

XIX JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACION

3 al 5 de Agosto 2016

Eje temático: b) Cultura escolar, saberes y prácticas escolares, textos escolares, curriculum y pedagogía, formación docente.

Tipo de trabajo: **Ponencia**

Título: “Historia de las disciplinas escolares y sociogénesis de la Historia escolar argentina”ⁱ

Autor: Mariano Santos La Rosa

Institución a la que pertenece: U.N. Sur

Dirección de correo electrónico: marianosantos78@yahoo.com.ar

La historia de las disciplinas escolares como objeto de estudio

El desarrollo en las últimas décadas de la historia de las disciplinas escolares ha contribuido de manera significativa al análisis de los saberes y prácticas escolares. Este campo de investigación comenzó a desarrollarse en Inglaterra en la década de 1980 a partir de las pioneras investigaciones de Ivor Goodson, para quien las asignaturas escolares eran resultado de un proceso de invención de tradiciones construidas en términos de conflictos, negociaciones, transacciones, imposiciones, intereses y luchas por el poder entre diversas tradiciones, subculturas y grupos de profesores. Estas perspectivas comenzaron a difundirse en Hispanoamérica cuando la *Revista de Educación* de la Universidad de Salamanca publicó en 1991 dos números monográficos dedicados a la Historia del Curriculum, incorporando los trabajos de Goodsonⁱⁱ y Chervelⁱⁱⁱ.

Otro aporte importante para la configuración de este campo de estudio fue la definición del concepto de “cultura escolar” realizada en 1993 por Dominique Julia durante la conferencia de clausura de la XV International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). Allí propuso este concepto para hacer referencia al “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”^{iv}. Esta definición tuvo rápidamente amplia aceptación comenzando a instalarse la idea de que la institución escolar no se limita a reproducir un conocimiento externo sino que crea un saber y una cultura propia, siendo las disciplinas escolares una de las creaciones más evidentes de la cultura escolar.

La perdurabilidad de la cultura escolar y de las disciplinas escolares fue analizada en profundidad por Cuesta Fernández (1997). Considera a las disciplinas escolares como construcciones sociohistóricas, tradiciones sociales inventadas históricamente que forman parte esencial del conocimiento escolar y que tienden a perdurar en forma de estereotipos de pensamiento y de acción. Cuesta Fernández afirma que la Historia escolar, al igual que cualquier otra disciplina escolar, posee una lógica propia que se encuentra profundamente unida a la función social que desempeña la escuela dentro del modo de producción capitalista. Para analizar la génesis y desarrollo de la historia como disciplina escolar, propone la categoría de “código disciplinar” para hacer referencia a una “tradicción social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que legitiman la función social atribuida a una disciplina y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (Cuesta Fernández 1997:17). Este concepto plantea la existencia de reglas o pautas que poseen cierta estabilidad, que se consolidan, sedimentan a lo largo del tiempo y se transmiten de una generación a otra gracias a los mecanismos de formación y socialización profesional.

El código disciplinar de una asignatura escolar se constituye en una larga y duradera tradición social que atraviesa una serie de fases: invención, consolidación y reformulación. Dicho código puede advertirse en un conjunto de “textos visibles” materializados en los planes de estudios y manuales que expresan un cuerpo de contenidos específicos definidos como “historia regulada”. A su vez, los “textos vivos” del código serían las prácticas áulicas realizadas por los docentes, es decir, la “historia enseñada”. Tanto los textos visibles como los vivos evidencian la presencia de una serie de notas distintivas que caracterizarían desde su origen al código disciplinar de la historia escolar: arcaísmo historiográfico, nacionalismo, memorismo y elitismo.

A partir de su enunciación, el código disciplinar se ha transformado en una categoría útil que contribuye a analizar a las disciplinas como un producto genuinamente escolar, como formas de hacer y pensar sedimentadas a lo largo del tiempo y que presentan una inercia que permite explicar cierta resistencia a los cambios, tanto en el marco de la regulación curricular como en el de las prácticas docentes.

En este trabajo intentaremos indagar los procesos de sociogénesis del código disciplinar histórico en la Argentina, partiendo del análisis de sus primeros “textos visibles” (planes de estudios y manuales escolares) en el contexto de configuración del sistema educativo nacional.

El nacimiento de la Historia como disciplina escolar en la Argentina

El nacimiento de la Historia escolar argentina se remonta a la creación de los Colegios Nacionales en la década de 1860 a instancias de Bartolomé Mitre, primer presidente del Estado argentino unificado.

Ya en el primer diseño curricular de los colegios nacionales (1863) la Historia nacional tenía reservado un lugar en el primer año, aunque se enseñaba en forma conjunta con la Geografía bajo la denominación de *Historia y Geografía de América y de la República*. En los cursos posteriores^v el abordaje histórico se centraba en una suerte de historia occidental

con la aparente finalidad de lograr una formación europeizante más que nacionalista para los jóvenes de las clases dirigentes provinciales. Los sucesivos diseños curriculares de los Colegios Nacionales implementados durante el período 1863-1884, parecieran indicar que la enseñanza de la Historia nacional en la educación secundaria no tenía un lugar relevante. El primero en señalar esta particularidad fue Fernando Devoto, interpretando esta caracterización de la primigenia historia escolar secundaria sosteniendo que “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”.

Aguiar y Cerdá (2009) coinciden en señalar que el nacionalismo no constituiría un elemento distintivo en la etapa de génesis del código disciplinar de la historia escolar argentina, al menos inicialmente, ya que la imagen que se propone es la de una nación que mira hacia el futuro porque el pasado (la herencia colonial, hispánica, católica, el desierto, el atraso, Rosas) era considerado la causa de todos los males. Para estas autoras no había “necesidad de otorgarle a los sectores que se forman para la universidad, otros contenidos educativos más allá de la cultura universal reputada pertinente para la formación de los sectores dirigentes. Por ello, entendemos que gran parte de la bibliografía que aborda el tema no discrimina suficientemente los niveles educativos en los que dichas políticas se aplican, generalizándose medidas nacionalizantes que sólo se destinan al nivel primario del sistema. En los colegios nacionales, la Historia universal (europea) -que se une a la tradicional Historia sagrada y se completa con la Historia y Geografía nacional-, se propone otorgar solaz a los sectores dirigentes así como adornar sus discursos de políticos y funcionarios” (Aguiar y Cerdá 2008:14)

Otro elemento a tener en consideración para entender esta situación es la conformación del campo historiográfico, que se estaba produciendo en forma simultánea al nacimiento de la historia escolar argentina. Recién en 1892 Mitre fundó la Junta de Historia y Numismática Americana (JHNA), que luego se transformaría en la Academia Nacional de Historia argentina^{vi}. Por ende, la construcción de la Historia oficial fue paralela al proceso de unificación y centralización del sistema educativo y todavía se encontraba en una etapa muy incipiente de desarrollo cuando fueron creados los primeros colegios nacionales en la década de 1860.

Este panorama comenzaría a cambiar a partir de la reforma curricular de 1884, ya que los planes de estudio de los Colegios Nacionales incorporaron por primera vez la enseñanza de la Historia nacional como materia específica, separada de la Geografía nacional. El diseño curricular los Colegios Nacionales de 1884 establecía para el 1° año la incorporación de la asignatura “*Historia Argentina: desde el descubrimiento hasta las invasiones inglesas*”, que se continuaría en 2° año con la denominación: “*Historia Argentina: desde las invasiones inglesas hasta el presente*”. Pero luego, en 3° año se abandonaba la historia nacional y se volvía a una historia “universal” con “*Historia Antigua y Geografía de Asia y de África*”. No obstante, en las reformas posteriores del curriculum de los colegios nacionales modificaron constantemente la ubicación de la Historia nacional. En el Plan de estudios de 1891 se encontraba en 1° año con el nombre de “*Revisión del curso elemental*

de Historia y Geografía de la República Argentina” y reaparecía nuevamente en el 5° año, esta vez en forma conjunta con Instrucción Cívica.

Estos cambios curriculares fueron acompañado por la aparición de los primeros manuales de Historia Argentina. Viñao (2006:111) señala que la sistematización y secuenciación de contenidos en un programa de estudios y la confección de manuales para su enseñanza constituirían el acta fundacional de una disciplina escolar. En el caso particular de los manuales de Historia han sido siempre un instrumento privilegiado para la definición de identidades y para el desarrollo de políticas de memoria. Tal como señala Saab (2001:71) el análisis de estos primeros manuales es una vía muy interesante “para acceder a la conformación de la conciencia histórica de sucesivas generaciones, conciencia en la que operan las ficciones orientadoras que guiaron la construcción de una imagen colectiva de la argentina, de su pueblo, su pasado y su futuro”. Dichas ficciones tienen un efecto muy potente ya que siguen modelando, en un proceso de larga duración, toda una serie de discursos sobre la identidad y la historia nacionales.

Los primeros textos elaborados con la finalidad de ser utilizados en el ámbito escolar fueron:

- El *Curso elemental de Historia Argentina* arreglado para el uso de los Colegios Nacionales y Escuelas Normales, con notas críticas y de interés para profesores y alumnos de Benigno T. Martínez (1885);
- Las *Lecciones de Historia Argentina* de Clemente Fregeiro (1886);
- El *Curso de Historia Nacional* de Alfredo Grosso (1893)
- El *Manual de Historia Argentina* de Vicente Fidel López (1896)

Todos ellos tuvieron éxito editorial, ya que como señala Silvia Finocchio (1989:52) varios de ellos siguieron editándose durante varias décadas como fueron los casos del manual de Grosso y Fregeiro. En este último se observa con claridad la vinculación entre reforma curricular y aparición de un mercado editorial. En la advertencia a la 4° edición de su manual, publicada en el año 1900, elogia al plan de estudios de 1884 señalando que contribuyó a corregir “muchos de los defectos de que adolecía entre nosotros la enseñanza de la historia patria en relación a la extraña”.

El texto de Fregeiro también fue el primero en mostrar cierto interés por la renovación de la enseñanza de la Historia escolar y de los métodos didácticos, al cuestionar “los ejercicios automáticos de la recitación fiados exclusivamente a la memoria inerte”. En la sección “advertencias” de la primera edición realiza una serie de recomendaciones a los profesores. En la advertencia de su 1° edición plantea nueve “indicaciones”. Entre ellas sostiene que el docente “no debe consentir jamás que la lección sea recitada de memoria o por los alumnos sino que debe exigirle que exprese, en lenguaje propio y correcto, su íntimo sentimiento”. Estas indicaciones son un claro indicio de las características que estaba adquiriendo el código disciplinar en su etapa fundante ya que cobra notoriedad una de las notas distintivas destacadas por Cuesta Fernández: el memorismo.

En otra de sus indicaciones, Fregeiro recomienda a los profesores que inicien “...la lección aprovechando los conocimientos que estos posean”. También sugiere que las palabras que utilice el docente en su explicación deben tener sentido y ser conocidas también por los

alumnos. De acuerdo con Saab (2001:60) estas posturas “constructivistas” resultaban muy innovadoras para la época.

Fregeiro incorpora algunas fuentes denominadas “lecturas históricas” y cuestionarios al final de cada “lección” o capítulo del libro. Sin embargo, y pese a sus “advertencias”, dichas preguntas contribuyen a reforzar una lectura memorística del texto, constituyendo un ejemplo de una tradición muy arraigada en los manuales de Historia que consiste fundamentalmente en reproducir y recordar fielmente un conjunto de información factual o conceptual. Este tipo de consignas promueven básicamente la localización de información para “decir” lo que está escrito en el texto, estimulando una lectura superficial y fragmentaria. Este tipo de prácticas de lectura se transformaría en una tradición perdurable asociada a la enseñanza de la historia escolar. Ya el informe Dellepiane elaborado en 1903 por pedido del ministerio de Instrucción Pública subraya el papel que ya ocupaban los manuales en la enseñanza de la historia. “El método tradicionalmente usado en nuestros institutos secundarios, públicos y privados, para la enseñanza de la historia, consiste en adoptar un manual (...) como libro de texto, y en obligar a los alumnos a estudiarlo, por dosis, en sus casas, para recitarlo en la clase ante los condiscípulos y el profesor, quien suele agregar algunos comentarios y ampliaciones” (citado en Lanza y Finocchio 1993:141).

Esta primera generación de manuales de Historia argentina mantuvo vínculos fluidos con el campo historiográfico que, como mencionamos anteriormente, también se encontraba en pleno proceso de desarrollo. En la 4ª edición de su manual Fregeiro se enorgullece de que Mitre haya elogiado su obra en un artículo publicado en el diario La Nación el 05/02/1886. Este apoyo generó que el enfrentamiento historiográfico entre Mitre y Vicente Fidel López se trasladara también al ámbito escolar. Para disputar la hegemonía de la perspectiva mitrista^{vii} este último publicó en 1896 un manual que sería reeditado hasta 1934. Tal como señala Jorge Saab (2001) este texto tuvo su origen en 1889 a raíz de un debate público con Fregeiro que puede seguirse a través de los diarios de la época. Al publicar su manual, López buscaba polemizar con Mitre a través de Fregeiro pero pese a estas críticas, la preeminencia mitrista se consolidó por el reconocimiento de ser el fundador de la historia “científica” debido a la influencia que logra al crear instituciones como la Junta de Numismática y por ser la fuente historiográfica de los manuales de mayor difusión de la época.

A medida que se consolidaba el estado nacional (a fines del siglo XIX y principios del siglo XX) el problema de la identidad nacional comenzó a ser considerado como un tema de vital importancia, por lo que la historia escolar incorporó como su principal función la de contribuir a crear una “comunidad imaginada” en los términos que señala Benedict Anderson (1993). Paulatinamente, a medida que se fue consolidando la Historia oficial y el contexto social se tornó cada vez más amenazante para la elite, la Historia Nacional aumentó su importancia relativa en los planes de estudio de nivel medio. Esta preocupación puede observarse con claridad en el contexto del Centenario de la revolución de mayo. Ricardo Rojas, en *La Restauración Nacionalista*, obra realizada por encargo del Ministerio de Instrucción Pública, estimaba que “la conciencia de nacionalidad de los individuos debe formarse: por la conciencia de su territorio y la solidaridad cívica y por la conciencia de una tradición continua y una lengua común que la perpetúa, lo cual es la memoria colectiva [...]

en tal sentido el fin de la historia en la enseñanza es el patriotismo, el cual, así definido, es muy diverso de la patriotería o el fetichismo de los héroes militares” (citado en Saab 2001:77)

Como señala Devoto (1993:20) “los temores de desintegración social como resultado del alud inmigratorio llevaron a la elaboración de diagnósticos tremendistas como los de Ramos Mejía y a la elaboración de una pedagogía cívica basada en el culto a los próceres y sus retratos aunados con la enseñanza de la historia y geografía argentina, consideradas herramientas fundamentales para inculcar la idea de patria en las nuevas generaciones”.

Esta necesidad puede observarse nuevamente en lo que Cuesta Fernández denomina como textos visibles del código disciplinar, los planes de estudios. En 1913 fue nuevamente modificado el curriculum de los colegios nacionales, planteándose una división cuatripartita^{viii} de la Historia “universal” que se desarrollaría en los dos primeros años (1° año: *Historia de Oriente, Grecia y Roma*; 2° año: *Historia de la Edad Media, Moderna y Contemporánea*). La historia argentina se abordaba junto con la americana dividiéndosela en dos etapas que abarcaban, en 3° año, el estudio de la etapa colonial, y en 4° año, la etapa independiente. El 5° año era destinado al *Estudio de las Civilizaciones y la Cultura Humana*. Por lo tanto la historia “nacional” se iniciaría en la etapa colonial, lo que parece indicar una decisión explícita de localizar las raíces de la argentinidad en el pasado hispánico. No obstante, algunos autores consideran que este esquema es una muestra de la persistencia del enfoque culturalista de la Historia propio de los primeros planes de estudio de los colegios nacionales (Aguiar y Cerdá 2008:17).

Las relaciones entre historiografía e historia escolar durante las primeras décadas del siglo XX.

En las primeras décadas del siglo XX los vínculos entre historiografía e historia escolar se afianzaron con la aparición de la *Nueva Escuela Histórica* como corriente historiográfica. En 1916 el director de los *Anales* de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Juan Agustín García fue el primero en proponer la denominación de “Nueva Escuela Histórica”^{ix} para señalar la aparición de un heterogéneo grupo de jóvenes historiadores que habían comenzado a adquirir notoriedad un poco antes del Centenario y que por entonces ya se destacaban en el ámbito universitario y en congresos de la especialidad. García señalaba como integrantes de este grupo a Ricardo Levene, Emilio Ravignani, Rómulo Carbia, Luis María Torres y Diego Luis Molinari.

Heredera de la tradición histórica mitrista^x, esta nueva generación continuaría el proceso de profesionalización e institucionalización de la Historia iniciado en las últimas décadas del siglo XIX, planteándose la ambiciosa meta de renovar sustancialmente los estudios históricos, normalizando la historiografía argentina en torno a criterios metodológicos. Saab (2001) considera que el clima político del Centenario constituía el momento adecuado para realizar una relectura del pasado argentino y ofrecer una imagen armónica de la Nación en marcha hacia el progreso y es en este contexto en el que los “nuevos historiadores” comenzarán a recorrer su camino como historiadores profesionales.

Los “nuevos historiadores” comenzarían a acceder a posiciones de poder institucional beneficiados por el proceso de renovación impulsado por la llegada al poder del radicalismo y por la reforma universitaria de 1918 que facilitarían su acceso a las cátedras universitarias^{xi}. La NEH se convertiría en el grupo académico hegemónico a partir de la década de 1920, ya que progresivamente los miembros de esta generación lograron incorporarse en las carreras de Historia y Derecho de las universidades nacionales de Buenos Aires y La Plata y en el Instituto Nacional Superior del Profesorado. También lograrían una fuerte y prolongada influencia sobre la formación de los futuros profesores de Historia, hegemonizando el saber histórico legitimado a partir del control de instituciones académicas como la Junta de Historia y Numismática Americana (JHNA) y el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH)^{xii} de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires. Desde estos centros académicos la joven generación comenzó a desarrollar un programa colectivo de investigaciones de archivo y de edición de fuentes que constituyó un hito significativo en el desarrollo de los estudios históricos en nuestro país.

Desde un primer momento esta generación manifestó una fuerte preocupación por la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria. En el caso de Levene, principal exponente de la NEH, se manifiesta muy tempranamente. En 1908, al inicio de su carrera docente, ya indicaba con claridad el rol que debía asignársele a la enseñanza de la historia, considerando que su finalidad debía ser la de proporcionar un “carácter eminentemente patriótico a la enseñanza (...) cuya urgencia se hace alarmante en las propias aulas de un cosmopolitismo complejo donde se observa la verdad hecha en tipos de ideales distintos o sin ideales” (citado por Devoto 1992:13).

El primer libro publicado por Levene fue un texto dedicado a la enseñanza de la Historia en el nivel primario, la *Historia Argentina de los niños en cuadros*, texto elaborado en coautoría con Carlos Imhoff, un colega suyo del Colegio Nacional de Buenos Aires. Esta obra, editada por Lajouane en 1910^{xiii} fue prologada por el entonces presidente de la Universidad Nacional de La Plata, Joaquín V. González, quien elogia esta propuesta considerando que posee una serie de características pedagógicas que se encontrarían en línea con “la corriente nueva de los textos para niños y jovencitos de las escuelas comunes y primeros años secundarios consistente en abandonar la estéril narración “in extenso” y razonada de las antiguas enseñanzas mnemónicas, para procurar el mejor resultado por la impresión más viva y duradera en el alma del escolar” (Levene e Imhoff 1980:7). Para ello los autores estructuraron este libro en torno a lecturas cortas que no excedían las dos carillas, cada una abordando una temática diferente. Las mismas siguen un orden cronológico que se extiende desde el “descubrimiento” de América hasta el centenario de la Revolución de Mayo. La mayor parte de estas lecturas son acompañadas por imágenes que cumplen básicamente una función ilustrativa, insertas en textos explicativos que contribuyen a contextualizarlas. Estas imágenes se orientaban claramente a la “formación del espíritu patriótico” de los pequeños alumnos, a través de retratos de héroes como Colón, Moreno, Belgrano y San Martín o de representaciones de edificios icónicos como el Cabildo de Buenos Aires y la Casa de Tucumán.

El interés de Levene por producir textos para el ámbito escolar lo llevo a escribir poco tiempo después *Lecciones de Historia Argentina*, que se convirtió en uno de los manuales

de Historia Argentina para colegios secundarios más populares durante toda la primera mitad del siglo XX. Su primera edición fue publicada en 1912 por Lajouane, siendo reeditada veintitrés veces^{xiv}. Tanta importancia tenía para Levene esta obra que continuaría reactualizando su texto hasta un año antes de su muerte, acaecida en 1959.

Levene organizó sus *Lecciones* en dos tomos. El primero abarca el período comprendido entre el descubrimiento de América y la Revolución de Mayo. El segundo comienza con el establecimiento de la Primera Junta y culmina en 1910, aunque en las reediciones sucesivas fue incorporando capítulos referidos a la Historia argentina contemporánea, llegando a abordar incluso la convocatoria de la convención constituyente de 1957 en su 23° edición, publicada en 1958. En líneas generales, Levene buscaba brindar una visión renovada y erudita del pasado argentino al incorporar temáticas económicas, culturales e historiográficas, lo que le permitió competir al momento de su aparición con manuales aún en uso como los de Clemente Fregeiro o Vicente Fidel López. Las *Lecciones* de Levene tuvieron una rápida aceptación en las aulas del nivel secundario ya que presentaba una forma más ágil y sistemática de exposición de la información, con gran cantidad de subtítulos cuya forma de organizar y presentar los contenidos sería tomada como guía por muchos manuales posteriores, editados a partir de la década de 1940

Levene no fue el único miembro de la NEH que produjo un manual ya que esta era una inquietud compartida por otros “nuevos historiadores”. En 1917, Rómulo Carbia, Emilio Ravignani, Luis María Torres y Diego Luis Molinari editaron un *Manual de Historia de la Civilización Argentina* con el objetivo de “modernizar” la enseñanza de la historia en la argentina, presentando su obra como una síntesis de las investigaciones realizadas en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Editado por Franzetti, solo se llegó a la publicación del primero de los dos tomos proyectados por lo que no tuvo el éxito editorial que representaron las Lecciones de Levene.

La coyuntura política posterior también contribuiría a la difusión de las perspectivas de la NEH. Los gobiernos de la década de 1930 buscaron elaborar una liturgia patriótica integrada por celebraciones, monumentos, identificación de lugares históricos y fijación de efemérides, con lo que demandaron los servicios de la historia académica con el objetivo de fortalecer la “conciencia nacional”. Esta coyuntura permitió que la Junta de Historia y Numismática Americana, presidida por Levene desde 1927, pudiera solicitar subsidios de manera recurrente al Estado nacional para solventar los gastos de diversas iniciativas, lo que evidencia la íntima conexión entre el aparato estatal y la academia. Fundamentalmente se gestionaron recursos estatales para la publicación de la *Historia de la Nación Argentina*, obra que culmina uno de los anhelos de esta generación y que no hubiera sido posible sin un decreto del Poder Ejecutivo y una ley aprobada por el Congreso Nacional que financiaba su publicación. El presidente Justo consideró que esta obra contribuiría a “avivar el conocimiento histórico y geográfico de nuestro país (...) contribuyendo con ello a apreciar en su valiosa importancia los faustos acontecimientos de nuestra nacionalidad y el cariño y respeto que ellos se merecen por parte del pueblo” (citado por Devoto 1992:16).

En esta monumental empresa participaron más de un centenar de historiadores bajo la dirección de Levene, publicándose catorce tomos entre los años 1936 y 1950. Como bien señalan Pagano y Galante (2006:81) el interés por convocar a especialistas para que escribiesen la versión autorizada del pasado nacional no era solo una cuestión pertinente a

la incorporación de historiadores ya que son muy claras las funciones “extraacadémicas” de la historia. Esta obra estaría incluso prologada por el presidente Agustín P. Justo, lo cual marca claramente las íntimas vinculaciones entre la academia y la política.

La *Historia de la Nación Argentina* fue concebida bajo la noción del carácter preexistente de la nación. Para ellos se abordarían aspectos políticos, económicos, sociales, culturales, educativos, militares, religiosos para desarrollar un dilatado período de tiempo que se extendería desde la “prehistoria” hasta la unificación del Estado argentino. Como bien señala Devoto (1992:15) la organización de una Historia que termina en 1862 refleja una concepción jurídica y territorial de la nación, por lo que alcanzada la unificación política y la organización constitucional, el proceso podría considerarse terminado. Esta iniciativa de Levene construyó la versión de la historia argentina que durante varias décadas sería dominante, cristalizando no solo en medios académicos sino también en el ámbito escolar^{xv}.

Conclusiones

Un primer análisis de lo que Cuesta Fernández denomina como “textos visibles” del código disciplinar (planes de estudio y manuales escolares) permite considerar que en la fase de génesis de la historia escolar argentina no se observa un distanciamiento y desconexión entre el discurso histórico escolar y el académico debido a que la configuración inicial del código disciplinar de la historia escolar se produce en forma paralela a la conformación de la historiografía argentina.

Tampoco se advierte en los primeros planes de estudios de los colegios nacionales una función nacionalizante para la historia escolar, aunque a partir de 1884 y a medida que se va consolidando el campo historiográfico, la Historia argentina aumenta su importancia en los planes de estudio y comienza a adquirir un sentido cada vez más nacionalizante. Progresivamente el nacionalismo comienza a instalarse como una característica perdurable del código disciplinar de la historia escolar argentina junto con el memorismo, otra de las notas distintivas que es posible advertir con claridad desde la génesis misma de la historia escolar.

Esta perspectiva nacionalizante alcanzaría su punto culminante a partir de la década de 1910 con la aparición de la Nueva Escuela Histórica como corriente historiográfica, que generaría un impacto perdurable en la historia escolar y en la configuración de una “historia oficial” fuertemente vinculada con el Estado y con los intereses de los gobiernos de turno. La visión naturalizadora de la nación fue difundida no solo a través de una vasta producción historiográfica coronada en la publicación de la monumental *Historia de la Nación Argentina* sino que también encontró su traducción en manuales escolares elaborados por los principales exponentes de esta corriente historiográfica. Dichos manuales constituirían la base sobre la que giró la enseñanza de la historia escolar argentina durante toda la primera mitad del siglo XX y configuraría el sentido común histórico de las sucesivas generaciones de argentinos.

Bibliografía

Aguiar, Liliana y Cerdá, Celeste (2009) “La enseñanza de la historia desde una perspectiva de larga duración: la nota distintiva ‘nacionalismo’ en el marco del populismo”, en *Actas de las XII Jornadas Interescuelas*, Bariloche.

Aguiar, Liliana y Cerdá, Celeste (2008) “La historia de la Historia como disciplina escolar. Una mirada desde la larga duración”, en *Revista Escuela de Historia* N°7, Salta, UN Salta.

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.

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

Devoto, Fernando y Pagano, Nora (2010) *Historia de la Historiografía Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

Devoto, Fernando (2006) *La Historiografía Argentina en el siglo XX*, Buenos Aires, Editores de América Latina.

Devoto, Fernando (1993) *La historiografía argentina en el siglo XX*, Buenos Aires, CEAL.

Devoto, Fernando (1992) “Idea de nación, inmigración y cuestión social”, en *Estudios Sociales* N°3, pp. 9-30.

Finocchio, Silvia (1989) “Programas y textos en la Historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física”, en *Propuesta Educativa* N°1, Buenos Aires, Flacso, pp. 51-63.

Goodson, Ivor (1995) *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Julia, Dominique (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”, en *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1, p. 10.

Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia (1993) *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy. Tomo III*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Saab, Jorge y otros (2001) “De Fregeiro a Levene. Apuntes para una historia de los manuales de historia”, en Rodríguez, Martha y Dobaño Fernández, Palmira (comps.) *Los libros de texto como objeto de estudio. Una apreciación desde la historia*, Buenos Aires, La Colmena.

Viñao Frao, Antonio (2006) “Historia de las disciplinas escolares”, en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* N°25.

ⁱ Este trabajo forma parte de las investigaciones realizadas en el marco del Proyecto Grupal de Investigación (PGI) "De la Historia investigada a la Historia escolar: entre Historias, historiografías y enseñanza de Historia de y en Argentina" (cod. 24/I217), aprobado por Evaluación Externa en el marco del manual de

procedimientos del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores. Subsidiado con Fondos Finalidad Ciencia y Tecnología, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la U.N.S. Directora: Dra. Laura C. del Valle. Co-Directora: Mg. Patricia Moglia. Período de vigencia del proyecto: 01/01/2014 al 31/12/2017

ⁱⁱ Cfr. 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.

ⁱⁱⁱ Cfr. Chervel, André (1991) “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en *Revista de Educación* n° 295, pp. 59-111.

^{iv} Julia, Dominique (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”, en *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1, p. 10.

^v En 2° año se dictaba *Historia Moderna de Europa*; en 3° año: *Historia de Grecia y Roma*; en 4° año: *Historia Antigua*. En el 5° y último año, el *Resumen de Historia Universal y Filosófica*

^{vi} Esta primera generación de historiadores argentinos estuvo integrada, entre otros, por Bartolomé Mitre, Vicente Fidel López, Adolfo Saldías, José Manuel Estrada, Ramos Mejía, Paul Groussac.

^{vii} El relato mitrista del proceso de configuración de la nación argentina puede observarse nítidamente en los manuales de Freireiro y Grosso, los dos más publicados de la época.

^{viii} Este término se utiliza para hacer referencia a la división de la historia “universal” en cuatro etapas: Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea.

^{ix} En adelante utilizaremos las siglas NEH para hacer referencia a esta corriente historiográfica.

^x Devoto (2006:10) señala que algunos integrantes de la NEH como Carbia se sentían más cercanos en términos historiográficos a historiadores como Ernesto Quesada en lugar de Mitre. Lo consideraban un profesional de la Historia y esto se evidenciaba en su interpretación del rosismo, mucho más matizada que la mitrista.

^{xi} Algunos representantes de la NEH como Levene ingresaron a la docencia universitaria en fechas tan tempranas como 1911.

^{xii} En adelante haremos mención a ambas instituciones con las siglas JHNA e IHH respectivamente.

^{xiii} Lajouane publicó una segunda edición en 1912. La tercera edición fue realizada por la editorial Corregidor en 1980, alterando el título original por el de *La Historia argentina en cuadros para los niños*.

^{xiv} Las *Lecciones de Historia Argentina* fueron publicadas por la Editorial Lajouane desde 1912 hasta 1958. En 1978 las reeditó la Editorial de Belgrano y posteriormente, en 1992 la editorial Corregidor publicó una versión revisada por su hijo Ricardo Levene (h).

^{xv} En el proyecto original presentado por Levene, la *Historia de la Nación Argentina* sería acompañada de un manual escolar y de un atlas histórico-geográfico.