin embargo, desde fines del siglo XIX los estados nacionales se embarcaron en un doble proceso de “invención” de sus propios pasados construyendo una lectura del pasado que tendía a legitimar la existencia de una identidad nacional desde tiempos remotos, asociada usualmente a un territorio. En palabras de Anderson (1993) la constitución de comunidades nacionales “imaginarias” hizo necesaria la construcción de una historia y de una tradición. Se produce así un proceso de selección de la memoria histórica en toda hispanoamérica caracterizado por la inclusión y exclusión alternativa de segmentos del pasado, tendiente a construir un relato que naturalizara la nación y legitimara al Estado.

En la Argentina la historiografía académica y la historia escolar tienen su génesis en la segunda mitad del siglo XIX, claramente vinculadas con la necesidad de construir un pasado común que legitimara el proceso de construcción del Estado nacional unificado a partir de 1862. Como en otras partes del mundo la Historia como disciplina escolar surge no solo por necesidades académicas sino también políticas: la construcción del Estado-nación y la necesidad de crear una conciencia nacional en todas las capas sociales, de manera que quede legitimado el nuevo orden político. Sin embargo, el proceso de invención de la nación es un proceso creador de representaciones colectivas, producto de un complejo desarrollo de creación en el que toman parte actores individuales y actores sociales y que, como señala Grimson (2007) producen sedimentaciones al lograr instalarse en el sentido común histórico. Por lo tanto, crear un pasado no supone inventar hechos, sino relatar los acontecimientos sucedidos de manera que formen parte del pasado de una nación. Lo que se buscaba era conformar una Historia que tuviera un sujeto colectivo: la nación argentina. Así, los acontecimientos sucedidos desde el pasado colonial, en todo el actual territorio argentino pasaron a formar parte de una historia leída en clave “nacional”. Tanto la historiografía como la historia escolar, en sus comienzos, estuvieron vinculadas claramente con las visiones que Grimson (2007) denomina como “esencialistas”.

El origen de la historiografía liberal es inseparable de su uso público. El interés por la Historia en la segunda mitad del siglo XIX fue producto de actores políticos que cumplieron un rol importante en el proceso de construcción del Estado nacional

argentino, por lo que desde su nacimiento, la Historia argentina como disciplina científica respondió a necesidades políticas: contribuir a la creación de una conciencia nacional que permitiera legitimar el nuevo orden jurídico-político. En dicho relato, la historia de la primera mitad del siglo XIX sería la del largo proceso por el cual la nación argentina finalmente logró cristalizarse en un Estado nacional unificado, visión que rápidamente el sistema escolar hizo suya y comenzó a difundir.

La historia escolar (a través de la construcción de un relato del pasado centrado en la hazaña de grandes héroes y de la celebración de rituales como los actos escolares y el uso de símbolos patrios) contribuyó a consolidar la idea de que los ciudadanos del recientemente creado Estado unificado argentino formaban además una nación que hundía sus raíces en un pasado remoto. Los habitantes fueron asimilando esa identidad de tal forma que la nación argentina, entendida como un colectivo identitario, ya era una realidad en las primeras décadas del siglo XX al culminar los procesos de sedimentación identitaria (Grimson 2007)

La adecuación de la historia escolar a esta finalidad la mantuvo a cubierto de las distintas reformas curriculares acaecidas a lo largo del siglo XX, de manera tal que los contenidos de la historia escolar prácticamente no sufrieron cambios importantes hasta el inicio del ciclo de reformas curriculares de la década de 1990.

Nuestra intención es, seguidamente, analizar qué perspectivas con respecto a la nación predominan actualmente en la historia escolar argentina a partir del análisis de los “textos visibles” (planes de estudio y manuales) del código disciplinar producidos en el marco de las reformas curriculares de los últimos quince años.

### **3. La historia escolar en el marco de las reformas curriculares**

Como bien señala Grimson (2007:28) las configuraciones nacionales han sedimentado a través de experiencias históricas y están sujetas a cambios más lentos que los Estados y los sentimientos de pertenencia. Esta situación se hizo evidente durante el proceso de cambio curricular iniciado como consecuencia de la implementación de los CBC en 1995, ya que las transformaciones a nivel curricular pareciera ser que no fueron acompañadas por cambios sustantivos en los materiales educativos ni en las prácticas docentes.

Los CBC de Ciencias Sociales introdujeron una innovación muy importante al dedicar una parte significativa del nuevo *curriculum* a la enseñanza de la Historia Moderna y

Contemporánea en el Tercer Ciclo de la EGB y sobre todo en el Nivel Polimodal, ya que el lapso temporal comprendido por los últimos cinco siglos terminó siendo abordado en cuatro de los cinco años destinados a la enseñanza de la Historia en el nivel medio.

La intención de este cambio fue romper con el discurso histórico tradicional nacionalista, tal como queda explicitado en la fundamentación del diseño curricular de las asignaturas de Historia elaborado por la DGCyE para el Nivel Polimodal, donde se afirma que

nacionalismo, elitismo y glorificación de la memoria se constituyeron en los tres rasgos distintivos de la Historia como disciplina escolar, inaugurando una tradición duradera que aún es posible reconocer en las representaciones y prácticas escolares vigentes. Y, aunque desde la formación del Estado-Nación al presente, el discurso curricular que organizó la enseñanza de la Historia ha sufrido cambios de índole diversa y según los distintos contextos históricos, es notoria la persistencia de su función originaria como formador de la conciencia nacional de los argentinos (DGCyE 2004:177).

Posteriormente, esta tendencia se reforzaría en la siguiente reforma curricular encarada por la Pcia. de Buenos Aires a partir del año 2006. El diseño curricular correspondiente al 3° año de la asignatura Historia del nivel secundario recupera ampliamente el discurso constructivista inspirado en las investigaciones de Gellner, Hobsbawm, Anderson y Chiaramonte, que comienza a transformarse en la perspectiva dominante en lo que Cuesta Fernández (1997) denomina como “historia regulada”.

Como bien señala Dobaño Fernández (2001) los libros de texto son el resultado del cruce de distintas lógicas y no sólo de los desarrollos de la disciplina en el ámbito académico y de consideraciones de tipo didáctico. El texto escolar como producto surge del entrecruzamiento entre el diseño curricular oficial, las determinaciones del mercado y las demandas del aula. Como resultado de este conjunto de demandas no solo cambia el libro de texto sino su función misma dentro del proceso de enseñanza.

La importancia de estos materiales didácticos se acrecienta durante los procesos de cambio curricular ya que son considerados como intérpretes autorizados del nuevo curriculum. Es frecuente que las incertidumbres que generan los cambios en la propuesta oficial sean resueltas por los docentes a través de la elección de un libro de texto que, por lo menos en apariencia, brinda una adaptación adecuada (Dobaño Fernández y otros, 2001:13).

Durante los primeros años de la reforma cada editorial se vio obligada a interpretar, de acuerdo a sus criterios, las intencionalidades del cambio curricular. Para ello, recurrieron sistemáticamente a docentes e investigadores universitarios, de modo que los textos se poblaron de los nuevos enfoques y comenzó a reducirse la brecha entre historiografía e historia escolar, al menos en teoría, mientras se instalaba una nueva concepción del libro de texto.

Para los editores, era importante tratar de atrapar la atención del lector con recursos experimentados en otros medios de comunicación: textos breves, imágenes, recuadros, colores, actividades. El “diseño” ayudó a la elaboración de un texto más fragmentario que unitario (Romero, 2004:32). Esta fragmentación de la información también se vio estimulada por la aparición de los equipos, ya que el autor único fue reemplazado por un grupo de personas, cada una responsable de uno o más capítulos que luego son integrados por un coordinador editorial que corrige, reescribe, empalma, diagrama, selecciona y articula el trabajo con las orientaciones de la editorial.

Otra característica importante de esta nueva generación de manuales de historia es su carácter efímero. Estos productos editoriales suelen durar poco tiempo en oferta, como estrategia de mercado desarrollada por las editoriales. En tres o cuatro años son reemplazados por otros más “novedosos”, pues la novedad es el principal argumento para la venta. Las editoriales planean series y no libros sueltos, el diseño precede al libro y el autor es contratado por encargo.

La aparición de los CBC en 1995 llevó a que las editoriales desarrollaran manuales escolares que interpretaran la reforma, adelantándose a los diseños curriculares provinciales que comenzaron a publicarse posteriormente como en el caso de la Pcia. De Buenos Aires, que recién entró en vigencia a partir de 1999.

Por lo tanto, los manuales editados durante los primeros años de la reforma son muy diferentes entre sí, como resultado de la incertidumbre generada ya que todavía no habían sido elaborados los diseños curriculares provinciales.

Las propuestas elaboradas por las editoriales Estrada (2000) y Santillana (1998) se caracterizan por el escaso espacio dedicado a los procesos político-militares generados a raíz de la crisis del orden colonial, ocupando un lugar apreciable aspectos relacionados con fenómenos sociales y económicos. Para el período 1808-1820 el de Estrada destina once páginas (24-35) mientras que el de Santillana apenas cinco (35-39). Sin embargo, los dos textos incorporan la perspectiva constructivista para desnaturalizar la nación, dedicando en el caso de esta última editorial un capítulo entero para analizar la

problemática de la identidad nacional y el proceso de conformación de la nación argentina. Santillana también dedica otro capítulo para el abordaje del desarrollo de la historiografía argentina, de manera tal de vincular el desarrollo de la historia como disciplina científica con los relatos académicos que se fueron construyendo sobre la historia argentina desde fines del siglo XIX.

Por su parte, las propuestas de las editoriales Kapelusz (1996) y Puerto de Palos (2001) realizan un tratamiento más tradicional, a tal punto que la primera destina más de cincuenta páginas (9 a 60) para abordar el período 1808-1820, manteniendo una perspectiva historiográfica esencialista al plantear que “nuestra nacionalidad comenzó a forjarse en el período hispano; las invasiones inglesas y la revolución señalaron el paso a una nueva etapa en la evolución de la nacionalidad: la patria criolla” (Rins 1996:85). La unidad 2, referida a las “autonomías provinciales” desarrolla un relato en el que las provincias, si bien iniciaron un proceso de organización interna a partir de 1820, son vistas como partes integrantes de una nación preexistente al enfatizarse el carácter supuestamente “autónomo” de los estados provinciales, sin dar cuenta de los atributos soberanos que ejercen estas entidades políticas, tal como lo mostró con claridad Chiaramonte (1997). No obstante, debemos señalar que todas las propuestas editoriales evitan usar el término “nación argentina” para el período 1810-1820, ya que en su lugar se utilizan los términos “antiguo Virreinato del Río de la Plata” o “Provincias Unidas” según el caso. Del mismo modo, se hace referencia a la “Primera Junta” evitando caracterizaciones de la historiografía tradicional como “gobierno patrio” o “gobierno nacional”. Tampoco aparece en estos primeros manuales post-reforma la fórmula “disolución nacional” para hacer referencia a la caída del gobierno directorial luego de la batalla de Cepeda.

La principal novedad que incorporan las editoriales Kapelusz (1996) y Puerto de Palos (2001) fue la de segmentar el relato, incorporando aspectos económico-sociales en diversos apartados presentes en cada una de las unidades temáticas que organizan esos libros.

Más allá de esta innovación la propuesta de Kapelusz *Argentina, una historia para pensar* sigue partiendo de una concepción objetivista de la ciencia, no hay debates historiográficos, mantiene la idea positivista de la “historia-verdad”. Incorpora la explicación, pero predomina la descripción. Por lo tanto, la principal novedad que presenta es la división de cada capítulo en diversos apartados: política interna, política externa, economía, sociedad y cultura. Otro aspecto muy distintivo de este libro es la

presencia de una gran cantidad de fuentes documentales incorporadas en el cuerpo del texto, a partir de las cuales los alumnos deben resolver una serie de actividades diversas. Otra propuesta que surge en el contexto de los inicios de la reforma curricular es la de la editorial Longseller, nacida en el año 2000. A diferencia del resto del mercado, apostó a la edición de fascículos cortos, de menos de cien páginas, contra las trescientas que promedian la mayor parte de las editoriales y las más de quinientas del texto de Rins (1996) de la editorial Kapelusz.

La línea historiográfica de los libros de Longseller puede incluirse dentro de la perspectiva de la Historia Social. En efecto, el título del tomo 1, “Las revoluciones atlánticas”, remite directamente a la teoría de Jacques Godechot, influenciada en buena medida por la segunda generación de los *Annales* franceses. Los capítulos de este tomo son: 1º) La revolución industrial 2º) Las revoluciones políticas europeas y americanas 3º) Ideas, cultura y valores en las sociedades revolucionarias 4º) Las sociedades revolucionarias y sus actores. Por lo tanto, es una propuesta en la que la historia política es reemplazada por una historia económico-social que aborda los grandes procesos.

La “perspectiva atlántica” permite considerar a la Revolución de Mayo, no como un hecho azaroso o explicable sólo desde el punto de vista endógeno, sino incluido en un proceso de transformación más amplio, temporal y espacialmente. No obstante, se recurre a la tesis revisionista de “la máscara de Fernando” afirmando que el nuevo gobierno debió asumir su autoridad en nombre de Fernando VII, “así podría reclamar en nombre del monarca prisionero su reconocimiento por parte de las demás provincias. El primer paso hacia la independencia había sido dado” (Lettieri y Garbarini, 2003:57).

Quizá el ejemplo más claro de un texto escolar que mantuvo las características de un relato más tradicional es el de A-Z (2000) ya que en él predomina la descripción de hechos políticos en detrimento de su explicación, resaltando la acción de ciertos personajes y destacando acontecimientos sin profundizar en la comprensión y reflexión sobre las causas y consecuencias sociales provocadas por la primera década revolucionaria.

A medida que la reforma curricular se afianzaba en los primeros años del siglo XXI, también se produjeron cambios en las propuestas editoriales que mantenían perspectivas historiográficas más tradicionales. En el 2004 la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires<sup>4</sup> revisó y modificó el diseño curricular

---

<sup>4</sup> En adelante DGCyE.

correspondiente al Nivel Polimodal, por lo que los contenidos de las asignaturas Historia Mundial Contemporánea (1° año) e Historia Argentina Contemporánea (2° año) fueron reorganizados en dos nuevas materias: Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XIX e Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XX.

La editorial Kapelusz aprovechó este contexto para lanzar al mercado una nueva colección, esta vez a cargo de Gonzalo de Amézola y Pablo Cowen. Esta propuesta se encuentra en línea con las realizadas por las editoriales Santillana (1998) y Estrada (2000) y presenta diferencias notables con el texto de Rins (1996) editado también por Kapelusz. Los cambios más significativos se observan en el relato sobre el proceso revolucionario, centrado en una perspectiva latinoamericana, en el que además se observa una disminución importante del espacio destinado a la narración de procesos de índole política y militar, por lo que los procesos económicos y sociales ganan importancia, lo que permiten complejizar el análisis sobre el período 1810-1820. Resulta evidente la influencia de las investigaciones constructivistas ya que en todo momento se busca evitar la naturalización de la nación, poniéndose un cuidado evidente en caer en anacronismos.

En el año 2007 la DGCyE inicia un nuevo proceso de revisión y reelaboración de sus diseños curriculares a fin de adecuarlos a la nueva Ley de Educación Nacional sancionada a fines del 2006. De allí surge una reestructuración importante de los contenidos históricos de manera que se integran las perspectivas mundial, americana y argentina en los planes de estudio de 3°, 4° y 5° año de la nueva Escuela Secundaria. Los correspondientes al período 1810-1820 quedaron incorporados en el diseño de 3° año, provocando que las editoriales nuevamente tuvieran que modificar sus textos escolares para adaptarse a la nueva situación, teniendo en cuenta además que el mercado editorial de la Pcia. de Buenos Aires es con mucho el más importante del país y que, por lo tanto, las empresas elaboran sus propuestas teniendo en cuenta los contenidos que establece la DGCyE, aún cuando estos manuales se comercialicen en el resto de las provincias.

El nuevo contexto de reforma curricular propició la revisión de las series elaboradas por cada editorial. La propuesta de Puerto de Palos (2009) renovó su enfoque historiográfico incorporando plenamente la perspectiva constructivista para analizar el período 1810-1820, en contraposición con el manual que había elaborado en 2001. La línea de análisis recoge los aportes de Chiaramonte, en tanto recupera la doctrina de la retroversión del poder a los pueblos para explicar la reivindicación constante de la

soberanía e independencia de las “ciudades-provincias” (ciudad capital y área de influencia). Se remite a una concepción pactista del poder, por la cual, estos nuevos entes soberanos sólo conciben su vinculación a través de la realización de pactos de naturaleza política, celebrados en condiciones de igualdad. Bajo esta interpretación, se deja de lado el principio de nacionalidad como elemento legitimador de la necesidad de unión entre las provincias y sale a la luz el denominado principio de consentimiento.

En el marco del colapso del orden colonial a partir de 1810, el principal argumento para legitimar el nuevo orden político fue la teoría de la retroversión del poder a los pueblos, por lo que allí surgen como principales entidades soberanas las ciudades, representadas por medio de “apoderados” en juntas y congresos constituyentes. El protagonismo lo tiene el Cabildo, en tanto institución representante del pueblo. Finalizado el pacto de sujeción debido al cautiverio de Fernando VII, la soberanía no pasaba a una nación rioplatense preexistente, sino que retornaba a cada comunidad, a cada ciudad representada por su respectivo Cabildo.

Este análisis se contrapone a la visión historiográfica liberal clásica que consideraba a las provincias como partes integrantes de un supuesto Estado nacional argentino que se “disuelve” en 1820. A través de estos pactos se traduce la decisión de constituir una nación a partir de una alianza entre entidades soberanas e iguales, sin que se pueda observar en los mismos ninguna invocación a una nacionalidad preexistente. Lo preexistente son las provincias, a veces denominadas “pueblos”. Para Chiaramonte, el sentido de pertenencia en aquellas primeras etapas se da en la patria chica, el pago local o, bien, en la patria grande latinoamericana. No es posible, sostiene, explicar la formación de esas nuevas naciones a través de formas de identidad colectiva, ya que se deja de lado que quienes buscaban conformar un nuevo tipo de asociación política estaban imbuidos de las nociones contractualistas propias de la cultura política de la época, de manera que la legitimidad política no la fundaban en la identidad sino en el principio de consentimiento.

Sin embargo, también se experimentan retrocesos en algunas propuestas. En la edición de Santillana del año 2010 desaparecen los dos primeros capítulos que en el texto coordinado por Privitellio (1998) apuntaban a analizar historiográficamente el proceso de construcción del Estado y la nación argentina. De esta manera se diluye en parte la perspectiva constructivista sobre el origen de la nación, aunque se mantiene en la línea

editorial la preeminencia de un enfoque económico y social por sobre los aspectos políticos y militares.

Esta situación puede ser explicada debido al complejo equilibrio que deben realizar las editoriales al elaborar manuales en contextos de reforma curricular, tal como señala Rafael Valls (2004). Si realizan una importante renovación en el enfoque historiográfico y una selección restrictiva de los temas que favorezca un aprendizaje más razonado de los mismos, pueden perder la preferencia de los docentes que buscan encontrar en los textos escolares aquellos contenidos a los que están habituados o que consideran que son preferibles a los propuestos por el nuevo diseño curricular. Pero las editoriales tampoco pueden reproducir los manuales tradicionales ya que también existe otro importante sector del profesorado que desea encontrar en ellos las innovaciones pedagógicas e historiográficas que se encuentren en línea con los nuevos enfoques curriculares. Por esto es que la tendencia dominante en las grandes editoriales sea la de incluir el mayor número posible de temas, aunque esto sea a costa de una visión más simplificada de los mismos y de un tratamiento didáctico más superficial, con lo que difícilmente se logra que los alumnos logren una comprensión de los procesos dado el escaso espacio disponible para su desarrollo en el texto. Todo esto es lo que explica el carácter fragmentario que conserva el discurso historiográfico desarrollado en los manuales de Historia.

#### **4. Conclusiones**

Desde el inicio del ciclo de reformas curriculares experimentado desde 1995 se ha producido cierta renovación de la historia escolar tanto en el ámbito de la llamada “historia regulada” (currículum escolar) como en el de las propuestas editoriales, es decir, en los “textos visibles” del código disciplinar de acuerdo con la conceptualización elaborada por Cuesta Fernández (1997). Se han incorporado perspectivas historiográficas más modernas y el relato histórico ya no se encuentra centrado en la narración de aspectos políticos y militares, dejando lugar al desarrollo de procesos económicos y sociales e incorporando también las perspectivas constructivistas para analizar el proceso de construcción de la nación, de manera de evitar su naturalización. Sin embargo, la mayor parte de los textos escolares siguen replicando en cierta medida una organización del relato histórico de sustrato positivista, centrado en el orden cronológico, la sucesión y las causalidades lineales, en un relato cerrado, lineal y

autosuficiente. Tal como señala Pilar Maestro González (1997:15) no se renueva la forma de entender el papel del historiador ni el de las fuentes, el concepto de “reconstrucción objetiva” del pasado sigue presente, por lo que no se avanza en el sentido de la interpretación histórica. En la actualidad, los manuales siguen partiendo de una concepción excesivamente objetivista y definitivista de la ciencia, sin apenas dar entrada a formulaciones divergentes o contrapuestas, sea en los documentos utilizados, sea en el texto escrito por los autores de los manuales. Estos elementos del viejo código disciplinar se mantienen inmovibles pese al énfasis puesto por quienes elaboran las políticas curriculares para poner en crisis el discurso histórico escolar tradicional.

De esta manera, el concepto de código disciplinar permite entender a las disciplinas escolares como productos históricos, como formas de seleccionar y organizar contenidos considerados relevantes, cuya lógica se va sedimentando a lo largo del tiempo y que, por lo tanto, es muy resistente a los cambios.

Este concepto, sumado al de cultura escolar resultan claves para poder analizar la forma en que una disciplina escolar en particular, en este caso la Historia, se constituye como tal y enfrenta transformaciones como consecuencia de las reformas curriculares que realiza el Estado, permitiéndonos reflexionar acerca de las posibilidades de transformación de las disciplinas escolares a partir de reformas curriculares.

En tal sentido, podemos apreciar que las modificaciones que el Estado ha introducido en la historia regulada (curriculum) han permeado en cierto grado en los manuales elaborados por las editoriales, aunque esta incorporación fue gradual y con evidentes retrocesos, como vimos en el caso del manual de Santillana entre sus ediciones de 1998 y 2010. No obstante, cabe preguntarse (aunque esta inquietud exceda el objeto de este trabajo) de qué manera estos cambios producidos a nivel curricular, que a su vez han tenido cierta traducción en las propuestas editoriales, han modificado o no las prácticas docentes, sobre todo con respecto a la enseñanza de los procesos de construcción del Estado y la nación argentina durante el siglo XIX. ¿Qué perspectivas con respecto a las identidades nacionales priman hoy en el aula secundaria? ¿Las perspectivas esencialistas, constructivistas o experiencialistas? Este puede ser un tema para analizar en futuros trabajos de campo para poder tener un panorama más completo sobre el impacto que tienen las reformas curriculares para modificar las prácticas docentes, para poner en crisis el código disciplinar de la Historia.

### **Bibliografía citada**

- Anderson, Benedict (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México: FCE.
- Chervel, André (1991) “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en *Revista de Educación* n° 295, pp. 59-111.
- Chiaramonte, José Carlos (2010) *De la ciudad a la nación. Organización política en la argentina*, Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Chiaramonte, José Carlos (1997) *Ciudades, provincias, Estados: orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*, Buenos Aires: Ariel.
- Cuesta Fernández, Raimundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Chiaramonte, José Carlos (1989) “Formas de identidad en el Río de la Plata luego de 1810”, en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. E. Ravignani”*, Tercera Serie, N°1, 1° semestre, pp. 71-91.
- Dirección General de Cultura y Educación (2004) *Diseño Curricular de Educación Polimodal y TTP. Historia Argentina y Latinoamericana Siglos XIX y XX*, La Plata.
- Gellner, Ernest (1988) *Naciones y nacionalismo*, Madrid: Alianza.
- Goodson, Ivor (1995) *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, Ivor (1991) “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”, en *Revista de Educación* N° 295, pp. 7-37.
- Goodson Ivor y Ball, S. J. (1984) *Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies*, London: The Falmer Press.
- Grimson Alejandro (2007) *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires: Edhasa.
- Julia, Dominique (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”, en *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1, pp. 9-43.
- Maestro González, Pilar (1997) “Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. La concepción de la Historia enseñada”, en *Clío & Asociados: la Historia enseñada*, N°2, Santa Fe: U.N. del Litoral, pp. 9-21.
- Romero, Luis Alberto (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Viñao Frao, Antonio (2006) “El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes”, en Escolano Benito, Agustín (ed.) *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*, Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Viñao Frao, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

**Manuales analizados**

Amézola, Gonzalo de y otros (2004) *Historia Argentina y Latinoamericana I*, Buenos Aires: Kapelusz.

Carrozza, Wuilfredo y otros (2010) *Historia. La Argentina, América Latina y Europa entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XX*, Buenos Aires: Santillana.

Fradkin, Raúl y otros (2000) *Historia de la Argentina. Siglos XVIII, XIX y XX*, Buenos Aires: Estrada

Friedmann, Germán y otros (2001) *Historia Argentina Contemporánea Activa*, Buenos Aires: Puerto de Palos.

Lettieri, Alberto y Garbarini, Laura (2003) *Las revoluciones atlánticas (1750-1820)*, Buenos Aires: Longseller.

Pigna, Felipe y otros (2000) *Historia. La Argentina contemporánea*, Buenos Aires: A-Z.

Privitellio, Luciano de y otros (1998) *Historia de la Argentina contemporánea*, Buenos Aires: Santillana.

Rins, Cristina y Winter, María Felisa (1996) *La Argentina. Una historia para pensar. 1776-1996*, Buenos Aires: Kapelusz.

Tato, María Inés (2009) *Logonautas 2. Historia de América y Europa entre los siglos XV y XVIII*, Buenos Aires: Puerto de Palos.