

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

Centralismo, elitismo y nacionalismo: tensiones en la etapa constituyente de la disciplina escolar historia. (1863/1905).

Aguiar de Zapiola, Liliana (UNC).

Cita:

Aguiar de Zapiola, Liliana (UNC). (2007). *Centralismo, elitismo y nacionalismo: tensiones en la etapa constituyente de la disciplina escolar historia. (1863/1905)*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/252>

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>.

**XI JORNADAS INTERESCUELAS Y DEPARTAMENTOS DE HISTORIA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN
19 al 22 de Setiembre de 2007**

Mesa 33: LA HISTORIA ENSEÑADA:
debates y desafíos en diferentes contextos

Coordinadoras:

María Elina Tejerina
Alcira Alurralde

Liliana Aguiar de Zapiola
Profesora Adjunta

Práctica Docente y Residencia (Seminario-Taller)

Investigador

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón

**Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades**

(Guillermo J. Fuchs 6297 – 03543-420366 _zapiolal@ciudad.com.ar)

**Centralismo, elitismo y nacionalismo:
tensiones en la etapa constituyente de la disciplina escolar historia.
(1863/1905)**

*Nada hay más pernicioso que entender lo contingente como necesario
y lo mutable por permanente*
Raimundo Cuesta Fernández

I. El Problema, claves para su formulación.

La reflexión sobre las propias prácticas ha sido, muchas veces, considerada poco científica en la medida que la cercanía al objeto moviliza más la pasión que la razón. Sin embargo, sostenemos que el estudio social es siempre pasional y apasionante y que éste, nuestro oficio de docente, requiere de pasión y razón simultáneamente. La presente ponencia forma parte de un estudio socio histórico sobre la disciplina escolar historia en nuestro territorio. La preocupación como formadores de formadores en historia, el “ardor sádico” que acompaña muchas de nuestras experiencias, nos lleva a indagar, como docentes, sobre los condicionamientos en los que esas prácticas se desarrollan y, como historiadores, a profundizar el análisis desde su carga temporal¹.

¹ Forma parte de un trabajo investigativo del área Historia de la cátedra Práctica Docente y Residencia (Seminario-Taller) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba titulado *Entre Retornos y Reformas. Un estudio exploratorio de la enseñanza de la historia argentina en las aulas de nivel medio en Córdoba*. El estudio ha sido encarado desde una doble perspectiva: una socio-histórica y otra desde la didáctica específica. Ambas líneas se articulan en torno a las categorías aportadas por Cuesta Fernández. Se ha trabajado, centralmente, su trabajo doctoral (1997).

En el marco de la consolidación del capitalismo, en Europa y América, se conforma un sistema educativo con características que, a nivel de hipótesis, son comunes en ambos continentes: *centralismo*, *elitismo* y *nacionalismo*, notas distintivas constituyentes que, desde el sistema educativo, impregnan lo que Cuesta Fernández llama el *código disciplinar de la historia*, categoría heurística que se define como *tradición social compuesta por un conjunto de discursos, rutinas y valores que regulan y legitiman la enseñanza de la historia*.

En esta presentación, focalizaremos la incorporación de la disciplina en la etapa fundante de los Colegios Nacionales. Si el objetivo es analizar los cambios de la Historia como disciplina escolar, remontarse a su incorporación en el curriculum moderno es atrapar su especificidad cuando la asignatura adquiere características de contenidos formalizados y examinables². Por otra parte, centraremos el análisis en la *historia nacional* tal como se incorpora en los Colegios Nacionales porque adquiere connotaciones especiales en el contexto de la problemática del *control – poder*³. El desafío tiene que ver con dilucidar tramas de poder que se condensan en la inclusión o exclusión de la disciplina en los currículos escolares así como en sus cambios internos.

En un contexto marcado por la atracción de la cultura y la civilización francesa, la estructura del Colegio Nacional de Buenos Aires y el plan fundante (Mitre- Costa, 1863) dejan huellas en textos visibles y prácticas que inician el proceso de consolidación de un sistema educativo y un código disciplinar que, sostenemos a nivel de hipótesis, compartirían en esta etapa las características descriptas para el *modo tradicional-elitista*⁴ al que alude Cuesta Fernández pero cuyos alcances deben ser acotados temporal y regionalmente en procesos históricos de fuerte especificidad.

Centralismo, *elitismo*, *nacionalismo*, ¿en qué medida constituyen notas distintivas presentes en los textos visibles del código disciplinar de la historia, tal cual se consolida en el nivel medio en nuestro territorio? Pretendemos demostrar que el *centralismo* y *elitismo* se desprenden claramente de planes de estudio, programas y textos; sin embargo, el *nacionalismo* de los mismos, resulta una características que

² Algunas de las características que Goodson marca para constituir lo que él llama “proper subjects” o asignaturas apropiadas. GOODSON (1995)

³ Interesa marcar que, aún dentro del modo de educación tradicional-elitista, los usos sociales de la Historia no son exactamente los mismos en cada nivel de enseñanza. (Cuesta Fernández, op.cit: 107)

⁴ Cuesta Fernández reconoce como grandes momentos en la evolución del sistema educativo español: el *modo de educación tradicional-elitista* (desde mediados del siglo XIX hasta los años setenta del siglo XX) y el *modo de educación tecnocrático de masas*. En este segundo momento el autor español sostiene que las transformaciones – a nivel socioeconómico y político- erosionan pautas culturales y pedagógicas tradicionales que repercuten en las formas de enseñar-aprender Historia, al menos a nivel discursivo.

debe ser acotada temporal y regionalmente para no confundir términos, significaciones y alcances.

La opción teórico-metodológica implica trabajar en dos escalas: una, nacional, -la constitución del nivel medio, las reformas de planes de estudio, la inserción de la historia en esos planes, las propuestas editoriales- y, otra, local/institucional, -adaptaciones de programas y textos, inclusiones y exclusiones de temáticas específicas, trayectorias de autoridades, docentes y estudiantes-. En este sentido, Córdoba con una cultura de élite fuertemente influida por su tradición universitaria y la impronta del conservadurismo católico, se presenta como un espacio fértil para analizar las peculiaridades de estos procesos.

En el análisis de los textos visibles han resultado de utilidad tres *claves* que Nora Alterman plantea como parte de un dispositivo analítico para reflexionar sobre planes de estudio y prácticas en la escuela media hoy⁵. Propone, como primer clave, el análisis y la reflexión sobre *los criterios de selección de contenidos*, criterios que darían cuenta qué conocimientos escolares son considerados legítimos; en segundo lugar: *la clasificación en el curriculum*, en el sentido de Bernstein (2000), clasificación que se refleja en los criterios de organización de los mismos; finalmente, tercer clave, *las teorías de la enseñanza y del aprendizaje* subyacentes en los criterios de secuenciación de los contenidos. Se trata, dice la autora, de poner en evidencia lógicas y sentidos implicados en la prescripción curricular.

II. La prehistoria disciplinar. La marca en el orillo: institución jesuítica.

El análisis de los orígenes del código disciplinar de la historia, en términos de larga duración, nos retrotrae a la universidad jesuita en la que, si bien los estudios históricos sólo aparecen como apoyatura para la filosofía y la teología, las estrictas regulaciones que aportan las primeras Constituciones de la Universidad de Córdoba dan cuenta de otros “contenidos” que se reconocen como *estratos profundos* de la conformación de ese código disciplinar, según las categorías utilizadas por el Dr. Raimundo Cuesta Fernández. La estricta reglamentación de tiempo y espacio propia del ámbito escolar, 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 memorización⁶.

⁵ ALTERMAN, Nora, (s/fha. Inédito)

⁶ Aguiar, 2007 ponencia presentada en el VII Congreso Argentino-Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural. Unas.

En el marco de tales regulaciones, los estudios históricos consolidan características 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, son usos sociales relacionados tempranamente con la formación de elites.

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 el Noreste, Centro, Cuyo y Buenos Aires, dejando marcas en las prácticas educativas de esa vasta zona de influencia.

Las características medievales que reproducen el modelo de las universidades españolas de Alcalá o Salamanca, se mantienen a lo largo de más de doscientos cincuenta años, largo período en el cual los cambios profundos en todos los órdenes no modifican la estructura básica de los estudios pero se reflejan en las vicisitudes políticas de la institución. 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 nacionalizada en los años de la Confederación (1854).

Los estudios preparatorios que se realizan en la Universidad de Córdoba culminan con el título de Maestro en Artes, etapa necesaria para iniciar los estudios de doctorado en Filosofía, luego en Jurisprudencia o Medicina. El Colegio de Nuestra Señora de Monserrat fundado en 1685 como convictorio, alojamiento para estudiantes de la universidad, no desarrolla, en esta etapa inicial, curso alguno. Puede decirse que recién adquiere cierta entidad de estudios preparatorios, a partir de las reformas del Deán Funes quien, como Rector de la Universidad, elabora un proyecto de plan en el que a los tradicionales estudios en gramática latina y castellana incorpora una iniciación a las ciencias exactas y humanidades⁷. Pero, a pesar de las reformas, obra particular de sucesivos rectores, no se conforma como nivel medio autónomo hasta que en 1864, bajo la presidencia de Mitre, el Colegio es reestructurado, los estudios se separan de los universitarios, pasa a depender directamente del Ministerio nacional y se adopta el plan del Colegio Nacional de Buenos Aires recientemente fundado.

⁷ 1er y 2º Año: Gramática Castellana, Gramática Latina y Doctrina Cristiana; Facultad de Artes: 3er año: Lógica y Metafísica; 4º año: Matemática; 5º Física General; 6º Ética y Constitución del Estado.

Es el correlato local de una política nacional claramente centralizante que incluye la creación de Colegios en las principales capitales de provincia y la aplicación en los mismos de planes de estudio uniformes. En este marco, la disciplina escolar historia se consolida y adquiere características que perduran en las sucesivas reformas que se instauran en el Nivel (1871, 1884, 1891, 1913, 1941, 1952, 1956) y que, como afirmamos, a nivel de hipótesis general de trabajo, conformarían un modo de enseñanza tradicional elitista que comenzaría a ser interpelado en la década de 1960.

III. La etapa constituyente: centralismo, elitismo, nacionalismo.

El sistema educativo, crecido al calor de iniciativas privadas o de gobiernos locales, se conforma en sus características fundacionales, en el período que va de 1860 a 1900. *Todo estaba por hacerse*, cita Cuesta Fernández para el caso español y tales palabras describen claramente el ciclópeo esfuerzo argentino, puesto en juego en el campo educativo, cuando aún estaban abiertas las heridas provocadas por más de setenta años de guerras civiles. Se crean instituciones –de primeras letras, colegios secundarios, de formación docente, escuelas técnicas y comerciales-, se establecen planes de estudio, programas y se los reforma, se inicia la edición de libros de textos.

El quehacer legislativo aborda todos los niveles educativos: la Ley Avellaneda de 1876 instaura los primeros estatutos de la universidad moderna; por su parte, la Ley 1420 de Educación Común de 1884, con su correlato en el territorio nacional, la Ley Láinez de 1905, implica un debate y una tensión, 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 el marco de ese proceso de consolidación y unificación del sistema educativo ubicamos la etapa constituyente del código disciplinar de la historia. Por ello, precisando la periodización en función de la problemática bajo estudio, esta primer etapa del código disciplinar de la historia se extendería desde 1863 -creación de los colegios nacionales y nuevo plan de estudio- hasta 1905 cuando el debate que durante la sanción de la Ley de Educación Común y su expansión mediante la escuela Láinez, crea el escenario para la consolidación del sistema educativo y, en ese marco, del nivel medio.

Sostenemos que toma, de los estratos profundos de la disciplina, sus características de memorismo, retórica, universalismo y función moralizante y que,

sobre esas características, enarcadas en las notas distintivas de *elitismo* y *centralismo* del nivel, muy lentamente, adquiere el uso social de *nacionalismo*.

Centralismo:

Al llegar Mitre a la presidencia, existían en nuestro territorio sólo dos colegios nacionales (Monserrat en Córdoba y Concepción de Uruguay en Entre Ríos). La mera enumeración de las creaciones y refundaciones dan cuenta de la importancia de la labor realizada.

1863: Fundación Colegio Nacional de Buenos Aires; 1864: reestructuración Colegio Nacional de Monserrat y del Colegio Nacional del Uruguay; Fundación de Colegios Nacionales en Mendoza, Tucumán, Salta, San Juan, Catamarca; 1868, Fundación Colegio Nacional de San Luis; 1869 Fundación Colegios Nacionales en Jujuy, Santiago del Estero, Corriente, La Rioja, Santa Fe; 1874: Fundación del Colegio Nacional de Rosario; 1884: Fundación del Colegio Nacional de la Plata. Dieciséis colegios en poco más de 20 años.

La política de cooptación de las elites dirigentes provinciales forma parte de ese liberalismo centralizante y, en el plano educativo, se refleja también en el primer plan del Colegio Nacional de Buenos Aires en el que se establece:

Serán educados, por ahora, en dicho colegio por cuenta de la Nación, cuarenta niños pobres de toda la República,

En Juvenilia, mezclado con la añoranza de la solidaridad colegial, Miguel Cané da cuenta de los enfrentamientos entre provincianos y porteños (*Somos del Estado de Buenos Aires, aunque “ellos” sean mayoría*), la institución educativo funciona como caja de resonancia de enfrentamiento sociales que perduran más allá de la unificación de las instituciones.

El carácter centralizante de la política educativa se acentúa con el análisis –que forma parte de la presente- del contenido de libros de textos editados en Buenos Aires y utilizados en todos los colegios nacionales.

...elitismo:

El nivel, como dijimos, está dirigido a un universo constituido por jóvenes varones, quienes seguirán carreras universitarias⁸. Su *elitismo*, está presente en los debates en el Congreso, las Memorias anuales de los Ministros, los informes de

⁸ *Que uno de los deberes del Gobierno Nacional, es fomentar la educación secundaria, dándole aplicaciones útiles y variadas, a fin de proporcionar mayores facilidades á la juventud de las provincias que se dedica á las carreras científicas y literarias. [...]*

inspectores o las fundamentaciones de los proyectos de reforma, en la medida que existe un consenso general sobre ése, su carácter, de preparatorio para la universidad.

Que uno de los deberes del Gobierno Nacional, es fomentar la educación secundaria, dándole aplicaciones útiles y variadas, á fin de proporcionar mayores facilidades á la juventud de las provincias que se dedica á las carreras científicas y literarias. (Plan de Estudios, 1863)

Las posiciones encontradas sólo se dan entre quiénes defienden una “escuela única” y aquellos que proponen bifurcaciones según la carrera elegida.

Existe consenso también sobre que los estudios secundarios deben ser arancelados, lo que nuevamente lo diferencia de la “educación popular”, obligatoria y por ello gratuita. Dice el Ministro Carballido, en 1891:

No hay precepto del decálogo republicano que imponga al Estado el deber de la enseñanza secundaria gratuita, y haga pagar ese privilegio, no por los privilegiados, sin por la comunidad (Fernández, 1905: 389)

Una matrícula reducida, hasta que se impone la obligatoriedad del certificado de finalización de los estudios secundarios para el ingreso a la Universidad (1884), confirma la característica en análisis.

...nacionalismo:

Para la historiografía tradicional, la unidad y organización institucional constituyen la culminación de un proceso independentista iniciado por una entidad nacional pre-existente que se pronuncia, desde Buenos Aires, en los días de mayo. Sin embargo, los aportes historiográficos de las últimas décadas (Oszlak, Chiaramonte, Ansaldi), han mostrado que, en el caso latinoamericano, estado y nación se conforman mutuamente en un largo y complejo proceso cuyos hitos claves son, para el caso argentino, 1810, 1816, 1853, 1861, 1880. Interesa mostrar lo intricado del mismo sin dar por sentadas analogías entre procesos de diferente entidad que requieren distintas 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 imponen a partir del complejo, tal vez contradictorio, aparato institucional estatal y, en ese movimiento, se imponen o son resistidas en el campo de las políticas educativas. El análisis de la inclusión de la disciplina escolar historia en los Planes de Estudio de los Colegios Nacionales, permitiría marcar límites espaciales y temporales a la idea, teóricamente formulada, del uso social de la disciplina escolar historia en la conformación del sentido de pertenencia nacional en la etapa de construcción y consolidación de los estado-nación.

Si la escuela primaria es pensada como lugar de homogeneización de una población crecientemente heterogénea; el nivel medio tiene a su cargo la formación de la burocracia para el estado naciente.

... que la inteligencia gobierne, 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...⁹.

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 primer etapa no hay necesidad de otorgarle a esa elite, otros contenidos educativos más allá de la cultura universal reputada pertinente para la formación de los sectores dirigentes. En el campo de la formación histórica, la historia universal (Europea) 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.

Pero, adicionalmente, es necesario marcar que, en el plano de la academia, la historia nacional aún no está consolidada. Recién hacia fines de siglo se 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 unifican los planes de estudio. La obra de Mitre (la Historia de Belgrano y de la independencia argentina es de 1876-77) inicia la historia oficial. La polémica con Vicente Fidel López,¹⁰ si bien centrada en diferencias metodológicas, corrobora estas afirmaciones. Es recién a fines de siglo XIX que la historia oficial se consolida: se instaura un panteón de héroes, se ofrecen como modelos para todos los argentinos próceres elegidos entre quienes nunca representaron facciones en pugna. *Ficciones orientadores, liturgias festivas* se imponen en la escuela y a través de ella, a toda la sociedad¹¹.

Todas estas razones permiten explicar por qué se impone en los planes fundantes la tradición académica, 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 extranjeras (modernas y clásicas). Afirma Wilde, ministro

⁹ Mitre, B., citado en SOLARI, Manuel (1978)

¹⁰ Danuta Teresa Mozejko y Ricardo Lionel Costa, sostienen que lo que está en juego no es tanto la verdad de los hechos del pasado sino más bien el control de la definición de la verdad en la historia argentina.

¹¹ SHUMWAY, Nicolás (1991).

de educación de Roca: *considero que si hubiera de elegir una supremacía, elegiría la de las Ciencias Naturales...*” (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” (clave 1). Esto da cuenta 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, y por ende, en el uso social de la disciplina (clave 1 y 2).

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 (Clave 3): *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. Devoto¹² interpreta esto diciendo:

La modernización y no la identidad nacional, que era probablemente dada por descontada 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 doctrinas 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.

Coincidiendo con la consolidación de la historia oficial, en los planes de estudio, la historia nacional recién adquiere un lugar más importante hacia fines de siglo, tal vez 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 sostiene:

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 nacionales de la República Argentina se haya enseñado la historia durante muchos años, como los franceses la enseñan en su país, es decir, dando mayor importancia a la historia de Francia. Bajo

¹² DEVOTO, Fernando (1993)

el punto de vista de la enseñanza parecíamos más bien que un pueblo independiente, una colonia francesa.

No es un nacionalismo en el sentido estricto, entiende Celeste Cerdá¹³, siguiendo a Devoto, que se trata de aspectos de un nacionalismo identitario incluidos en la tradición liberal cuyo origen es posible remontar a los escritos de la generación del '37.

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 formas de 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” (Devoto, F. 2005:3, citado por Cerdá).

Entendemos que 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 tradición hispanista importante? ¿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 hombre de mayo?¹⁴

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 del nivel (Clave 3), y nuevamente se aborda en Quinto Año, esta vez en forma conjunta con Instrucción Cívica; el objetivo ¿es la formación en valores políticos?

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 primer etapa, la tradición

¹³ Ponencia presentada en estas Jornadas.

¹⁴ Según Shumway (op.cit.), 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”.

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 el marco del cual, 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..

Por cierto, estas pistas deben ser cruzadas con otras, programas, trayectorias docentes, textos. En este primer nivel, a escala nacional, corresponde analizar el contenido de los libros de texto.

IV. ¿Qué enseñan los libros de textos al reproducir la historia oficial?

Los informes de los primeros rectores de los Colegios Nacionales recogen la carencia de textos para el nivel y solicitan a los profesores que escriban biografías *lacónicas*, retratos y episodios que, a través de la forma narrativa, presenten la historia patria a los jóvenes.

Hacia fines de siglo XIX se ha creado un mercado interesante para textos que sigan los programas oficiales; cada capital de provincia cuenta con un Colegio Nacional y, la Ley de Enseñanza Libre de 1878 (Ley de Exámenes) permite a los alumnos de los Colegios privados oficializar sus títulos por medio de exámenes que respondan a los planes de estudio y programas de los Colegios Nacionales. No es casual, entonces, que a partir de la década del ochenta, comiencen a aparecer los primeros textos escritos específicamente para el nivel. El análisis de algunos de ellos, utilizados durante muchas generaciones, permitirá cruzar la información derivada de los planes de estudio.

En primer lugar, es importante destacar que hay una relación explícita y legitimada entre el contenido de los textos, lo que se enseña y lo que se evalúa. Así, en los programas de exámenes se especifica el libro seguido, se lo cita en certificados de colegios privados y en comentarios de autoridades y docentes.

En un trabajo anterior (Aguiar, 1995), analizamos cuatro libros de historia nacional que se encuentran en la biblioteca del Colegio Monserrat, escritos a fines del siglo XIX y principio del XX, con vigencia en todo el país: 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).

Al menos el libro de Grosso, cuya primera edición es de 1893, se siguió imprimiendo hasta la década de 1960. Revisado y ampliado, conserva el mismo enfoque lo que muestra, la permanencia de un código disciplinar escolar (al menos con relación a la selección y secuenciación de los contenidos) que refracta los cambios de toda índole que sufre la historiografía mundial y argentina a lo largo de ese período.

Centramos el análisis en contenidos relacionados con la historia oficial: la conformación del panteón nacional; la importancia asignada a la organización /unificación del país; el lugar relativo otorgado a los últimos períodos.

Tres de los cuatro textos en estudio dedican parte importante de sus capítulos al período anterior a 1862: alcanzada la unificación espacial y la organización institucional, el proceso parece terminado: posteriormente todo es “orden y progreso”. En todos, el relato histórico sobre San Martín muestra la construcción de un mito. Se lo llama: *patritota puro, esclarecido, primer hombre de la Revolución sudamericana...* La postura frente a los caudillos, con matices, es siempre descalificante: los cuatro textos hablan de Artigas como traidor y de Rosas como tirano. Todos coinciden en señalarlos como factores disolventes en la unificación del país. Por los contenidos legitimados (Clave 1) y su clasificación en función de la importancia relativa que les otorga (Clave 2) podemos concluir que son un claro reflejo de la historia oficial. ¿Qué nos dicen los textos sobre la postura frente a la enseñanza y el aprendizaje? (Clave 3)

Fregeiro es el autor que más espacio le dedica a los aspectos pedagógico-didácticos recomendando una fuerte intervención del docente quien tiene la función de seleccionar y estructurar los contenidos, guiar el razonamiento y marcar las relaciones espaciales y de contenidos. Los otros libros en cambio son sumamente pobres en actividades o reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, la creciente riqueza (en ediciones posteriores) de recursos gráficos sólo busca acentuar la eficiencia del modelo, modelo que requiere del alumno un papel receptor y reproductor.

En los textos, la homogeneización del discurso histórico reproduce la historia oficial es, la única narrativa que llega a las aulas. San Martín, Belgrano, la bandera, la unidad nacional conforman el polo positivo de la historia; los caudillos, Rosas: la anarquía, la barbarie.

Si bien la estructura curricular no parece acompañar la intención nacionalizante en esta primer etapa y los contenidos de historia europea tienen tanto o más presencia que la nacional, hacia fin de siglo, los libros de texto colaboran en la difusión de la historia oficial y, con ello, a la conformación de un pasado común.

V. **La disciplina historia desde el interior del país, adaptación y resistencia.**

De la dimensión nacional, -constitución del nivel, textos visibles (planes, textos); pasamos a otra institucional-local, adaptaciones de programas y textos, inclusiones y exclusiones de temáticas específicas, trayectoria de autoridades, docentes y estudiantes en la primer institución del nivel en Córdoba: el Colegio Nacional de Monserrat. El período abarcado, en esta etapa investigativa, es desde 1864 a 1918, fecha en que la Reforma modifica la vida de la Córdoba universitaria y por ende de los monserratenses.

El cambio político impuesto desde el gobierno nacional a partir de Pavón es pragmáticamente asumido por élites provinciales cuyo escaso poder económico, las hace sensible a los cambios de gobierno. En Córdoba, la estructura socio-económica se diversifica, pero su sociedad -fuertemente estratificada- difiere de la más dinámica del puerto.

La institución de nivel medio más prestigiosa es el Colegio Nacional de Monserrat. Su mandato fundacional, preparar ingresantes a la Universidad, conlleva formar la élite dirigente.

Trabajamos los archivos del Monserrat y los de la Universidad, archivos segmentados, pistas indirectas, miramos inclusiones y exclusiones de los programas y los libros de textos; reconocemos actores cuyas prácticas cotidianas llegan a reflejarse en documentos. Sentimos la falta de otros testimonios, la voz de los alumnos se oye circunstancialmente, la del Rector empalidece las de otros protagonistas.

¿En qué medida, desde Córdoba, un grupo de poder en un espacio institucional concreto, se suma al proyecto nacional de construcción en el plano simbólico, de la nación como arco de solidaridades que trasciende lo local y sentimiento de pertenencia a una entidad político-institucional?

El Colegio Nacional del Monserrat, una institución cargada de temporalidad.

Cuando Mitre, en su creación de Colegios Nacionales, aplica la política centralizadora del Estado Nacional, en Córdoba se separan totalmente los estudios preparatorios de los universitarios; se establece un plan de cuatro años, se adapta la función del rectorado, las condiciones de ingreso y demás requisitos sobre la base de lo establecido para el Colegio de Buenos Aires.¹⁵

A pesar de esta fuerte acción homogeneizadora, el Monserrat conserva condicionamientos históricos: lazos académicos y burocráticos con la Universidad lo

¹⁵ALCORTA, Amancio, (1916), pág.201.

diferencian de otros secundarios y le otorgan parte de su prestigio. En 1907 vuelve a ser anexado a la Universidad y, en ese carácter llega a nuestros días.

1. Textos visibles: Planes de estudios, programas y textos.

A partir de Mitre, en el Monserrat se aplican las sucesivas reformas de los planes nacionales pero, analizando sus archivos, no encontramos una rígida aplicación de los mismos. En función de las fuentes con que contamos -planes de estudio, libros de temas y otros documentos-, se pueden delimitar tres cortes (1864, 1894 y 1907) en los que se hacen evidentes el tipo de procesos adaptativos que se realizan.

1864: Nuevo Plan de Estudio. Al separarse los estudios preparatorios de los superiores se estableció un plan de estudio para el Monserrat. Pero es sólo de cuatro años, mientras que el plan nacional es de cinco. Debiendo adaptarse a un tiempo de cursado menor, se reduce el número de materias. La historia cambia su distribución pero no disminuye sus espacios curriculares: en cuarto año hay dos asignaturas históricas.

1894: Libro de temas. Los Archivos del Monserrat conservan completo el libro de temas de ese año. De él se han relevado los temas consignados por los profesores de las distintas asignaturas históricas. En primer año, según el Plan de 1891, se enseña Historia Argentina; el profesor solamente firma sin explicitar el contenido de las clases; es un profesional de edad, con una larga carrera política que le permitiría posicionarse por encima de todo control. En cuarto, la historia de América es abordada junto con su geografía. Por momentos resulta incomprensible la relación entre temas. Historia trata las revoluciones independentistas intercalando temas como las Guayanas o Brasil, que entendemos son encarados desde sus aspectos geográficos. En quinto, el programa oficial prevé nuevamente Historia Nacional: el relato político-institucional, más o menos pormenorizado, está cortado con la historia europea sincrónica, así de los acontecimientos de 1820 se pasa al reinado de Carlos X; de Martín Rodríguez a Luís Felipe. En esta presentación de los temas, no encontramos espacios para que la historia argentina sirva de herramienta en la construcción de la nación.

1907: Actas de reuniones docentes. En ese año, en oportunidad de la nueva anexión del Monserrat a la Universidad, el Rector solicita informes a los distintos departamentos. Han quedado las actas de reuniones que en esa oportunidad se desarrollan con el fin de reestructurar las respectivas asignaturas. Se debate sobre los fines de las diferentes asignaturas, los docentes de historia se preguntan: *¿Cuál es el fin educativo de esta enseñanza?* Acuerdan: *Desarrollar las facultades del espíritu, el*

juicio, los sentimientos morales y formar el carácter. Subyace la concepción que se retrotrae a los “estratos profundos” del código disciplina, de la historia “magister vitae”.

¿Y la conciencia nacional? No encontramos espacio donde se incentive su construcción, ni en los temas de las clases ni en los fines de la enseñanza. Tampoco registros de actos patrios que, de tener lugar, no entraban en las aulas ni modificaban las prácticas de los docentes de Historia.

2. Textos hecho cuerpos.

a. Un vértice de la diada: los docentes.

En su gran mayoría, los profesores del Monserrat pertenecen a familias tradicionales de Córdoba: de un total de ciento siete docentes registrados desde 1864 a 1918 encontramos diez por ciento de apellidos de extracción inmigrante¹⁶: son profesores de idiomas extranjeros, materias instrumentales o artísticas; algunos, relevantes figuras de la música y el arte como el pintor portugués Luis G. Cony o el músico italiano Inocente Cárcano (Base de Datos en Aguiar, 1995).

Un alto porcentaje tiene títulos universitarios. A pesar de lo reducido de los datos podemos marcar algunas pistas. Tomamos como muestra los diecinueve docentes que enseñan Historia. Casi el ochenta por ciento muestra trayectorias como gobernadores, intendentes, legisladores, rectores y altos funcionarios. Este alto porcentaje de docentes que unen, a su labor en el Colegio Nacional, actuaciones destacadas en la vida política, académica y artística de la ciudad se confirma al analizar el listado total de los profesores del Colegio.

¿Cómo se entiende la distinción que implica ser catedrático del Nacional con los bajos salarios, según la queja permanente de los Rectores? Más allá del capital simbólico involucrado se debe considerar que la élite dirigente cordobesa es, en general, un grupo de escasos recursos económicos, por lo que la docencia implicaría la posibilidad de redondear un presupuesto familiar austero.

La forma en que se designan y remueven los docentes da también algunas pistas: la gran mayoría de designaciones son hechas con criterios subjetivos entre grupos reducidos. Más de una vez el Rector, al proponer los candidatos, hace alusión a su conocimiento previo de las personas que promueve; el Ministerio se limita a convalidar las propuestas rectorales.

¹⁶Para identificar los apellidos inmigrantes nos hemos apoyado en los datos sobre apellidos troncales proporcionados por Lazcano Colodrero en Los de Córdoba y otra información empírica no sistematizada.

Surge también el poder de docentes que proponen sus reemplazantes o sucesores.¹⁷ Esto confirma que Rector y docentes ocupan posiciones similares en el campo social a lo que el Rector suma el poder que deviene de su función y de características personales, entre las que cuenta su fuerte identificación¹⁸ con el grupo católico.

El ingreso por concurso no parece ser un mecanismo generalizado, lo encontramos sólo en tres asignaturas en 1914. Se rige por un decreto nacional de 1899 adoptado por el Consejo Superior; del análisis de las actas resulta interesante destacar: 1) No surge de esta instancia un peso apreciable de los antecedentes; 2) En la oposición se evalúa no solo el conocimiento del programa y su metodología (prueba oral y pública) sino también competencias profesionales: en Literatura un trabajo crítico, en Física trabajo en el Gabinete de la Facultad de Ciencias Exactas. Aún en esta instancia, el Rector tiene una cuota importante de poder al integrar todos los tribunales.

También en casos de remoción resulta visible la fuerza del poder rectoral, la sugerencia fundamentada del Rector es aplicada inmediatamente por el Ministerio.

Los docentes son pues designados y removidos según sus características individuales. Sin embargo, a finales del período, en el año 1917, encontramos reuniones de profesores sobre agremiación docente convocados por la Asociación Nacional del Profesorado. Esta agrupación, fundada a nivel nacional en 1903, busca consolidar la posición de profesionales universitarios frente a otros que ejercen con títulos habilitantes, o incluso sin poseer ninguno. Los argumentos utilizados para considerar quién debe pertenecer y quién no, están relacionados con características tales como la ilustración y el talento. Las características de esta asociación iluminan lo discutido en Córdoba y confirman algunas de las acotaciones que hemos hecho sobre quiénes son y qué representan los docentes del Monserrat.

b. El segundo vértice de la diáda: los alumnos.

Las fuentes son fragmentarias y cubren desigualmente el período. Los alumnos pobremente reflejados, nada dicen de sus inquietudes, expectativas, opiniones sobre la enseñanza, el Colegio o el país. Encontramos pistas indirectas, ¿quiénes son los alumnos y qué esperan del Nacional?

¹⁷ En este sentido importa aclarar que, frecuentemente, se habla de cátedra en propiedad.

¹⁸ Libro de Actas 1871/1885. Archivo Monserrat. El rectorado de Rafael García Montañó es de suma importancia en esta etapa del Monserrat por su prolongada duración, 1895 a 1918 y por la fuerte personalidad del Rector. Necesitaríamos más información sobre su trayectoria pero queda clara su pertenencia al grupo católico que por esta etapa se encontraba abiertamente enfrentado con el grupo anticlerical.

Se ha confeccionado una base de datos; casi quinientos nombres, de los cuales sesenta y seis aparecen como de extracción inmigrante, trece por ciento de los registrados¹⁹ (Aguiar, 1995). Analizada la distribución de esos alumnos en tres etapas iguales de dieciocho años cada una: 1864/1882; 1882/1900; 1900/1917 encontramos que del total de 66, sólo uno corresponde al primer período (2%), 24 al segundo (36%) y 41 al tercero (62%). Este último porcentaje marca el retardo del proceso de radicación de inmigración en Córdoba con relación al proceso homólogo en el litoral.

Concluimos pues que la población estudiantil del Monserrat en este período provenía mayoritariamente de sectores tradicionales creciendo la importancia del sector inmigrante a partir de la segunda década del siglo.

Dado el escaso poder económico de la élite cordobesa, esta extracción social no quita que muchos de sus miembros se consideran y son considerados “*pobres*”. Así lo dicen los Rectores en diferentes oportunidades y, sobretudo, los alumnos cuando solicitan se les acuerden una de las ocho becas establecidas por el Fundador del Colegio. Para ello, atestiguan su situación de “pobres de solemnidad” a pesar de pertenecer al grupo de familias tradicionales.

¿Cómo se adaptan o resisten a la propuesta de enseñanza los alumnos del Monserrat?

Si nos atenemos a la palabra de rectores, los procesos de adaptación parecen prevalecer sobre los de resistencia. Sin embargo, indicios circunstanciales permiten entrever el poder de los alumnos. En 1881 hacen echar al profesor de griego; en 1884 hay expulsados sin que se explique cuáles son las causas; en 1912 hay rebeliones cuya única pista son las persecuciones en la Universidad.

En 1918 se funda el Centro de Estudiantes del Monserrat, que apoya la Reforma Universitaria y la candidatura de Martínez Paz y, a la vez, el Centro de Estudiantes Católicos, con lo que vemos prender en los alumnos el conflicto clericalismo/anticlericalismo presente en la sociedad cordobesa.

Estos acontecimientos muestran que hubo violentos conflictos entre los alumnos, sin embargo no podemos afirmar que la postura ideológica de los monserratenses reformistas haya sido aprehendida en las aulas del Colegio. ¿Fueron las aulas de Historia un espacio para la discusión de estas ideas? Lamentablemente no lo podemos afirmar ni negarlo, si se hizo fue encontrando esos intersticios que el curriculum no cubre y que, por su clandestinidad, no quedan registrados.

¹⁹Los criterios de diferenciación son los mismos que los utilizados en la Base de Datos de docentes.

IV. **Algunas respuestas y nuevas formulaciones para viejos problemas.**

Nada hay más pernicioso que entender lo contingente como necesario y lo mutable por permanente. La frase de Cuesta Fernández resuena como un alerta inicial en esta etapa investigativa; alerta que tiene que ver con la temporalidad, con cambios y permanencias.

El uso social de la historia no ha sido el mismo en los distintos niveles del sistema, en los diferentes espacios locales-institucionales; en los sucesivos períodos. El permanente desplazamiento de la historia nacional en los planes de estudio, muestra falta de consenso del lugar que debe ocupar en la formación de los jóvenes, no aparece en la etapa constituyente un discurso claro de conformar la nación, como arco de solidaridades por encima de la diferencias. Tal vez, la elite que forma la elite, no encontraba razones para hacerlo. Hacia finales de siglo, los textos homogeneizan un discurso, una versión de la historia nacional que hace escuela y resiste otras perspectivas, otra selección de contenidos y la historia nacional crece en presencia en el período.

Estos contenidos, sumados a los rituales y a otros espacios curriculares – Lengua, Geografía, Instrucción Cívica- contribuyeron al sentido de pertenencia nacional que condice con las otras características del modo *tradicional elitista*.

Al analizar en el plano institucional-local la problemática, otros interrogantes se abren. En Córdoba, el análisis de planes de estudio, programas, libros de temas y trayectorias de los profesores del Colegio Nacional de Monserrat, desde 1864 a 1918, no revela indicios de uso de la historia en procura de la conformación nacional que rescate en el plano de lo simbólico su identidad. El contenido de los textos –editados todos en Buenos Aires- y encontrados en la biblioteca del Colegio, no se expresa en los programas ni en los libros de temas. La historia oficial presente, se fragmenta con otros contenidos de geografía o de historia de Europa, poniendo en duda su eficacia simbólica.

Insistimos, no encontramos contenidos que faciliten la construcción de conceptos relacionados con la identidad política ni interacciones que fomenten la formación de esos valores; menos aún surge ninguna forma de rescate de lo regional, ni en lo geográfico ni en lo histórico.

Tal vez, la elite cordobesa, ocupando los espacios de poder de una tradicional institución educativa, comparte el proyecto político nacional y asume los supuestos de su proyecto ideológico pero la *democracia teológica de Córdoba*, al decir de Martínez

Paz (1940), resiste en los intersticios que el proyecto nacional deja; no hay rastros de miedo de fragmentación social.

Centralismo, elitismo, nacionalismo, notas distintivas que Raimundo Cuesta Fernández marca para el código disciplinar de la historia que se consolida en la España de mediados de siglo XIX, resultan características que se transmiten a territorios culturalmente dependientes de Europa. Lo que queda claro es la asincronía de tales procesos que da cuenta de resistencias que se enmarcan en especificidades locales, juego de poderes que no pueden ser desconocidos si queremos entender el substrato histórico de nuestras prácticas.

V. BIBLIOGRAFÍA

- AGUIAR, Liliana: *“El Radicalismo y la Reforma Universitaria, Orígenes míticos de las clases medias de Córdoba?”* Anuario CEA. UNC, Córdoba, 1994.
- AGUIAR, ORRICO, PÉREZ: *“La enseñanza-aprendizaje de la Historia en los estudios secundarios. Evolución y aspectos metodológicos”*. Tesis de licenciatura de historia. Director Dr. E. Endrek. 1976.
- AGUIAR, Liliana (1995): *Las complejas relaciones entre el Estado y La Nación a través de la educación*, inédito.
- ALCORTA, Amancio: *“La instrucción secundaria”*. La Cultura Argentina, 1916
- ALTERMAN, Nora, *La Construcción del Currículum Escolar*, Claves de Lectura de Diseños y Prácticas, (s/fha. Inédito)
- BALL, Stephen J. (Compiladores) *“Foucault y la educación. Disciplinas y saber”* Morata, 1993. Edición original Routledge, London, 1990, reprinted 1991.
- BERNSTEIN, Basil .(2000) *Discurso pedagógico: un análisis sociológico*. En: *Análisis político y propuesta pedagógica*. Tomo I. Aique. Bs. As.
- BOURDIEU, Pierre: *“La Distinción”*, Madrid, Taurus, 1988
- CHIARAMONTE, J. C.: *“Formas de identidad en el Río de la Plata luego de 1810”*. Presentado en el Seminario de Historia Argentina del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Boletín del Instituto, semestre de 1989.
- DEMME DE GOMEZ, Ana M.: *“La educación primaria y secundaria en los años 1880-1884”*. Tesis de Licenciatura. Escuela de Historia – Univ. Nacional de Córdoba. Dir. C. Segreti, 1970.
- DEVOTO, Fernando: *“Idea de Nación, Inmigración y “Cuestión Social” en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974).”* FLACSO, Propuesta Educativa, Año 5, Número 8, Abril de 1993.
- DUSSEL, Inés: *“Las disciplinas escolares: la literatura escolar en el currículum argentino, 1867-1920”* Reseñas de investigación. Propuesta Educativa Año 4, N° 7, octubre 1992. FLACSO.
- FERNÁNDEZ, J.R.: *“Antecedentes sobre enseñanza Secundaria y Normal en la República Argentina”* recopilados por J.R: Fernández, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1903.
- GOODSON, Ivor F.: *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1995.
- HALPERIN DONGHI, Tulio: *“Una Nación para el desierto argentino”*. Capítulo. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1982.
- LAZCANO COLODRERO, Arturo G. *“Linajes de la Gobernación del Tucumán. Los de Córdoba”* Establecimientos gráficos Suc. A Biffignandi, 1936.
- LEVENE, Ricardo: *“La cultura histórica y el sentimiento de la nacionalidad”* ESPASA-CALPE Argentina, S.A. Buenos Aires- México, 1942.

- MARTÍNEZ PAZ, Enrique (h.): *“El Colegio Nacional de Monserrat”*. Imprenta de la Universidad. Córdoba. República Argentina, 1940.
- MARTÍNEZ PAZ, F. *El Sistema Educativo Nacional. Formación Desarrollo. Crisis*. UNC, 1980
- MELO, Carlos, *“La Universidad de Córdoba”*
- MOZEJKO, Danuta Teresa y Ricardo Lionel COSTA, *Disputa por el control de la verdad histórica: La polémica entre Vicente Fidel López y Bartolomé Mitre.*
- OSZLAK, Oscar: *“La formación del Estado Argentino”* Editorial de Belgrano., 2da Ed. 1990.
- PEÑA, D. Y MATIENZO, J.N.: *“Misión del Estado con relación a la historia nacional”*. Revista de la UBA. Año II. T. IV, 1905
- PÉREZ, Horacio O.: *“Debate pedagógico y hegemonía durante la organización nacional.”*
- FLACSO, Propuesta educativa, año 5 número 8, Abril de 1993.
- PINKASZ, D., 1990: *“Notas para el estudio de la profesionalización de profesores secundarias en la Argentina de la primera mitad de siglo”* en Birgin A y Brawslasky JC. *Formación docente: pasado, impacto.* Miño y Dávila, Bs As. en prensa.
- RIO, Manuel E.: *“Córdoba, 1810-1910”* Domenici, Cba., 1916
- RIO, Manuel: *“La Universidad Nacional de Córdoba”*, 1914.
- ROITENBURD, Silvia: *“El Papel de las mayorías en el proyecto global del nacionalismo católico” (1910-1919)* En el reformismo en contrapunto, Centro Latinoamericano de Economía Humana. Ediciones de la banda oriental, Montevideo, 1989
- SHUMWAY, Nicolás: *“La invención de la Argentina. Historia de una idea”*. EMECE, Bs As. 1993. Edición Original The Regents of the University of Califorty, 1991.
- SOLARI, Manuel H. *“Historia de la Educación Argentina”* Paidós, Buenos Aires, 1978.

FUENTES

ARCHIVO DEL MONSERRAT. (1862 a 1907)

1. Programa de exámenes, Primer Año, Imprenta del Imparcial, 1864.
2. Certificados de Estudios 1880/1881
3. Libro de Actas 30/XII/71 al 20/IV/85
 - a. Memoria del Rector Dr. Rafael García Montañó al Ministro de Instrucción Pública, 1881.
 - b. Idem, 1883.
 - c. Idem 1884
4. Informes oficiales 1891-1893
5. Asistencia Profesores 1894
6. Certificados de estudios 1897/1901
7. Libro de actas de reuniones de profesores, 1908/1926
8. Catálogo bibliográfico sin fecha.

ARCHIVO DE LA UNIVERSIDAD.

- I T. 1906/1912;
- II T. 1913/1917;
- III T. 1917/1919