

Usos sociales de la historia escolar: del problema del progreso al problema de la nación, tensiones en la etapa constituyente.

Liliana Aguiar, Celeste Cerdá

Nunca se insistirá bastante en el papel difusor y recreador del imaginario nacional que corresponde a la institución escolar [...]

Ni que decir tiene que la historia escolar desempeñó un papel nada desdenable

en la "nacionalización del pasado" que acompaña a todo discurso nacionalista

(Cuesta Fernández, 1997: 94)

¿Cuál es el fin educativo de esta enseñanza

(la Historia)?

Desarrollar las facultades del espíritu,

el juicio, los sentimientos morales

y formar el carácter.

(Acta de reuniones docentes de Historia,

Colegio Nacional de Monserrat, Córdoba, 1907)

Interrogantes iniciales.

Dos epígrafes que marcan la tensión sobre la que indaga el presente artículo. En el primero, Raimundo Cuesta Fernández (1997), en armonía con numerosa bibliografía, afirma el papel "nacionalizante" de la escuela y, en ese marco, de la historia escolar; en el segundo, profesores de historia, del Colegio Nacional más prestigioso de Córdoba en la primera década del siglo XX, le otorgan a la historia una función prioritariamente moralizante. ¿Cómo se entiende la aparente contradicción de ambas aseveraciones? ¿qué uso social atribuirle a la disciplina escolar historia? Desde donde leer estas y otras contradicciones, ¿diferencias temporales / espaciales, ideológicas, de estrategias políticas?

Para dar cuenta de estos interrogantes, el trabajo aborda, desde una perspectiva sociohistórica¹, los usos sociales asignados a la enseñanza de la historia, intentando reconstruir los caminos recorridos por Clío desde los orígenes mismos de su conformación e inclusión como disciplina escolar del nivel medio en Colegios Nacionales de nuestro territorio. Como en todo trabajo que se pretende histórico, pero más aún, en éste que trata de profundizar en la construcción de lazos sociales, en épocas de fragmentación y en un país de identidades débiles, parece ineludible responder deslindando tiempos, espacios, marcos institucionales.

Múltiples niveles de análisis, de distinta dimensión teórica y metodológica, emergen como líneas de indagación a partir de esta afirmación. En lo que sigue intentaremos avanzar en la tensión inicialmente planteada con respecto a los usos sociales de la historia escolar a partir de algunos interrogantes iniciales que guían la investigación:

-Si tanto en Europa como en América, los sistemas educativos se conforman en una etapa de expansión del capitalismo y de consolidación de los Estado-Nación, ¿es legítimo aplicar a investigaciones regionales, categorías heurísticas elaboradas en el contexto europeo suponiendo "marcas" comunes en el currículum y las disciplinas escolares de países centrales y neo-coloniales? A su vez, si en América los sistemas educativos se consolidan en el marco de relaciones fruto de modernos pactos coloniales ¿cómo inciden en las especificidades regionales de esos procesos los desfases temporales entre el Centro y la periferia?

-Se habla de una "ingeniería consciente" merced a la cual el Estado construye la Nación ¿en qué medida ese modelo resulta más bien pro-

1 El artículo da cuenta de avances, desde una perspectiva socio-histórica, del trabajo investigativo 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, encarado desde una doble perspectiva: una socio-histórica y otra desde la didáctica específica se articula en torno a las categorías aportadas por Cuesta Fernández. Se ha trabajado, centralmente, su trabajo doctoral (1997).

ducto de ventajas comparativas a nivel internacional que de la voluntad de sus gobernantes? Y en ese sentido, ¿hasta qué punto el diseño del sistema educativo, la inclusión de la disciplina historia en sus planes, programas y libros de texto, el uso social de la misma, que “encajan” en el modelo, forman parte del diagnóstico y diseño de mentes preclaras? o, ¿algunas de sus características podrían resultar efectos contraintuitivos de la acción social²? Mirada la problemática desde el interior del país y, aún aceptando que la aplicación de políticas educativas centralistas y nacionalizantes forman parte de un modelo diseñado por la elite gobernante en la etapa de consolidación del Estado-Nación, el análisis de las estrategias de imposición/ cooptación en zonas “periféricas de la periferia” -¿permitiría una mayor visibilidad de las diferentes temporalidades y de los mecanismos de resistencia/adaptación que despierta ese modelo?

-Profundizando en la disciplina objeto de indagación, si en tiempos de los flamantes Estado-Nación, se le asigna a la enseñanza de la historia una función social “nacionalizante”, tal uso social ¿difiere según el sector a que va destinada? y, por ende, ¿qué características adopta en los distintos niveles del sistema?

-Focalizando en la formación de jóvenes en los Colegios Nacionales, si la dimensión simbólica de la Nación implica la construcción de un arco de solidaridades por encima de las diferencias regionales, de clase, de cultura, ¿es compatible con la formación de elites, en una sociedad fuertemente encandiladas por la civilización y la cultura francesa e inglesa?

Como dijimos, tales interrogantes iniciales conforman cuestiones de distinta dimensión que requieren un abordaje en diferentes niveles en los que el relato histórico de procesos de larga duración se cruza con el análisis conceptual de terminología dinámica en el tiempo.

2 En el sentido que le da Crozier (1990) a la acción social.

Una perspectiva sobre la historia de la Historia escolar: la categoría de código disciplinar.

Para avanzar optamos por una categoría central en la investigación desarrollada por el Dr. Raimundo Cuesta Fernández para el caso español (op.cit). Sostiene el autor que la durabilidad, el carácter perdurable, aunque no inmutable, propio de la historia de las disciplinas escolares, requiere trabajar, en forma sinóptica, procesos de larga duración. Desde ese posicionamiento histórico y sobre la base de los aportes de la teoría crítica del curriculum, elabora la categoría heurística de *código disciplinar* que, para el caso de la historia, define como *tradicción social compuesta por un conjunto de discursos, rutinas y valores que regulan y legitiman la enseñanza de la historia*.

La definición da cuenta de perspectivas teórico-metodológicas que se comparten y que permiten guiar el trabajo de indagación. En primer lugar, el carácter de durabilidad asignado a las disciplinas escolares conduce a adoptar un enfoque sociohistórico que permita internarse en los “tiempos largos”. Asimismo, la conceptualización de las disciplinas escolares como “conjuntos culturales originales” en los cuales los conocimientos poseen una autonomía constitutiva con respecto a las ciencias de referencias -a partir de un proceso que Berstein denomina recontextualización- conlleva la construcción de un marco teórico-metodológico complejo. Por ello, al análisis de los textos visibles (regulaciones, textos, programas) deberán sumarse otras fuentes más variadas y sutiles.

Reconocida la potencialidad de la categoría de código disciplinar para analizar las temáticas sucintamente reseñadas, resta encarar la pregunta ¿es “exportable” la categoría acuñada por el autor desde el caso español para el análisis de procesos análogos pero en contextos temporal y espacialmente diferentes? A manera de supuesto inicial, damos una respuesta afirmativa, en la medida que la opción de trabajar desde la red conceptual que supone, no implica para el equipo, la adopción de un modelo descontextualizado y universal sino la posibilidad de contar con una herramienta intelectual que permita desplegar un espacio para pen-

sar nuevas preguntas, plantear y analizar problemas que surgen de estas realidades.

Abordamos entonces las especificidades del código en el contexto Latinoamericano y Argentino en general y en la provincia de Córdoba en particular. Ello lleva a elaborar ciertas hipótesis sobre los procesos regionales y, para ello, avanzar en dos niveles de análisis:

a. **El esquema temporal.** Cuesta Fernández (op.cit.: 20) reconoce dos grandes fases modélicas de desarrollo histórico-educativo en la España contemporánea: el *modo de educación tradicional-elitista* y el *modo de educación tecnocrático de masas*. Cada fase obedecería a una etapa diferente del desarrollo capitalista y poseería una determinada lógica social de producción y distribución del conocimiento. En coherencia con la característica de larga duración que tiene la categoría código disciplinar por él elaborada, el autor analiza, en primer lugar, la etapa de *basamento* que, con metáforas geológicas, llama también *estratos profundos* de la disciplina, tradiciones discursivas y prácticas largamente sedimentadas desde la antigüedad clásica a las escuelas del Antiguo Régimen. A continuación, inscribe el momento inaugural y *constituyente* que coincide con la conformación —a mediados del siglo XIX— del sistema educativo liberal. Éste tiene continuidad en una larga fase —que no excluye la existencia de cambios— que denomina el momento de *afianzamiento y supervivencia* del código disciplinar; se inicia en el último cuarto del siglo XIX prolongándose hasta la década de los setenta del siglo XX. Finalmente, reconoce un último periodo de *reformulación* de este código en el marco de constantes reformas educativas (1970-1990).

Si se sostiene la existencia de un código disciplinar de la historia, en el marco de la conformación del sistema educativo en nuestro territorio con características similares a las detectadas para el caso español, también, con sentido heurístico, se acepta el basamento en “estratos profundos” y los tres grandes momentos —señalados por Cuesta Fernández—: “*Momento constituyente*”, “*Momento de afianzamiento y supervivencia*”; “*Momento de reformulación*”.

En el desarrollo del presente, el nivel de avance de la investigación, nos permite proponer una periodización regional tanto para la *prehistoria* del código disciplinar como para el período *constituyente* del código disciplinar de la historia, marcando desfases temporales con relación a los procesos en países centrales y argumentado sobre especificidades que tienen que ver con su carácter de espacio periférico.

b. **Notas distintivas.** *Centralismo, elitismo y nacionalismo*, notas distintivas del sistema educativo que se conforma en la segunda mitad del siglo XIX, impregnan —según el autor que seguimos— el código disciplinar de la historia. Originadas en la fase constituyente del código —crean el marco político-ideológico desde el cual se legitima lo que se incluye y lo que se excluye, la secuenciación e importancia relativa de sus concretos históricos, las normas que regulan las prácticas de su enseñanza.

Esas notas —compartidas por los sistemas educativos que se conforman con los Estado Nación— se cruzan con otras, específicas de la disciplina, deudoras en mucho del recorrido seguido por la Historia desde sus estratos profundos: la antigüedad clásica, el medioevo cristiano y las escuelas del Antiguo Régimen: *función moralizante* o *arcaísmo*; *memorismo*; *universalismo*.

La *función moralizante* de la historia, la historia *magister vitae*, según lo pregonaba desde la antigüedad clásica Cicerón, marca la importancia social de la disciplina al unir la vida de los hombres con la de sus antepasados mediante el recuerdo de hechos ejemplares; el *memorismo*, siempre unido a la retórica, ahora puesto al servicio de la distinción social de las nuevas clases dominantes es una marca anterior a la imprenta que se prolonga con múltiples técnicas mnemotécnicas en la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina; el *universalismo*, aporte del cristianismo, reside en abandonar la temporalidad cíclica y poner la mirada en el futuro en una secuencia teológica que apunta al *segundo advenimiento*. Propósito universalista materializado en cronologías que ordenan, segmentan y organizan el proceso histórico relacionando la historia sagrada con la profana y que culmina, en la modernidad, en la división cuatripartita de la historia (Antigua, Media, Moderna y Contemporánea).

En el cruce de tales características constitutivas de la enseñanza de la historia desde los estratos profundos, con las notas distintivas del sistema educativo moderno, -centralismo, elitismo y nacionalismo-, se inaugura la historia como disciplina escolar, y toma formas con tendencias más a la continuidad que al cambio.

Enfocando la indagación en el nivel medio del sistema, pretendemos demostrar que las notas de *centralismo* y *elitismo* se desprenden claramente de la política educativa llevada a cabo para el nivel, especialmente de planes de estudio, programas y textos de los Colegios Nacionales, que es donde la disciplina tiene mayor desarrollo. Sin embargo, el *nacionalismo* de los mismos, resulta una característica que debe ser acotada temporal y regionalmente dilucidando el alcance de términos dinámicos en su significado.

En el presente artículo hacemos un recorte, priorizando los textos visibles (Planes de estudio y textos) a nivel nacional aunque dando cuenta de ciertos procesos regionales que nos permitirán avanzar en las especificidades locales-regionales e institucionales. Por razones de espacio no hemos incluido en el presente trabajo indagaciones que permiten validar las conclusiones desprendidas del análisis de los textos visibles con otros hechos cuerpos: trayectorias de autoridades, docente y alumnos; mecanismos de adaptación y resistencia en espacios institucionales concretos (Cfr. Aguiar 2007). Tenemos claro que el análisis de estos procesos sólo se completa con la validación que implica la puesta en juego de lo regulado en la interacción áulica, en la práctica cotidiana.

II. Los estratos profundos: Prehistoria de la historia como disciplina escolar.

Paleo historia / proto historia, nomina Cuesta Fernández lo que, metafóricamente, llama *estratos profundos* del código disciplinar de la historia. Continuando con la metáfora, entiende que el primer subperíodo -la paleohistoria del código- se ubica entre la geología y la arqueología y corresponde a la herencia grecoromana y medieval; en el segundo recono-

ce la protohistoria del mismo, en el marco institucional proporcionado por las escuelas del Antiguo Régimen, a lo largo del lento proceso de transición al capitalismo y la sociedad burguesa. Encuentra en los colegios jesuitas, antecedentes paradigmáticos de la escuela moderna, particularmente del nivel medio.

Para Latino América en general y nuestro país en particular entendemos que no pueden diferenciarse tales subperíodos. Las primeras características del código disciplinar -*función moralizante, memorismo, universalismo, elitismo*- se construyen/ reproducen, simultáneamente, en los claustros de las universidades españolas en América. En un largo período, de casi doscientos cincuenta años, que se extiende desde el llamado *orden colonial* hasta la consolidación del Estado Nacional, la disciplina no tiene aún existencia autónoma ni en el campo escolar ni en el académico. Lo consideramos la *Prehistoria* de la disciplina escolar historia. Sin embargo, constituyen el basamento o estrato profundo del código porque, como intentamos demostrar, además de los contenidos históricos que en forma subalterna se abordan en las universidades americanas, encontramos otros "contenidos" que conforman el marco institucional del código disciplinar en construcción. Al finalizar el período, se han transferido a la educación americana notas distintivas que forman parte del código disciplinar de la historia que se ha construido en Europa desde la antigüedad: 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, horas de dictado, de escritura y de memorización.

Centrándonos en la historia regional, reconocemos entonces como *prehistoria* de la disciplina los dos siglos y medio que van desde 1613 (Acta de Fundación de la Universidad de Córdoba) hasta la segunda mitad del siglo XIX, cuando se instalan Colegios Nacionales en todas las capitales

de provincia y se estructura un nivel medio que incluye a la historia en todos sus planes de estudios³.

Durante los siglos XVI y XVII, el comienzo de la educación en las colonias es producto de iniciativas de particulares y del clero ya que la Corona Española se limita a sancionar con su autorización las fundaciones realizadas. Entre las órdenes religiosas que impartían enseñanza en sus respectivos conventos, los jesuitas sobresalieron gracias a privilegios otorgados por el papado, monopolizando la actividad docente del nivel superior destinándola fundamentalmente a capacitar al clero en materia teológica.

En esa larga etapa colonial, la historia no existe como profesión ni como disciplina independiente, en forma análoga a lo que sucede en España, en la Universidad y los Colegios de Latinoamérica los contenidos históricos se ubican en intersticios de la cultura religiosa y de los estudios clásicos, apoyando la enseñanza del latín, de las sagradas escrituras y de la doctrina cristiana en general.

Hasta mediados del siglo XVII, en Buenos Aires, además de las primeras letras, se cursan estudios superiores de Latinidad, Filosofía y Teología en el Colegio Grande de la Compañía y en los conventos de Santo Domingo, San Francisco y La Merced, pero tales estudios no otorgan grados. Quienes desean obtener títulos deben concurrir a la Universidad de Córdoba, o a Charcas en el Alto Perú, con todos los inconvenientes que esto implica. Por ello es el caso Córdoba el que ilustra características que entendemos paradigmáticas en la etapa colonial en nuestro territorio.

3 En Córdoba, el tradicional colegio de Monserrat, nacionalizado en la etapa de la Confederación, modifica su plan de estudio para adaptarse a las nuevas características curriculares.

a. La marca en el orillo: Córdoba, universidad jesuítica.

En 1613, Fernando Trejo y Sanabria, obispo del Tucumán, resuelve establecer en esa ciudad, un Colegio Mayor, grado superior de los institutos educacionales de aquellos tiempos, encargándole su fundación al Provincial de la Compañía de Jesús, ya que esa orden goza de privilegios concedidos por bulas papales para otorgar títulos de grado. A raíz del auge que adquiere la Universidad de Córdoba, sus aulas son concurridas por alumnos de diversas regiones del virreinato del Río de la Plata, de Chile y el Paraguay. Por ello se siente la necesidad de establecer un Colegio Convictorio que sirva de residencia a esos alumnos. Tal es el objetivo de la creación del *Colegio Real Convictorio de Nuestra Señora de Monserrat* realizada en 1687 que conserva durante casi doscientos años ese carácter de internado, realizando los alumnos todos sus estudios en la Universidad. La fundación de la Universidad de Córdoba y de su Colegio Convictorio devienen en realidades que trascienden lo meramente local dejando marcas en las prácticas educativas de una vasta zona de influencia.

Las características de universidad colonial se prolongan hasta el último cuarto de siglo XIX. En ese largo período de más de casi doscientos años, las permanencias se imponen a las reformas. A pesar de los cambios socio-económicos y la ruptura del *pacto colonial*, poco cambia la estructura de estudios y las prácticas docentes cuando Juan Bautista Bustos, gobernador, provincializa la Universidad y su Colegio en 1824 y aún en 1854 año en que ambas instituciones son nacionalizadas y pasan a depender de la Confederación.

El sello indiscutible es el de la Compañía de Jesús, tanto por lo prolongado del período fundante (154 años), como por las escasas reformas introducidas en los sub-períodos posteriores. Textos visibles, indicios de prácticas que se van conformando, las sucesivas "Constituciones" de la Universidad de Córdoba dan cuenta de una estructura curricular moldeada sobre la universidad medieval. La estructura de estudios prevé, en primer lugar, cursos de gramática cuyo objetivo es preparar al estudiante para los estudios superiores, es decir, procuran el manejo adecuado de

la lengua latina, entendida como indispensable para los estudios académicos. Si leemos tales prescripciones en concordancia con las constituciones de las universidades jesuíticas españolas es probable que estos cursos incluyeran contenidos históricos siempre con el objetivo instrumental que hemos marcado más arriba.

Por cierto, se mantiene en todo el período y conforma una característica fundante de la Universidad de Córdoba: la importancia dada a los estudios teológicos. Los estudios que concluyen con el grado de Maestro en Artes se entienden preparatorios para cursar Teología y posteriormente Derecho y Medicina. No incluyen la historia. (Orgaz, Raúl, 1956, T. IV: 156; Haring, 1966: 230; Garzón Maceda, Félix, 1956: 176). Los temas que se tratan en Filosofía, así como las tesis de los alumnos son generalmente religiosos, tendiéndose a planteos más metafísicos que racionales. La Escolástica es la base de todos ellos y no se admite su discusión.

Interesa marcar, además, el profundo significado que adquiere la estrictez y la minuciosidad con que las Constituciones han sido redactadas —y aplicadas al menos en el período jesuita—. Prescriben no sólo la estructura de los cursos, la distribución del tiempo, las características de los exámenes, el ornato correspondiente a cada uno de ellos, el orden de prelación en las ceremonias, la vestimenta de los escolares, lo que se enseña, lo que se puede y no se puede leer, las fórmulas específicas para solicitar y otorgar cada tipo de grado, las prácticas religiosas obligatorias cuyo incumplimiento podía conllevar la expulsión o la denegación del grado.

En la misma línea de rasgos de identidad fundante, importa resaltar el alto grado de autonomía que la universidad jesuítica guarda con el poder político ya que sólo depende de la Orden quien aprueba las constituciones y designa autoridades y profesores. Cuando se expulsa a los jesuitas, tanto en el período franciscano como en el del clero secular, la dependencia del poder virreinal es directa. Sin embargo, el ideal de la autonomía de la universidad permanece y se hace ver en las constituciones de 1824 (Universidad Provincial) y de 1854 (Nacionalización) en la me-

didada que ambas defienden el fuero académico (prescripto por las Leyes de Indias para catedráticos y estudiantes), y reservan para el claustro tanto la elección del Rector como la aprobación de las constituciones.

El *claustro* se compone de todos los graduados de la Universidad residentes en la ciudad y constituye una verdadera corporación con sus privilegios: además del fuero especial, *el* derecho a percibir *propina* de los graduantes, su participación con voz y voto en las decisiones fundamentales de la vida de la Universidad, el uso de signos de distinción en la vestimenta. El *elitismo* se desprende de cada una de las regulaciones.

Encontramos, pues, en estas primeras constituciones rasgos que Cuesta Fernández describe como lo peculiar y determinante del modelo jesuita: Sintetizando: su afán de determinación de un modelo didáctico y de organización de las conductas dentro del espacio escolar. Marcas que se reproducen en el sistema educativo moderno y, por ende, en el código disciplinar que nos ocupa.

Pero los cambios económico-sociales e ideológicos de fines de siglo XVIII influyen en las instituciones. En el orden de las teorías filosóficas, a pesar de que el Escolasticismo continua siendo la base de los estudios filosóficos y teológicos, el conocimiento de las teorías baconianas y cartesianas permite poner en duda los planteamientos aristotélicos. Esta influencia se siente en el carácter general de la enseñanza y algunos profesores introducen en sus clases conceptos de filosofía moderna. Surge así una nueva fe: la fe en el progreso constante de la humanidad, basada en el conocimiento sistemático del mundo a través de la ciencia racional y experimental. Estas ideas van unidas a una tendencia utilitaria característica de esa burguesía que comienza a formarse con las reformas Borbónicas de liberación del comercio internacional y que, en materia educativa, siente la necesidad de estudios menos especulativos que la filosofía escolástica y la teología.

Por cierto, en el marco de un orden colonial cristalizado, las reformas no son profundas y los estudiantes actúan como caja de resonancia de las cada vez más ríspidas inadecuaciones del sistema político con rela-

ción a las nuevas estructuras socio-económicas que se están perfilando. Este es el sentido que se le puede otorgar a las rebeliones estudiantiles que a fines de siglo agitan tanto al Colegio Carolino como al del Monserrat. Documentos de la época demuestran que, en el primero, el clima de indisciplina y violencia es muy frecuente (Salvadore Antonino, op. cit: 143); por su parte, los colegiales del Monserrat se rebelan en 1775, expulsan al Rector y toman el edificio (Perotti, Raquel, 1973). En ambos casos, las razones que se aducen son la aplicación de medidas disciplinarias que los estudiantes consideran arbitrarias. Más allá del carácter anecdótico de tales incidentes, se puede inferir el cuestionamiento a contenidos y métodos que no están ya acordes con las realidades económico-sociales vigentes.

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

Los hombres que participan en el movimiento de emancipación de principios de siglo XIX están profundamente influidos por las ideas de la Ilustración con su carga de fe en la razón y en la ciencia. Consecuentes con ellas consideran a la educación como el más eficaz instrumento para formar al soberano. Esto se refleja en todos los niveles en que actúan y los “estudios preparatorios” forma parte de sus preocupaciones.

En cuanto a la Historia, es incluida por primera vez, como disciplina autónoma, en el Plan de Estudio del Colegio patrocinado por San Martín en Mendoza; en Buenos Aires recién se incluye en 1820, mientras que en Córdoba comienza a dictarse a partir de 1854 con la nacionalización del Monserrat. Como creemos haber demostrado, la estructura de los estudios y, probablemente, también las prácticas cotidianas, en el marco de la Universidad se mantienen con las características de la universidad colonial.

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

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

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

El Colegio de Concepción del Uruguay es el que primero centra los intentos de reforma. Funciona, como la mayoría de estos institutos, bajo el régimen de internado ya que muchos de sus alumnos vienen de lugares distantes. Larroque es su rector durante más de una década y bajo su dirección la escuela alcanza gran renombre. El Plan que implementa (no incluye la disciplina Historia) es el primero que establece estudios con bifurcaciones en nuestro territorio. En realidad, la intención del Rector Larroque es conformar una institución que pueda servir como base de una futura universidad.

Pero la Confederación no limita a Entre Ríos sus iniciativas de estudios preparatorios, su acción se traslada a las provincias tratando de expandir, mediante la educación, la unidad nacional. Así se aprueba en 1856 una Ley del Congreso de la Confederación por la que se fundan colegios en Mendoza, Salta, Tucumán y Catamarca. Las dificultades económicas que hemos señalado impiden su concreción y es derogada al año siguiente por otra ley que autoriza concentrar en la primera enseñanza los fondos dedicados a la educación.

En 1854 se nacionaliza la Universidad de Córdoba modificándose el Plan para los Estudios Preparatorios, entre las asignaturas que se incorporan a los estudios preparatorios se encuentra Historia.

El fin de las luchas civiles en el interior permite encarar la fundación de nuevos colegios en las provincias. En Corrientes se funda en 1853 el Colegio Argentino cuyo Plan es similar al del Deán Funes de 1813; en Tucumán el Colegio de San Miguel en 1854. Ambos son nacionalizados, el de Tucumán en 1858 y su dirección confiada a Amadeo Jacques, quien propone un Plan muy completo en las diferentes áreas y que incluye Historia en todos los años. El Plan por su intención abarcativa es un claro antecedente de los que se implementan a partir de la consolidación del sistema educativo nacional.

Al finalizar esta etapa se crean los Colegios de San José en Salta y el Preparatorio en San Juan que servirían de base a los Colegios Nacionales luego fundados durante la presidencia de Mitre.

No obstante, el problema económico se impone. Desde el 10 la única entrada firme de metálico en nuestro territorio es la Aduana y ésta continúa en poder de Buenos Aires. Por otra parte, los compromisos financieros contraídos por Urquiza antes de Caseros deben ser atendidos. Una serie de medidas se intentan: derechos diferenciales, préstamos extranjeros, emisión de moneda fiduciaria. La realidad es una inflación siempre creciente.

La educación siente sus efectos y dentro de ella se sacrifican los estudios de menor tradición: los preparatorios. La política de desarrollo y unificación de la educación no puede concretarse pero los intentos consignados, constituyen antecedentes de los estudios secundarios que se consolidarán en la década de 1860.

Sostenemos pues que, a pesar de los inconvenientes económicos ya apuntados, podemos considerar con Oszlak (1997: 45) los diez años que van de la constitución a la unidad como *el intento más orgánico para establecer las bases de un Estado nacional desde que el país adquiriera su independencia*, y

en ese proyecto, la política educativa en general, y la enseñanza de la historia en particular, contribuyen a delinear una etapa de transición hacia lo que hemos llamado el período constituyente en el cual las características que la disciplina ha ido adquiriendo se consolidan y se difunden por todo el territorio nacional.

III Momento inaugural y etapa constituyente:

El sistema educativo, crecido al calor de iniciativas privadas o de gobiernos locales desde la época colonial, se conforma en sus características fundacionales, en el período que va de 1860 a 1910.

Todo estaba por hacerse, las palabras que toma Cuesta Fernández de un inspector de escuelas español describen también 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 nacionales, escuelas normales, 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 de la educación y, en su regulación, conforman un sistema: 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, requiere un debate entre el liberalismo y el clericalismo que había hegemonizado la educación colonial, tensión sólo temporalmente superada. 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 el mismo papel centralizante.

En el marco de ese proceso de conformación de un sistema educativo nacional 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 nue-

vo plan de estudio- hasta la primera década del siglo XX cuando se inicia una etapa de revisión del papel de la historia en el nivel medio en el marco de la acuciante percepción de peligro de disolución nacional ante el creciente flujo migratorio y los movimientos sociales contestarios al orden socio-económico y político existente.

Centralismo y elitismo: desde el sistema educativo al código disciplinar de la historia.

Al llegar Mitre a la presidencia, existían en nuestro territorio sólo dos colegios nacionales (Montserrat en Córdoba y Concepción de Uruguay en Entre Ríos), la siguiente enumeración de las creaciones y refundaciones dan cuenta de la importancia de la labor realizada: 1863, fundación del Colegio Nacional de Buenos Aires; 1864, reestructuración Colegio Nacional de Montserrat y del Colegio Nacional del Uruguay; fundación de Colegios Nacionales en Mendoza, Tucumán, Salta, San Juan, Catamarca; 1868, fundación del Colegio Nacional de San Luis; 1869, fundación de 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.

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...⁴.

La política de cooptación de las elites dirigentes provinciales forma parte de ese liberalismo centralizante y, en el plano educativo, se refleja

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

también en el primer plan del Colegio Nacional de Buenos Aires en el que se establece cuarenta becas para niños pobres de toda la República⁵.

El nivel, como dijimos, está dirigido a un universo constituido por jóvenes varones, quienes, en su gran mayoría, seguirán carreras universitarias⁶; las posiciones encontradas sólo se dan entre quienes defienden una "escuela única" y aquellos que proponen bifurcaciones según la carrera elegida. Su *elitismo*, está presente en los debates en el Congreso, las Memorias anuales de los Ministros, los informes de inspectores o las fundamentaciones de los proyectos de reforma. Si bien se entiende que deben abarcar todos los ramos del conocimiento para "preparar para la vida", en la medida que existe un consenso general sobre su función central de preparatorio para la universidad⁷,

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.

En ese marco de elitismo, ¿qué contenidos históricos conviene a la formación de las futuras elites dirigentes? En un primer momento, la

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

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

elección es clara, se requiere una formación universalista, con fuerte presencia de la historia europea. Universalismo, memorismo, función moralizante, se desprende de los primeros programas. ¿Es así también con relación al nacionalismo? Intentaremos algunas precisiones terminológicas e históricas que permitan poner en tensión tales rasgos.

IV. Historia escolar y Nación: una perspectiva para su análisis.

Del problema del progreso al problema de la nación.

En diferentes planos, las acciones que la elite liberal gobernante lleva a cabo a partir de 1880 nos son por demás conocidas. Convencidos que el desarrollo del capitalismo traería prosperidad se lanzará a la tarea de “domesticar la tierra”: ferrocarriles, mejoras en los puertos y transportes fluviales, propiedad privada de la tierra, apertura al capital extranjero, terminarán, al mismo tiempo, con la “barbarie” de los habitantes de las pampas. En esa década, este programa adoptará el tan conocido lema de “orden y progreso”.

Pero la domesticación de la tierra no es suficiente. Las otras fuentes de la barbarie —la tradición española y los grupos étnicos que habitan el territorio— también deben ser erradicados. La receta propuesta para el “mal de la tierra” resulta también funcional a este propósito: los puertos reciben incontables barcos de inmigrantes europeos y, en los ferrocarriles, son transportados al “desierto argentino”. Resuena aquí otro lema, “gobernar es poblar”⁸. Concluida esta parte del proyecto, se hace realidad una última imagen compartida por este grupo de intelectuales: el destino nacional que señalaba a la Argentina como líder natural de

8 Si bien la descripción no hace referencia al aspecto político, este programa que brevemente enunciamos es indisociable de un proyecto de dominación —el del régimen oligárquico liberal instaurado en las últimas décadas del siglo XIX— que Botana describe tan acertadamente como la República Posible y que es deudor, en mucho, de la propuesta de uno de los proyectistas de la generación del '37, Juan B. Alberdi.

Sudamérica. La distancia entre destino y realidad no se hace esperar y es objeto de reflexión de alguno de los mismos proyectistas —nos referimos a Sarmiento y Alberdi especialmente— en sus últimos años de existencia.

La relevancia otorgada a la idea de orden y progreso en esta primera etapa un dato de suma importancia:

“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).

La nación no se presenta, entonces, como un punto de partida indispensable para los proyectistas de la generación del '37: “la exaltación de la patria no estaba en las temáticas que más les atraían” (Devoto, F. 2005: 4). En verdad, sólo cuando la “cuestión inmigrante y social” se vuelve un problema, es decir, entre siglos, la “cuestión nacional” adquiere igual relevancia y las elites descubren la problemática de la identidad, la necesidad de homogeneizar creencias que se suponen son condición de posibilidad de existencia de toda nación.

Nos proponemos, ahora, avanzar en la definición de ciertas categorías que permitan dar cuenta de la existencia y rasgos característicos de la nota distintiva de nacionalismo en la etapa constituyente del código disciplinar de la historia. Sosteníamos inicialmente que nos interesa, particularmente por su relación con los usos sociales de la historia escolar, visualizar la construcción de cierto discurso que se volvió inseparable de la afirmación nacional en este momento histórico. A este tipo de narraciones, los relatos de la nación, J. Revel (2005) atribuye una triple función: afirmar una identidad; garantizar una continuidad; y reforzar una comunidad de destinos. A partir de ello ofrece un repertorio de valores

y de significados compartidos y se convierte en un discurso portador de inteligibilidad y durabilidad para los miembros de esa comunidad.

El consenso en torno a la definición de Nación en términos de comunidades imaginarias (B. Anderson) o como invención social (E. Hobsbawm) y a su edificación como obra de los estados y nacionalismos, "*las naciones no construyen estados y nacionalismos sino que ocurre al revés*" (Hobsbawm, E. 2000:18), nos conduce a intentar identificar la operación simbólica nacionalista y nacionalizante –tal como hace referencia Cuesta Fernández– emprendida por el estado "liberal" argentino a partir de su consolidación a fines del siglo XIX.

Para ello, nos vemos en la necesidad de abordar al menos tres cuestiones: ¿qué se entiende por nacionalismo?; ¿existía algo que pudiera ser nombrado de tal forma en la Argentina al momento de construcción/consolidación del Estado-Nación? ¿qué principios se constituirían en claves imaginarias de identificaciones con este nuevo Estado-Nación y cuáles serían sus "mitos fundacionales"?

1 - ¿Qué se entiende por nacionalismo?

Siguiendo a Fernando Devoto (2005) proponemos responder al primer interrogante diferenciando entre un sentido restringido del concepto nacionalismo, que haría referencia a movimientos políticos básicamente antiliberales, que le otorgan un papel preponderante a las especificidades históricas, raciales o culturales de una comunidad política con relación a otras y que, en nuestro país, surge a principios del siglo XX. Un segundo sentido, más extensivo, refiere a la existencia de un "*conjunto de proyectos formulados y de los instrumentos utilizados por las elites políticas de los estados occidentales para homogeneizar a poblaciones heterogéneas dentro de determinados confines*" (Devoto, F. 2005: XIV).

2 - ¿Existía algo que pudiera ser nombrado de tal forma en la Argentina al momento de construcción/consolidación del Estado-Nación?

Teniendo en cuenta esta definición más abarcativa es que podemos reconocer en las elites políticas que llegan al poder en el momento de consolidación del estado liberal –con todos los recaudos de aplicar tal categoría al Estado que, a fines del siglo XIX, lleva adelante las tareas de "orden y progreso"– la aparición de ideas y políticas que impulsan mecanismos para uniformar las diferencias y propugnan la adhesión a ciertos valores, símbolos y tradiciones.

Identificamos en esta tradición liberal ciertos aspectos de un nacionalismo identitario –la segunda acepción propuesta por Devoto– cuyo origen es posible rastrear en escritos de la generación del 37, y sus relatos fundacionales en la obra de Mitre y, finalmente, en los grandes debates entre Alberdi y Sarmiento hacia los años 80. Deberán pasar varias décadas para que la hegemonía de esta tradición sea puesta en entredicho. Mientras tanto, los valores que apoya, los fundamentos políticos y jurídicos sobre los que se legitima y cierta idea de pasado que sustenta otra de futuro dan lugar a una primera etapa de "invención de la identidad nacional".

En el plano que nos ocupa particularmente interesa analizar las formas que dispone el flamante aparato estatal para llevar adelante la operación de producción e imposición de *elementos ideales como la difusión de símbolos, valores, sentimientos de pertenencia a una comunidad* (Oszlak, O. 1990:13). En este proceso de construcción de lazos simbólicos de la nación, la elite gobernante –haciendo uso de los instrumentos estatales que controla– se convierte en, palabras de Rosanvallón, en "productora de la Nación" (en Hobsbawm, E. 2000: 29). Para esa "nacionalización del pasado" promueve ciertos "mitos fundacionales" (imágenes, lenguajes estereotipos nacionalizantes) que otorgan *las claves imaginarias para la identificación de los individuos-ciudadanos con el Estado-Nación* (Cuesta Fernández, R, 1997: 93).

En ese momento el proyecto civilizatorio de la elite contaba ya con un repertorio simbólico, la imagen-matriz de civilización o barbarie y un relato sobre el pasado –a partir de las obras fundantes de Bartolomé Mitre– funcionarían como ficciones orientadoras claves en la construc-

ción del imaginario nacionalista- y un instrumento estatal –el sistema educativo moderno- que se constituiría en su más eficaz vehículo para la construcción de identidad nacional.

3 - ¿Qué principios se constituirían en claves imaginarias de identificaciones? ¿cuáles serían los “mitos fundacionales” de este nuevo Estado-Nación?

Si las naciones son una invención social, son el producto de una ingeniería ideológica consciente (Hobsbawm, E. 2000: 101), esta obra impulsada por el Estado liberal cuyo diseño es deudor en mucho del oficio del historiador, del sistema educativo en general y la disciplina escolar historia en particular⁹.

Seguimos, en este punto, un interesante análisis de Maristella Svampa (2006) quien propone una historia de las ideas políticas argentinas articulada con el campo intelectual. La hipótesis principal de la socióloga sostiene que la imagen-matriz sarmientina de “Civilización y Barbarie” cumple un rol fundamental en el proceso de construcción del Estado nacional al constituirse como imagen fundacional en el dispositivo simbólico de la ideología liberal.

Esta imagen-matriz, se encuentra presente también, en el análisis de N. Shumway (1993) al estudiar las “ficciones orientadoras”, es decir, las creaciones artificiales que han configurado una idea de “nosotros” a partir de la construcción de una identidad colectiva conformada desde el relato de un pasado común.

Ambas perspectivas nos permitirán reconstruir los principios del nacionalismo identitario propiciado por el liberalismo “restrictivo” que construye al estado en función de un discurso del orden, orientado por

⁹ Tal afirmación no implica desconocer la importancia de otras disciplinas escolares, como la lengua, el civismo y la geografía.

la gestión del progreso y en nombre de la civilización cuyo monopolio detenta.

Como señalábamos anteriormente, Svampa se propone reconstruir el recorrido de la imagen sarmientina desde una lectura cultural de lo político asumiendo que, en este plano, la imagen opera como un principio de legitimación política del liberalismo, expresando las dos dimensiones del proyecto civilizatorio llevado adelante por la elite liberal: una dimensión exclusionista y la otra inclusionista.

Señalemos algunas de las características que darían cuenta de la dimensión exclusionista: a) como fórmula de división, remite a la historia del país, al combate entre dos fuerzas, lucha que finalmente culmina con la eliminación de las montoneras rebeldes y de los indígenas del sur, b) en cuanto a la temporalidad, si bien hace referencia al pasado –recuerdo de una lucha cercana en la que se encuentran el período de las guerras civiles y el gobierno de los caudillos- establece una separación neta, un corte, entre este nuevo proceso de construcción social y aquel tiempo histórico c) en el plano político, el principio de orden en función del progreso legitima una república restrictiva que sienta las bases de la marginación política de una parte de la población.

Incorporemos, ahora, la dimensión integracionista de la que era portadora la imagen: a) el orden instaurado apuntaba, entre otras cosas, a la apertura a la inmigración a la incorporación del país al mercado capitalista mundial; b) como parte de este proyecto de modernización sostiene un principio de integración social a través de un ideal educador y del progreso social general.

Diferencias importantes entre una y otra dimensiones en las cuales, sin embargo, es posible encontrar un elemento en común: cierta noción de homogeneidad que se construye a partir de la diferenciación con el/los otros. Si en el lenguaje de la exclusión el “otro” (la población nativa, los caudillos, el interior) es eliminado o marginalizado, en el segundo lenguaje señalado tampoco hay mucho lugar para la diferencia. En el proyecto civilizador la integración se realiza a través de la absorción del

polo adversario y de ahí la importancia del sistema educativo que señalábamos anteriormente.

Ambos lenguajes –el exclusionista y el integracionista– conviven en un débil equilibrio hasta la última década del siglo, cuando, decíamos, con la llegada de la inmigración y los peligros para la desintegración del orden social donde el tema nacional se vuelve un problema y serán ya los “primeros nacionalista en sentido restringido” quienes, a partir de una relectura de la imagen-matriz sarmientina, diagnostican/recrean/implementan con más fuerza el proceso de construcción de lazos simbólicos de la nación. En este momento, se produce una inversión del paradigma civilizatorio descrito anteriormente; el uso de la figura de “lo exótico” propio del campo cultural enlaza con lo político en la figura de la exclusión. El paso del inmigrante “imaginario” al “real” comienza a redefinir “lo nacional” en oposición a lo “cosmopolita” y orienta los esfuerzos a lograr un principio de cohesión social en contra del inmigrante, portador del germen de la descomposición social. En ese momento resulta necesario recrear los mitos fundadores, producir nuevas interpretaciones, inventar otras matrices simbólicas para explicar otras realidades, legitimar otros principios políticos. La operación principal consistirá en alterar los polos de la dicotomía “civilización o barbarie” expandiendo este último (que incorpora, ahora, no sólo a los nativos, sino también extranjeros) y reduciendo el primero (la civilización identificada con la oligarquía gobernante).

Otro “mito fundacional”: El pasado nacionalizado, obra de Mitre. Decíamos que la elite liberal contaba –al momento de su llegada al poder –con un repertorio simbólico conformado por la imagen matriz sarmientina de civilización o barbarie y con las obras históricas de Bartolomé Mitre.

El tercer gran promotor intelectual, al lado de Alberdi y Sarmiento, de la nueva argentina se llama Bartolomé Mitre. Historiador, figura de la política nacional, creador de numerosas instituciones estatales, académicas, es sin dudas, retomando la imagen anterior, uno de los “ingenieros” más importantes en la construcción de la nacionalidad. En un contexto

más preocupado por el futuro, orientado por la idea civilizatoria de progreso, Mitre propone articular ese constructo temporal –también predestinado, promisorio– con los otros tiempos históricos, presente y pasado, integrándolos en un relato histórico que legitimara el “estado de las cosas” en pos de un sentido esperado.

Pero esta lectura liberal del pasado, del surgimiento de la Nación tardó en imponerse; sólo cuando las elites dirigentes tuvieron la necesidad de un relato sobre los orígenes –ante los peligros de la inmigración y la “cuestión social”, el desencanto del proyecto civilizatorio en su dimensión integracionista– a los efectos de construir una identidad nacional, emerge con fuerza la obra mitrista como artefacto de conformación de un “nosotros”.

Sus obras brindarán a numerosas generaciones “mitos fundacionales” “claves imaginarias”, al decir de Cuesta Fernández, para la identificación con la Nación. Por ello, sostiene Devoto, “*parece legítimo empezar con Bartolomé Mitre cualquier historia del nacionalismo argentino*” (Devoto, F. 2005:5), por supuesto en el sentido extensivo que señalábamos anteriormente, es decir, un nacionalismo identitario antes que en el sentido político restringido¹⁰, liberal antes que tradicionalista.

Nos encontramos, en este punto, con el problema que planteábamos inicialmente: los usos sociales de la Historia en el momento de construcción de los Estados-Nación. Retomaremos aquí sólo dos definicio-

10 Si bien identificamos las acciones de Mitre con nacionalismo cultural, es decir, identitario, que se propone impulsar mecanismos que uniformen creencias, adhesión a símbolos, etc. antes que un nacionalismo político –asociado a los movimientos nacionalistas posteriores– ello no desconoce la creación/utilización de las instancias políticas, académicas, educativas y de difusión para llevar adelante dicho proyecto. Durante su presidencia comienza la estructuración de la enseñanza media; la creación de Colegios Nacionales en las capitales de provincia con un Plan de Estudios uniforme dan cuenta de la creciente “centralización porteña”.

nes que nos permitan reconocer, a grandes rasgos, que valor se le otorga a la disciplina en este contexto histórico particular.

Para Riekenberg, en el momento de construcción de los Estado-Nación, la Historia se convierte en una *"herramienta para atenuar conflictos mediante la narración de responsabilidades históricas y roles sociales claramente delimitados, en muchos casos a través de valoraciones éticas acerca de los hechos y personas del pasado"* (en Jelin E. 2004:3)

Alberto Rosa ofrece una mirada similar, al preguntarse cuales son los mecanismos de cohesión de los que disponen las comunidades cuando han dejado de ser primarias, cuando se funde con otras, surgen conflictos, nuevas formas de autoridad... aparece allí, sostiene, la necesidad de *"generar nuevos artefactos para la constitución del nosotros, la legitimación del poder, la gestión del conflicto y la eliminación de posibilidad de toda disidencia. Nace así la historia, y, luego, la enseñanza de la historia"* (Rosa, A. 2006:46).

¿Podemos atribuirle tales "propiedades" a la obra de Mitre y a la historiografía liberal que con él se inaugura? ¿a partir de qué estructura narrativa se desarrolla el relato histórico? ¿qué supuestos ideológicos subyacen?

En cuanto a los actores, su obra histórica rescata, como personajes principales, a las élites urbanas porteñas (teoría de los grandes hombres) relegando a masas y regiones del interior al papel de actores secundarios: Esta diferenciación se logra a partir de dos estrategias narrativas: la adjetivación y el encadenamiento de los sucesos que se presentan. Se hace uso de figuras estereotipadas –en particular con relación a los caudillos– que, al mismo tiempo que permite condenar a los opositores, exaltan y legitiman la hegemonía de las minorías ilustradas. En realidad, el actor principal que subyace y da continuidad al relato es "La Nación" que, por momentos, adquiere rasgos de personalidad y género.

Las temáticas giran en torno a la Revolución de Mayo (reconocidos a nivel de los grandes procesos revolucionarios mundiales, como la Revolución Francesa) y la acción de personalidades individuales (San Mar-

tín, Belgrano, Rivadavia, Moreno: parte del panteón liberal constituido por tres generales, un marino, un sacerdote liberal, dos políticos, un escritor y un filósofo) que, si bien resaltados en su figura y valores, son rescatados en tanto son útiles para consagrar una identidad colectiva: la Nación Argentina y su revolución.

Especialmente, si bien hay un esfuerzo por situar a la nación argentina en el contexto continental y mundial –en el sentido de resaltar su papel preponderante– la mayoría de los sucesos tienen lugar o impactan en un espacio concreto: Buenos Aires (las invasiones inglesas sólo ocurren en Buenos Aires, el librecomercio es únicamente inquietud del puerto, sólo allí había logrado la revolución –a diferencia, por ejemplo de Colombia– arribar a soluciones políticas legítimas).

Con relación al tiempo, se le otorga cierta dimensión al período colonial en tanto permite justificar la originalidad de la nación argentina: escasa mezcla racial, papel desempeñado por la inmigración ya en épocas tempranas, la transmutación del conquistador en colonizador (atribuido a la falta de riquezas metalíferas o de mano de obra indígena) pero, por supuesto, el período fundamental, tiene su inicio en los acontecimientos que se suceden a partir de los sucesos de mayo y que culminan con la unidad y organización institucional.

Por último, y aquí aparece la imagen-matriz sarmientina –un relato del pasado conformado a partir de las irreductibles dualidades que conforman estructuras binarias España contra Europa, campo contra ciudad, razas oscuras contra razas blancas, hombre del interior contra hombre del litoral y, finalmente, como base, Civilización contra Barbarie.

A partir de estos elementos, podemos acercarnos a la dimensión ideológica, a los usos sociales de la historia, sobre la que nos interrogábamos. Devoto lo sintetiza de la siguiente forma: *"el pasado no sólo garantizaba el futuro sino que revelaba a quién le toca liderar el proceso. Proveer legitimidad tanto para un proyecto de unidad nacional como el derecho de Buenos Aires a liderarlo"* (Devoto, F. 2005:5).

Desde el marco teórico formulado por Cuesta Fernández, desde el cual nos proponemos reconstruir la conformación de la disciplina escolar historia, sus usos sociales, contenidos y prácticas, es decir, las características del código disciplinar de dicha disciplina, sus cambios y continuidades en nuestro territorio, resulta necesario analizar los textos visibles del código: discursos administrativos, académicos, planes de estudios, programas y libros de textos como nivel de concreción, para, finalmente, arribar al nivel de las prácticas, como instancia próxima de investigación. 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.

V Textos visibles del Momento Constituyente.

a. Planes de estudio, la lenta incorporación de la historia nacional.

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.

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 en 1893 se funda la Junta de Historia y 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 es de 1857/58 y La Historia de San Martín y de la independencia argentina es de 1876-77) inicia la historia oficial. La polémica con Vicente Fidel López,¹¹ si bien centrada en diferencias metodológicas, corrobora estas afirmaciones.

Como vimos, recién a fines de siglo XIX la historia oficial se consolida y es asumida como herramienta homogeneizadora de una elite que siente en peligro su hegemonía: 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 sociedad.

Todas estas razones permiten explicar por qué se impone en los planes fundantes la tradición académica (Goodson) que distribuye rígidamente disciplinas que cubren todos los campos de conocimiento pero con neto predominio de las ciencias exactas y aplicadas y con un gran desarrollo de las lenguas extranjeras (modernas y clásicas). Aún en 1884, afirma Wilde, ministro de educación de Roca: considero *que si hubiera de elegir una supremacía, elegiría la de las Ciencias Naturales...*" (Fernández. Op.cit)

11 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.

Sin embargo, no se discute, como es el caso de otras disciplinas, la presencia de la historia en el currículo. Cada reforma la incluye y, en todas, es la disciplina predominante entre las "Ciencias del Hombre". Esto da 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.

En el Plan Fundante se estudia, en los dos primeros años, junto con la geografía. La secuenciación de los estudios históricos está pensada siguiendo el principio de lo cercano a lo lejano, de los tiempos más actuales a los más remotos: *Historia de América y de la República* en primer año, *Moderna de Europa* en segundo, de *Grecia y Roma* en tercero, *Antigua* en cuarto. En el último año, el *Resumen de Historia Universal y Filosofía* 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 descontado finalizado el proceso de integración territorial y de organización constitucional, era lo que preocupaba prioritariamente a grupos dirigentes dispuestos, por lo demás, a valorizar rápidamente 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 li-

12 DEVOTO, Fernando (1993)

bros de textos del período, hace explícita lo que se entiende falencia de los primeros planes 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 el punto de vista de la enseñanza parecíamos más bien que un pueblo independiente, una colonia francesa."

Así, el Plan de 1884 amplía el número de horas dedicadas a la historia argentina, consignando para primer año: *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?¹³

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 a un primer año del nivel, y nuevamente se aborda en Quinto Año, esta vez en for-

13 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".

ma 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 fe en el progreso que signa el campo cultural y la tradición académica francesa, 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.

b. ¿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.

Recién 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 noventa, 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 (Aguilar, 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, C.L.: *Lecciones de Historia Argentina Profesadas en el Colegio Nacional de la capital y arreglada al nuevo programa* (Décima edición, 1913; 1ª 1886); Grosso, Alfredo B.: *Curso de Historia Nacional*, (1938, 1ª edición, 1893); Gambón, Vicente S.J.: *Lecciones de Historia Argentina* (1907) Prólogo y 16 lecciones con resúmenes; García Merou, Martín: *Historia de la República Argentina. La Independencia. La Anarquía. La Dictadura. La Organización institucional 1800-1870* "Obra escrita de acuerdo con el Programa de los Colegios Nacionales de la República. Tomo segundo. Undécima edición, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía, Editores, (s/fha). De los cuatro autores, dos son españoles (Fregeiro y Gambón), no tenemos datos profesionales de García Merou pero los otros tres escriben desde su posición de docentes. Fregeiro une a ello trabajos de investigación como lo acredita su carácter de miembro de la Real Academia de la Historia de España. En el prólogo del texto de Gambón se marca el doble extrañamiento y supuesta objetividad que significa su carácter de sacerdote y español. Tres de los cuatro libros, tienen a principios del siglo XX, numerosas reediciones. Revisados y ampliados, conservan 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).

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: posterior-

mente todo es “orden y progreso”¹⁴. En todos, el relato histórico sobre San Martín muestra la construcción de un mito. Se lo llama: *patriota 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 y su clasificación en función de la importancia relativa que les otorga, 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?

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 apoyando con recursos mnemotécnicos el memorismo tradicional, 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

14 El número de páginas dedicado al período 1810/50 equivale a más del ochenta por ciento en tres de los textos, sólo Gambón dedica proporcionalmente más páginas a los períodos más recientes.

de texto colaboran en la difusión de la historia oficial y, con ello, a la conformación de un pasado común.

Políticas estatales –alimentadas por estas ficciones orientadoras deudoras del pensamiento liberal, particularmente sarmientino y mitrista- que tuvieron un notable éxito. Afirma Romero con relación a los libros de texto utilizados hasta no hace mucho tiempo en las aulas de Historia:

“las definiciones de la argentinidad –una, homogénea y unánime- se vinculan con el pasado heroico, con la defensa del territorio y con las fuerzas armadas, a las que la Iglesia Católica confirió una tarea misional. Excluir a los malos argentinos, a los no católicos, a los disidentes, a los “comunistas”, a los subversivos, fue la consecuencia natural de esta concepción integral de nacionalidad que los libros de texto asimilaron, difundieron y arraigaron en el sentido común” (Romero, Luis, A. 2004: 15).

VI. Algunas respuestas y nuevas formulaciones para viejos problemas.

La institución escolar se constituye en uno de los escenarios claves de encuentro intergeneracional, hecho social de fundamental importancia, que permite la transmisión de bienes culturales –conocimientos, reglas, sentimiento de pertenencia- a las jóvenes generaciones. Valores de patriotismo, responsabilidad social, igualdad, junto con imaginarios que resaltan la importancia del trabajo, la respetabilidad, la familia y la nación, la higiene como exteriorización física de las cualidades morales, la uniformización de usos lingüísticos, entre otros, a través de distintas prácticas y discursos y rituales dan cuenta de la importancia de esta institución social al momento de “producir la nación”.

La escuela es un espacio donde se construye y produce memoria. Desde el contrato fundacional la sociedad delega en esta institución la transmisión de la memoria social. La enseñanza de la Historia, esa “invención social” (Goodson, 1995:194) que tiene por principal objetivo, tal como sostiene Hobsbawm, la “invención de la tradición” de un Estado, no cualquiera por cierto sino del Estado-Nación, se constituye en vehículo

a través del cual se transmiten las narrativas oficiales acerca de un pasado común. Históricamente, entonces, la política homogeneizadora, encuentra en la enseñanza de la Historia un vehículo para la difusión de un modelo de Nación y de ciudadano que, a partir de un relato único, intenta instaurar un pasado común.

Una memoria oficial –liberal- del pasado se construye así a partir de la historia escolar: textos, rituales, estatuas aportan a la construcción de una memoria colectiva que sanciona una versión de la histórica como única, convirtiéndose en promotora de una igualdad homogeneizadora. El objetivo principal, una de las funciones o usos sociales que legitima la presencia de esta disciplina escolar en este contexto es el *“transformarse en una memoria que los alumnos apropiarán y cargarán de contenido afectivo”* (Demassi, C. 2004:138). En este sentido se acepta la conclusión arribada por numerosos estudios de educación comparada, de procesos de fuerte semejanza y la tendencia a la universalización del curriculum y las disciplinas escolares.

Pero, como todo constructo, debe ser acotado temporal y espacialmente.

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. Es probable que la generalización de algunas afirmaciones tenga que ver con lecturas basadas en el nivel primario del sistema naciente. En los Colegios Nacionales, el permanente movimiento en los planes de estudio de la historia argentina, muestra falta de consenso del lugar que debe ocupar en la formación de los jóvenes, no aparece en el discurso administrativo y político relacionado con el nivel medio en la etapa constituyente el objetivo claro de conformar una nación como arco de solidaridades por encima de las diferencias. Tal vez, la elite que forma la elite, no encuentra razones para hacerlo. El doble componente clasista y nacionalista bajo el que nace la burguesía se reproduce en la escuela en niveles educativos diferenciados: la “educación popular”, nivel primario y el secundario/universitario destinado a las elites gobernantes. Esta diferenciación se refleja en el uso social de la historia. Re-

ción 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.

Por eso, si bien se reconoce un diseño o ingeniería consciente en hombres preclaros de la generación del '37 y del '80, fundamentalmente, aquellos que tienen la posibilidad de diseñar e implementar políticas tendientes a la implantación de un modelo de país (Alberdi, Sarmiento, Mitre), los desfases temporales, la dificultad en preservar algunas medidas como políticas de Estado por encima de los cambios en el gobierno, dan cuenta de resistencias que no deben ser obviadas. A su vez, tampoco puede subvalorarse el contexto mundial que apoya el modelo y, fundamentalmente, que el uso social nacionalizante de la historia a nivel medio tuvo más que ver con efectos contraintuitivos de la acción social cuando el inmigrante real muestra diferencias con el ideal de mitos fundantes como “Civilización o Barbarie” o “hay que poblar del desierto”.

Centralismo, elitismo, nacionalismo, notas distintivas que Raimundo Cuesta Fernández marca para el código disciplinar de la historia que se consolidó 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 y debe avanzarse en las resistencias que se enmarcan en especificidades locales, juego de poderes que no pueden ser desconocidos si queremos entender el substrato histórico de nuestras prácticas.

Entre 1910 y 1930 un ciclo de la historia de la conformación de la Nación llega a su término. En el transcurso de este período –que inicia con la generación del '37 pero que comienza a cobrar forma a partir de la unidad nacional– se ha ido conformando lo que Hobsbawm (2000) denomina “movimientos nacionalistas”; ese nacionalismo restringido –en palabras de Devoto- antiliberal, que se propone resolver el problema de la “cuestión nacional” a través de una vuelta a las tradiciones perdidas, argentinizando a ese “crisol de razas” en torno a un modelo cultural que los preexistía. Del problema del progreso se vira al problema de la na-

ción. Ahora sí, un uso de la historia con propósitos cívicos y patrióticos será, claramente, objetivo de la elite conservadora:

"No sigamos tentando a la muerte con nuestro cosmopolitismo sin historia y nuestra escuela sin patria. Si realmente queremos una educación nacional, no nos extraviemos, como nuestros predecesores de 1890, en la cuestión de las ciencias y el Latín. No nos suicidemos en el principio europeo de la libertad de enseñanza. Para restaurar el espíritu nacional, en medio de esta sociedad donde se aboga, salvemos a la escuela argentina ante el clero exótico, ante el oro exótico, ante el poblador exótico, ante el libro también exótico..." (Rojas, R. 1922).

Bibliografía

- ALCORTA, Amancio (1916): *La instrucción secundaria*, La Cultura Argentina.
- AGUIAR, Liliana: El Radicalismo y la Reforma Universitaria, Orígenes míticos de las clases medias de Córdoba? *Annuario 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.
- CARRETERO, M. ROSA, A. Y GONZALEZ M. (2006). *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Paidós Educador. Buenos Aires, Argentina.
- 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.
- CROZIER y otro (1990) *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*, Alianza, México.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997). Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia. Ediciones Pomares-Corredor S.A. Barcelona, España.

DEMMEL 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.

DEVOTO, FERNANDO (2005) *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*. Siglo Veintiuno editora iberoamericana, Buenos Aires, Argentina.

DUSSEL, Inés: Las disciplinas escolares: la literatura escolar en el curriculum argentino, 1867-1920, *Reseñas de investigación. Propuesta Educativa* Año 4, N° 7, octubre 1992. FLACSO.

FERNÁNDEZ, J.R. (1903): *Antecedentes sobre enseñanza Secundaria y Normal en la República Argentina* recopilados por J.R: Fernández, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires.

HOBSBAWM, ERIC (2000) *Naciones y Nacionalismos desde 1870*. Crítica. Barcelona, España.

JELIN, Elizabeth y LORENZ, Federico (2004). *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*. Ediciones Siglo Veintiuno. Madrid, España.

OSZLAK, Oscar (1990): *La formación del Estado Argentino* Edit. de Belgrano, Bs.As. 2ª ed.

PEÑA, D. Y MATIENZO, J.N. (1905): *Misión del Estado con relación a la historia nacional*. Revista de la UBA. Año II. T. IV.

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.