

APROXIMACIONES ANALÍTICAS A LA HISTORIA ARGENTINA EN LA ESCUELA. UNA MIRADA SOBRE LOS TEXTOS VISIBLES¹

ANALYTIC APPROACHES TO ARGENTINE HISTORY IN SCHOOL. A LOOK INTO THE VISIBLE TEXTS.

Nancy Aquino
Susana P. Ferreyra*

La tarea cotidiana en un espacio universitario de formación docente para profesores de historia nos ha aportado algunas hipótesis preliminares que nos interesa poner en tensión, analizando las prácticas de la enseñanza enmarcadas en sus dimensiones curriculares, tradiciones, rituales. En esta ponencia presentamos un avance del proyecto de investigación de cátedra, en el cual pretendemos conocer algo más sobre la enseñanza de la historia argentina en las aulas de la escuela media en Córdoba.

¿Qué Historia Argentina se instituye como historia regulada y cómo se configura en los distintos niveles de concreción del currículum para la escuela media en Córdoba? Según Cuesta Fernández la historia regulada es "*lo que la Administración decretó como conocimiento histórico valioso*". A partir de *textos visibles*, revisamos categorías de análisis para mirar el Diseño Curricular y los libros de texto.

El poder de seleccionar qué, cuánto, cómo se enseña, quién dice lo que se debe enseñar está implicando conflictos en la sociedad

¹ Textos visibles es una categoría que Cuesta Fernández aplica a los documentos jurídicos administrativos en la medida en que dan cuenta de un discurso que pretende definir y acotar la disciplina.

* ² :Nancy Aquino: Dirección Electrónica: nancya@arnet.com.ar

Susana Ferreyra: Dirección Electrónica: suferreyra@arnet.com.ar

Aquino Nancy Edith - Profesora en Historia--Ferreyra Susana Patricia - Profesora y Licenciada en Historia - Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba. Correos electrónicos:

nancya@arnet.com.ar; suferreyra@arnet.com.ar

(Girvtz). La definición de qué historia argentina se enseña implica - en función del proyecto que la sociedad se propone- cuáles son los contenidos culturalmente básicos y socialmente útiles para la formación de una conciencia histórica.

Enseñanza de la Historia Argentina - diseño curricular -
libros de texto

Our daily work in history teachers training at the university level has provided us with some preliminary hypothesis which we want to question, analyzing the teaching practices framed in their curricular dimensions, traditions and rituals. In this paper we present an advance of the course group research project, in which we intend to gain knowledge in the teaching of Argentine history in the classrooms of high schools in Cordoba.

Which Argentine History is instituted as the regulated history and how does it configure on the different levels of curriculum concretion for high school in Cordoba? According to Cuesta Fernandez, the regulated history is what "*the Administration decreed as valuable historical knowledge*". Through *visible texts*, we review analytical categories to look at the Curricular Design and the text books.

The power of selecting what, when, how much, how to teach, who says what must be taught imply conflicts in society (Girvtz). Depending in what project of society is proposed, the definition of which Argentine History is taught implies which are the basic and socially useful curricular contents for the formation of a historical conscience.

Teaching of Argentine History - curricular design - text books.



Introducción

En su investigación acerca de cómo la Historia se constituye en una disciplina escolar, Cuestas Fernández plantea que las disciplinas, en tanto tradiciones sociales inventadas, son producto de una selección de saberes considerados valiosos, con un cierto grado de autonomía constitutiva, creadas para ser parte de un espacio específico de socialización, que es la escuela. *Campos de conocimiento cuyos cuerpos visibles no están constituidos por*

el discurso teórico o científico sino por la práctica cotidiana y reglamentada. (Cuesta 1997:17)

Estos planteos se tornan relevantes para esta ponencia ya que la definición de qué historia argentina se enseña, supone analizar cómo llegó a la escuela, su ingreso en el currículum, su vinculación o no con la propuesta historiográfica. Implica, por tanto, considerar -en función del proyecto que la sociedad se propone- cuáles son los contenidos culturalmente básicos y socialmente útiles para la formación de una conciencia histórica en el marco de una ciudadanía pluralista y democrática, ya que éste es el objetivo declamado en las formulaciones curriculares en nuestro país, tanto para el ámbito nacional como en la jurisdicción Córdoba. En términos de Cuesta Fernández, estaría dando cuenta del propósito de *la historia regulada*.

En esta etapa de indagación hemos avanzado en la lectura de autores que centran su mirada en el análisis del currículum y en los libros de texto, aquello que Cuesta Fernández define como parte de los "*textos visibles*" del código disciplinar al que considera *una tradición configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza*³.

I.-Aportes para mirar teóricamente los documentos curriculares:

El análisis del currículum implica pensar en los contenidos (en este caso los referidos a historia) que la escuela debe enseñar. El acotado recorrido realizado acerca de las formas de analizar el currículum nos ha motivado a decidir entre algunos aportes y trabajos que hemos considerado que nos brindan herramientas específicas para el análisis que pretendemos.

El abordaje puede ser realizado desde tres dimensiones, al decir de Gvirtz ⁴. Una de ellas refiere a la relación entre contenidos y cultura, la otra a los procesos, actores y las instituciones que intervienen en la determinación de qué enseñar y finalmente algunos de los problemas referidos a la selección, distribución y organización social de los mismos.

³ Cuesta Fernandez, Raimundo,(1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor. Barcelona.

⁴ Gvirtz, S. y otros: *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Edit. Aique. Buenos Aires. 1998.

El contenido se constituye en base de la transmisión cultural que realiza la escuela. Es un objeto simbólico y las características del mismo dependerán del modo en que es organizado y transmitido. Es una construcción social, es decir que resulta de un complejo proceso de producción, que es necesariamente una objetivación de los saberes públicos, considerados un patrimonio social. El contenido a enseñar es producto de un proceso de selección cultural, ya que de las culturas, se extrae y define.

Dada la multiplicidad y complejidad de la realidad cultural se hace necesario realizar un recorte. Definir, por tanto, implica una selección sobre la base de la identificación de ciertos elementos considerados importantes, porque la inclusión o exclusión realizada sobre textos culturales no es casual, tiene una historia y tradición y se relaciona con cuestiones de poder y de autoridad. El poder de seleccionar qué y cuánto se enseña, cómo se enseña, quién enseña, quién dice lo que se debe enseñar está implicando conflictos en la sociedad. Esto se debe a que el saber, y en este sentido seguimos los planteos de Bourdieu⁵, al ser socialmente producido y organizado en cuerpos de conocimiento, se constituye en un capital, por lo que los agentes diversamente situados entran en conflicto al disputarse el acceso, uso, posesión, transmisión y evaluación

La definición de lo que se enseña de la Historia Argentina implica considerar, en función del proyecto que una sociedad se proponga, cuáles son los contenidos que un alumno debe adquirir a lo largo de la escolarización. Cabe preguntarse ¿qué historia argentina se enseña, qué de la producción académica está presente en la selección curricular y en los textos?.

En este sentido acordamos con Cuestas en que la disciplina escolar no es un recorte de la producción de la academia sino que se constituye en un conocimiento con una lógica propia en la cual no sólo está presente el conocimiento científico sino la impronta que le da el contacto con un espacio social, la escuela, donde interjuegan usos, ideas y rutinas profundamente enraizadas.

La producción y selección político-cultural de los contenidos a enseñar se realiza en múltiples instancias de decisión social organizadas en tres campos: cultural, estatal y mercado según lo plantea Gvirtz⁶.

El campo cultural está constituido por las instituciones de enseñanza superior y las de investigación que son las productoras de cuerpos de

⁵ Bourdieu, P: *Sociología y Cultura*. Edit. Grijalbo. México. 1990.

⁶ Gvirtz, S.: *Ibidem*.

conocimiento. Las disciplinas se amplían y renuevan a partir de la investigación.

En relación al campo estatal, en éste se destacan las instituciones estatales que influyen significativamente en la definición de los contenidos a enseñar, ya que en la elaboración del currículo se visualiza la intervención del estado en el control de la vida social.

El campo del mercado en las sociedades actuales se constituye en un condicionante a partir de las prácticas y demandas de los distintos agentes económicos. Por ejemplo, las presiones de las empresas por los tipos de perfiles requeridos así como también la demanda de un alto nivel de especialización o las intervenciones de los que controlan la industria cultural, como el caso de la industria editorial.

Las características del proceso son diversas, entre ellas debemos considerar la legitimidad de la selección que depende de las capacidades de negociación de los distintos actores intervinientes, en la medida que la influencia y la intervención de los actores varía según el nivel de escolaridad. La selección pedagógica-cultural es histórica y socialmente relativa. Además favorece a ciertos grupos sociales más que a otros, porque el conocimiento y las pautas que se promueven pueden tener muy distinto valor y efecto según la procedencia social.

La selección de contenidos surge, entonces, de complejos procesos que implican decisiones en torno a cuáles son los contenidos culturalmente básicos y socialmente relevantes para la enseñanza. Esta definición sobre el qué enseñar supone necesariamente comprender al contenido como producto de una selección cultural, que es resultado de un campo de luchas de poder. Esto es, entonces, un criterio importante a la hora de analizar los documentos curriculares.

Otro de los trabajos considerados, es el de Alejandra Amantea, Graciela Cappelletti, Estela Cols y Silvina Feeney⁷: *Los procesos de diseño curricular en la Argentina: diversidad de tradiciones sobre el currículum, el contenido y el profesor*.⁸ Éste focaliza sobre las interpretaciones que acerca de la elabo-

⁷ Trabajo realizado en el marco del Proyecto UBACyT F015 "Tendencias en el diseño y desarrollo del currículum" (Período 2000-2002) bajo la dirección de la Prof. Alicia Camilloni. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, IICE.

⁸ Artículo publicado en Revista Electrónica. Education Policies Analysis Achivement. epaa.asu.edu/epaa/v12n40. Año 2004.

ración del currículo están presentes en el campo, así, en tanto proceso social, se abordan diferentes niveles de decisión, los actores, así como también las variables que interactúan en el proceso de conformación del conocimiento escolar, reconociendo dos tipos de producciones, una que gira en torno al *diseño e innovación curricular* y la otra a *los participantes en el desarrollo del currículo*. El primero centra en el relato de experiencias provinciales de cambio curricular, intensificados a partir de la apertura democrática, el impacto de las reformas curriculares sobre el trabajo de los docentes, y en las pautas para la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos Curriculares Institucionales (PCI) (a partir de la Reforma Educativa producida en los años '90).

El segundo incorpora otro nivel de interés, la teorización curricular. Es posible reconocer ciertos problemas y preguntas en los procesos de diseño curricular. Entre ellas cuestiones vinculadas a la política curricular, a la propuesta pedagógica que expresa, al diseño y a los aspectos implicados en el proceso en sí.

Otro trabajo relevante para decidir el abordaje lo realiza Nora Alterman⁹. Su propuesta está centrada en la indagación acerca de las lógicas y sentidos implicados tanto en la prescripción curricular como en el *currículum* que efectivamente funciona en una institución educativa. Desde aquí, entonces, se hacen posibles ciertos interrogantes como: ¿qué historia argentina enseñamos hoy en las escuelas y qué debería enseñarse?, ¿Cuáles son las propuestas que se incluyen como opciones legítimas de conocimiento y qué se excluye?, ¿qué enfoques disciplinarios y didácticos orientan la enseñanza?

Al entender *el currículum* como un proceso de producción del contenido escolar, es decir, como una construcción específica del ámbito educativo y no una mera "adaptación" de los saberes científicos y culturales a los diferentes niveles de enseñanza, coincide con Goodson en identificar al *currículum* escolar como "*un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados*" (Goodson.I. 1995:95) que sintetiza el proyecto político educativo de una sociedad en un momento histórico determinado. Designa el contenido a enseñar en las escuelas e instaura principios de legitimidad de las formas culturales que han sido consideradas privilegiadas.

⁹ Alterman, Nora: Artículo de circulación interna para la capacitación docente en Escuela Primaria y Media. Mimeo. Diciembre 2005.

A la vez es un proceso complejo en el que se conjugan de manera diferencial tradiciones institucionales, mandatos fundacionales, idearios pedagógicos, historias formativas y características singulares de sus actores, así como también interviene en el proceso de re-interpretación del currículum la propia cultura institucional, el valor asignado a las prácticas docentes y los condicionamientos socio-culturales y contextuales.

La autora citada propone un interesante esquema analítico para la lectura de diseños y prácticas al que denomina *claves*. La primera refiere a la legitimidad del conocimiento escolar. El reconocimiento de las opciones de contenidos muestra criterios implicados en la selección, en la cual se juega la capacidad de algunos actores para imponer visiones de lo que consideran valioso. En el mismo texto curricular se encontrarán ciertos indicios de los criterios en juego: “ *Por ejemplo, los términos en uso en el documento, las formas de organización, enunciación y tematización de los contenidos, las omisiones significativas producidas, constituyen marcas que en conjunto muestran las disputas generadas en la etapa de elaboración del currículum oficial. En este proceso de definición curricular, un complejo sistema de operaciones que podemos identificar de inclusión y exclusión se pone en marcha en las instancias de selección de contenidos*”¹⁰.

Las disciplinas escolares muestran así la expresión de luchas por imponer una “tradicción selectiva”¹¹ en el currículo.

La segunda clave plantea los criterios de organización de los contenidos que refieren a clasificación de las disciplinas en el currículo, en este sentido propone la utilización de la categoría clasificación procedente de la teoría sociológica de B. Bernstein (1993) como herramienta de lectura de los criterios subyacentes en la organización y presentación formal y real de los contenidos de enseñanza. Para este autor la *clasificación* regula las relaciones entre los contenidos, la misma puede expresar el vínculo que se establece entre tiempo (carga horaria curricular asignada) y contenido, constituyéndose en un indicador relevante en la distribución, (a mayor tiempo asignado a la enseñanza, mayor jerarquía de la disciplina).

¹⁰ Alterman, N. *ibidem*.

¹¹ Goodson identifica tres tradiciones o sub-culturas por las que atraviesan las disciplinas: la tradición pedagógica, la tradición utilitaria y la tradición académica. Las disciplinas progresan en dirección a la tradición académica que es selectiva en el sentido que discrimina quienes tendrán acceso a ese saber abstracto y quienes no. Ver en Goodson, I (2000): “El cambio en el Currículum”. Ed. Octaedro. España.

Una tercera clave propone analizar la secuenciación de los contenidos, en la medida que expresa criterios sustentados en teorías de la enseñanza y del aprendizaje, o sea, modos de concebir la práctica de transmisión de los contenidos y modos de entender cómo se apropian los sujetos del conocimiento escolar.

Pensamos entonces que, en relación con lo que implica un currículum, la lectura sobre los *textos visibles* de la *historia regulada* debería centrarse en un análisis de los Documentos producidos por la administración nacional y de la provincia, desde los estratos profundos¹² de conformación de la disciplina hasta el presente.

II- Aportes para mirar teóricamente los libros de texto¹³

Además del análisis curricular consideramos importante revisar un recurso valioso siempre presente en las aulas, los libros de texto, incluidos dentro los *textos visibles*.

En sucesivas investigaciones, autores argentinos han rescatado el aporte de las categorías de Cuesta Fernández para su indagación sobre manuales y libros de textos, de allí nuestro interés por retomar sus trabajos. Entre ellos, algunos vinculan los textos a la escuela primaria y a los procesos de socialización como los de Cecilia Braslavsky¹⁴, o los de Carolina Kauffman¹⁵ que, como compiladora reúne los resultados de investigaciones de Graciela Carbone¹⁶, Gonzalo de Amézola¹⁷, Fabiana Alonso¹⁸ y

¹² Aguiar L. Ponencia presentada en el VII Congreso Argentino-Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural. Salta. 2007.

¹³ Parte de este trabajo ha sido presentado en el VII Congreso Argentino-Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural. Salta. 2007.

¹⁴ Braslavsky, C. (1992) *Los usos de la Historia en la educación argentina: con especial referencia a los libros de texto para la escuela primaria (1853-1916)*. FLACSO/ Argentina. Serie documentos e Informes de Investigación Nro. 133. Buenos Aires.

¹⁵ Kaufmann Carolina (comp.): (2006) *Dictadura y Educación*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

¹⁶ Carbone G.: "Manuales de educación primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios". En Kaufmann Carolina (comp.): (2006) *Dictadura y Educación*. Miño y Dávila Buenos Aires.

¹⁷ De Amézola G.: "Cambiar la Historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia reciente desde la transformación educativa". En: Kaufmann Carolina (comp.): (2006) *Dictadura y Educación*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Julia Coria¹⁹, que indagan sobre temáticas vinculadas a la Historia y las Ciencias Sociales en manuales de Civismo e Historia para escuela primaria y media.

Una recurrencia que entre ellos hemos encontrado, en términos metodológicos, es que coinciden en contextualizar el lugar y el papel asignado a la institución escolar: la transmisión de saberes considerados valiosos socialmente.

¿Por qué nos interesa indagar sobre cómo los autores presentan el recorte que se hace de la Historia Argentina en los libros de texto que circulan en la escuela? Porque, coincidiendo con los autores, sostenemos que, partir de esto se elaboran representaciones del mundo social y reconocemos al texto escolar como uno de los elementos que contribuye a configurarlas.

Acuden a referentes clásicos como van Dijk y Apple para sostener el valor de los manuales que se han constituido en uno de los géneros discursivos obligatorios de la cultura moderna, importantes para la escuela en la medida que establecen qué y cómo se enseña, y por lo tanto definen lo que es legítimo para ser transmitido. *El texto es un discurso primordial que unifica parte del discurso pedagógico.* (Bernstein 2000)

En este sentido coinciden con la mirada de Cuesta Fernández que habla de los textos escolares como instrumentos de una de las *tradiciones pedagógicas fundamentante y fundamental del código disciplinar.* (Cuestas 1997: 126)

La singularidad de los libros de texto reside en la particularidad del discurso de los manuales, en ellos se recontextualiza²⁰ el conocimiento científico transformándolo en otro conocimiento, el escolar. En este sentido, estos "*textos visibles*" del código, dan cuenta de los mismas características que la propia disciplina escolar, son recortes realizados en base a otros recortes del campo de conocimiento historiográfico.

¹⁸ Alonso F.: "La dictadura militar argentina (1976-1983) en los textos de Ciencias Sociales e Historia para el Tercer Ciclo de EGB". En: Kaufmann Carolina (comp.): (2006) *Dictadura y Educación.* Miño y Dávila. Buenos Aires.

¹⁹ Coria J.: "Concepciones acerca de lo social en los manuales de Historia. De la dictadura al temprano siglo XXI". En: Kaufmann Carolina (comp.): (2006) *Dictadura y Educación.* Miño y Dávila. Buenos Aires.

²⁰ Bernstein B.: (2000) *Discurso pedagógico: un análisis sociológico.* En: *Análisis político y propuesta pedagógica.* Tomo I. Aique. Buenos Aires.

Kauffman sostiene que hay ciertas tendencias en las investigaciones sobre uso de los manuales específicos para la enseñanza de la Historia, entre ellas una, que realiza una mirada descriptiva del propio manual en términos semióticos o historiográficos y otra, con una mirada más hermenéutica, destacando que no se ha profundizado en análisis ideológicos que serían interesantes, o en el impacto que los textos han producido sobre la sociedad y sobre las condiciones materiales de circulación y producción de los mismos.

Sin dudas hay más producciones disponibles sobre los textos en Historia, tales como las de Hilda Sabato²¹, Fernando Devoto²² u otros autores en la línea historiográfica, para esta ponencia hemos seleccionado la publicación compilada por Luis Alberto Romero²³ en razón de que da cuenta de la relación que nos interesa establecer, entre el uso de la Historia y la Historia Argentina en los libros de texto. En este sentido esta relación es destacable en la medida que siguiendo a Cuesta Fernández, las características que asume esta relación se encuadrarían dentro de lo que éste denomina *modo tradicional elitista*. Esa categoría define una etapa dentro de la historia de la educación, que no sólo supone una periodización, sino también cierta forma de ejercicio del poder y legitimidad (tradicional), de reproducción sociocultural (elitista) y de producción económica (capitalismo tradicional). Los modos (reconoce dos, el *tradicional elitista* y el *tecnocrático de masas*) dan cuenta de una cierta racionalidad que se muestra como un conjunto de aparatos jurídicos-administrativos y usos educativos de larga duración.

El *modo tradicional elitista* asume características específicas tales como *elitismo*, *centralismo* y *nacionalismo*, en esta ponencia haremos énfasis especialmente en la noción de nacionalismo tal como la postula Cuesta Fernández, dado que este concepto es de amplísima discusión dentro de las Ciencias Sociales.

²¹ Sabato H. y Otros: (1999) "Educación e Identidad Nacional: la visión de Chile en el sistema escolar argentino (1940-1995)". *Anales (Nueva Época Nro.2) Ciudadanía y Nación*, Instituto Iberoamericano, Universidad de Gotenborg.

²² Devoto F.: (1999) "Entre ciencia, pedagogía patriótica y mito de los orígenes. El momento del surgimiento de la historiografía profesional argentina". En Devoto F. y Otros: *Estudios de historiografía argentina (II)*. Biblos. Buenos Aires.

²³ Romero Luis A (coord.): (2005) *La Argentina en la Escuela. Siglo XXI*. Buenos Aires.

III: Una mirada sobre los textos escolares: aproximación a historia argentina y la idea de nación

Al intentar reconocer las notas distintivas del modo tradicional elitista en el trabajo que sobre los libros de textos hicieron los investigadores antes citados, observamos que, probablemente, de las tres características mencionadas, *centralismo*, *elitismo* y *nacionalismo* la que más se visualiza es la del *nacionalismo*. Quizás porque es la que tiene más presencia en el código disciplinar, o porque se vincula más al conjunto del currículum, abarcando las escuelas primaria y media, o porque como dice Cuesta hablando de los manuales "...la apelación nacionalista es ya una constante en el género manualístico del siglo XVIII..." O un poco más adelante en su trabajo "esta disposición a poner a la historia en el altar de la patria es rasgo prototípico que se hace perdurable (...) cuando quede fundado y consolidado el código disciplinar de la Historia". (Cuestas 1997: 78).

Nuestra opción por profundizar en la investigación coordinada por Luis Alberto Romero cuyo subtítulo es *La idea de Nación en los textos escolares*, y sobre el artículo de Gonzalo de Amézola nos posibilitan dar cuenta de lo que planteamos.

La obra citada en primer lugar reúne producciones sobre libros de Historia, de Geografía y de Civismo a cargo de investigadores de la Universidad de Buenos Aires, Hilda Sabato, Luciano de Privitellio, Silvina Quinteros, Néstor Cohen y el propio Romero. Expone que se trabajó sobre un grupo de textos escogidos, buscando contenidos que son incuestionados y naturalizados, de modo tal que han llegado a ser parte del sentido común de los argentinos sobre identidad nacional. "Esa imagen de la Argentina presente en los libros de texto (...) es sin duda firme y resistente" (Romero 2005 34). Nótese aquí cómo esas dimensiones podrían claramente dar cuenta de la noción de *código*.

Los textos seleccionados son, por una parte, manuales para escuela primaria publicados desde 1941 hasta 1996 de reconocidas casas editoriales como Kapelusz, Estrada, Aique y Santillana. Por otra, libros de Historia para escuela media desde 1936 hasta 1996 de autores como Juan Carlos Astolfi, José Cosmelli Ibáñez, Alfredo Drago, Santos Fernández Arlaud entre otros, materiales que tuvieron sucesivas reediciones y que los investigadores consideran estuvieron presentes en las aulas argentinas a partir de la década de 1940 y, materiales más nuevos, posteriores a la reforma de la Ley Federal de Educación, que ya no mencionan autores individuales

sino propuestas editoriales elaboradas por equipos autorales, como Aique, AZ, Troquell.

La mirada de Romero y su equipo parece centrarse en establecer que, hasta la etapa de recuperación democrática desde el '83, los libros parecen instalar el concepto de nación como noción homogénea, esencial, construida en términos identitarios del tipo nosotros/ los otros, que había sido clave en las producciones "de la Academia" no se discute en estos manuales, sino que se instala de manera sostenida, construyendo el "sentido común" de los argentinos. *"Uno de los tópicos más exitosamente difundido a través del sistema educativo en general"*. (Romero 2005: 49).

A partir de la década del 80 y, sobre todo de la recuperación democrática, el equipo señala cambios fundamentales en los manuales, vinculados al nuevo contexto que requiere incorporar una nueva noción al trabajo con los contenidos históricos. La necesidad de incluir el tópico de la democracia produce una cierta heterogeneidad en los textos, que ya no son unívocos sobre el concepto de nación. Si bien en muchos se desliza la idea de identidad de orígenes, se revalorizan aportes más heterogéneos, en términos de lo indígena o lo inmigrante como constitutivos. El análisis culmina con referencias a que, esta producción post democracia es bastante más compleja en términos analíticos que la anterior.

En términos generales, si bien el equipo de investigación coordinado por Romero no acude a las categorías de Cuesta Fernández para su indagación, podríamos arriesgar como hipótesis que sus conclusiones sobre los manuales escolares anteriores a la Ley Federal de Educación parecen dar cuenta de la presencia en ellos y en el uso que de ellos se hace, de esa nota distintiva del modo tradicional elitista que es el nacionalismo, o, lo que podría pensarse como la existencia de un definido código disciplinar.

Otro trabajo que nos resulta interesante recuperar es el de Gonzalo de Amézola en la medida que analiza las transformaciones producidas en los libros de texto a partir de la Reforma educativa, considerados como uno de los instrumentos claves para la transmisión en la escuela. Este análisis se inicia con un apartado en que se visualiza la relación entre Historia enseñada, Historia académica y libros de texto y luego focaliza en los cambios en el modo de abordaje del pasado en los textos, seleccionando como eje de análisis uno de los cambios en el currículum, la incorporación de la historia reciente, lo rastrea en los libros y allí centraliza la mirada en un tema: la guerra de Malvinas.

De Amézola sostiene la simultaneidad de los procesos de conformación de la Historia como disciplina escolar y como “ciencia institucionalizada” y en el recorrido insiste en la necesidad de reconocer a la historia un papel fundamental en la incorporación a la dimensión simbólica, la Nación, (incluirlos en un “nosotros”) a los inmigrantes, “*sólo quedaba asimilar a los recién llegados mediante un imaginario colectivo, una nación mítica por todos compartida. En ello cumplieron un papel fundamental la ley 1420 y la historia mediante rituales patrióticos y la exaltación de los héroes*” y “*Casi al mismo tiempo completaba su relato (...) que luego dará en llamar el relato fundador*” (De Amézola 2005: 229).

En el planteo del autor se observa su preocupación por hacer visible la relación entre historia académica y la historia enseñada y cómo aquella está presente en los libros de texto, aunque sin desconocer las polémicas existentes entre la mirada mitrista del pasado, defensor de la historia erudita en base a documentos y la de Vicente Fidel López, que además de lo documental plantea incorporar también la tradición oral y los recursos literarios.

En la lectura que realizamos se puede reconocer el carácter *nacionalizante* propio del modo tradicional elitista, en la medida que cuando se analiza la imposición de la mirada mitrista se visualiza claramente las características planteadas por Cuestas, en la medida que con la creación de nuestra “historia nacional” se produjo la inclusión selectiva de hechos, figuras y mitos, la construcción de los héroes, que tuvo entre sus finalidades conformar una identidad colectiva, destacando aquello que la hace única y singular. Así por ejemplo, sostiene el autor que *la visión de los organizadores de la Argentina Moderna se transmitió en la escuela; su concepto de nación quedó fijado en la enseñanza y se organizó el panteón de los héroes, que tenía como figura máxima al Libertador General de San Martín y como excluido a Rosas*” (De Amézola 2006: 230).

Sin embargo, no sólo en sus inicios se reconoce el carácter nacionalista sino que en el siglo XX se afianza a partir de la llamada Nueva Escuela Histórica, (Levene, R.; Carbia, R.; Ravignani, E.; Molinari, D.; entre otros, los mismos historiadores reconocidos por el trabajo de Romero) en la medida que la profesionalización, un hacer cada vez más “científico”, no se despojó de lo sustantivo que lo guiaba, que era a la vez académico y patriótico. Tanto es así que en los años treinta cuando surge el Revisionismo, (que promueve la conformación de una nueva memoria histórica y polemiza con ésta que considera la historia oficial, vinculada estrechamente

con el poder), se acentuó la visión existente del pasado argentino a partir del establecimiento de los rituales patrióticos y, desde los cuarenta, la intervención más visible del estado en la producción y circulación de textos escolares. *“El Consejo Nacional de Educación amplió el control que tenía sobre los manuales y estableció que sólo podrían emplearse en las escuelas aquellos que fueran aprobados por ese organismo”*. (De Amézola 2006: 234).

La historia regulada, en términos de Cuestas, es modificada en su organización y distribución ya que se establecen que tres de los cinco cursos para la historia sean destinados a Historia Argentina. La continuidad está dada por la permanencia de la mirada ya fuertemente arraigada. *“El enfoque de los temas no se alteró y los manuales escolares publicados en los años previos a la Libertadora continuaron con su vigencia”*. (De Amézola 2006: 236).

El autor sostiene que la relación entre historia académica y la disciplina escolar había sido estrecha y que se distancian a partir de la novedad de otorgarle la producción de textos escolares a profesores vinculados a nivel medio solamente; *“los nuevos manuales quedaron casi exclusivamente a cargo de autores cuya experiencia se limitaban a la docencia de nivel medio”* (De Amézola, 2006: 236). Aunque los contenidos no se modificaron cabría indagar con mayor profundidad el impacto de esta nueva propuesta editorial en la historia enseñada y en los procesos de socialización que ellos contribuyen en parte a configurar.

Esto se fue modificando en parte a partir de la apertura democrática y se profundiza desde la segunda mitad de la década de los ochenta. Los cambios se impulsan desde una nueva propuesta editorial, que promueve maneras *aggiornadas* de presentación del conocimiento y más incipientemente nuevos temas. *“las innovaciones cobraron mayor significación con la instalación de Santillana (...) los libros presentaban nuevo formato: contenidos desarrollados en páginas dobles, con actividades para que los alumnos las realizarán al tiempo que leían, profusión de ilustración y un espacio significativo después del desarrollo de cada tema para variadas ejercitaciones. (...) apertura a nuevas temáticas y problemas”*. (De Amézola 2006: 239).

La renovación profunda se plantea a partir de la Reforma Educativa y los textos, más innovadores, ofrecen otras formas de presentar los conocimientos históricos. Existe una actualización en los conocimientos que se explicitan así como también las actividades y las ilustraciones, que se hallan encuadradas en series. Éstas tienen poco tiempo de circulación en el mercado porque se aceleran los ritmos de cambio de los textos. En lo que respecta a los autores ahora son grupos autorales compuestos por educa-

dores e historiadores del campo universitario, académicos, que según visualiza el autor, tienen escasa autonomía.

Un comentario merece la cuestión de que, en ambos trabajos, la compilación de Romero y el de De Amézola, aunque el tema central difiere sustancialmente, existen muchas posturas y referencias compartidas, sobre todo aquellas referidas al uso de la historia nacional en los procesos de la construcción de la nación argentina.

IV. A modo de Conclusión:

Intentábamos dar cuenta en este trabajo, no de los “textos visibles” del código disciplinar, expresados en el currículo y en la propuesta editorial, sino de algunos aportes teóricos de autores que proponen herramientas para analizarlos. O sea, revisar algunos autores que, recientemente²⁴ se han aproximado analíticamente al currículum y, en la propuesta editorial, especialmente a temáticas vinculadas con la historia argentina, intentando “leer” sus producciones con las categorías proporcionadas por Cuesta Fernández.

Consideramos importante recuperar y profundizar estas líneas teóricas y asumir la propuesta de analizar el currículum y a los libros y manuales como textos visibles del código disciplinar que nos ofrece Cuestas Fernández. Nuestra apuesta estará en encuadrar el planteo dentro de los modos de educación que se establecieron en el Sistema Educativo en Argentina, -en términos de legislación existente desde la configuración del código disciplinar hasta el presente- como manera de aproximarnos a qué Historia Argentina circula en las aulas.

Bibliografía:

Aisenberg, B., Alderoqui, S. y Otros. (1995). *La Didáctica de las Ciencias Sociales*. Paidós Educador. Bs. As.

²⁴ No desconocemos otros autores que oportunamente abordaron la temática, algunos ya citados en este trabajo y otros muy importantes, entre los cuales, y sólo por ejemplo sobre libros de texto, reconocemos el aporte de: Rodríguez M. y Dobaño Fernández P. (coord.) (2001) *Los libros de texto como objeto de estudio*. La Colmena. Buenos Aires.

- Andersen, Benedict (2005). *Comunidades imaginarias*. 1ª Edición 1983. FCE. México.
- Ansaldi, W. (comp.) (2004). *Calidoscopio latinoamericano*. Ariel. Bs. As.
- Bernstein B. (2000). *Discurso pedagógico: un análisis sociológico*. En: *Análisis político y propuesta pedagógica*. Tomo I. Aique. Bs. As.
- Cuesta Fernández, R: (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor. Barcelona.
- González Muñoz, M. (1996). *La enseñanza de la historia en el nivel medio*. Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales. Madrid.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum*. Pomares Corredor. Barcelona.
- _____ (2000). *El cambio en el currículum*. Ed. Octaedro. España.
- Gvirtz, S. y otros (1998). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Edit. Aique. Buenos Aires.
- Halperin Donghi, T. (2004). *Una nación para el desierto argentino*. 1era. Edición. 1980. CEAL. Bs. As.
- Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Crítica. Barcelona.
- Kaufmann, C. (comp.) (2006). *Dictadura y Educación*. . Miño y Dávila.
- Oszlak, O. (2004). *La Formación del Estado Argentino*. Ariel. Bs. As.
- Pagés, J. (1998) "Los valores y la didáctica de las ciencias sociales: retos para la formación de una conciencia democrática". En: Asociación Universitaria del Profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales. Editions de la Universitat de Lleida, España.
- Pomer, L. (2005). *La construcción de los héroes. Imaginario y Nación*. Leviatán. Bs.As.
- Romero, L. A. (2005). *La Argentina en la Escuela*. Siglo XXI Edit. Bs. As.
- Shumway, N. (1993). *La Invención de la Argentina*. Emece. Bs. As.