

De corceles y de aceros-El 25 de Mayo y las Guerras de la Independencia en manuales del tercer ciclo de la Escuela General Básica de la “transformación educativa” de los años 90

Gonzalo de Amézola
CISH – UNLP
gonzalodeamezola@speedy.com.ar

Resumen

Este artículo analiza los cambios en el relato de la independencia de Argentina que se intentaron introducir en los manuales escolares destinados al tercer ciclo de la Educación General Básica, que conformaba el nuevo trayecto obligatorio de la educación definido por la reforma de los años 90. Estos cambios abarcaban una actualización de los conocimientos que se transmitían en la escuela y las habilidades que la Historia debía promover en las aulas.

Palabras-clave: Guerras de la Independencia- reforma educativa – manuales escolares

OF HORSES AND SWORDS-The 25 May and the Wars of Independence in text books of the third cycle of basic general school of “educational transformation” of the 90s

Abstract

This article analyzes the changes in the narrative of the independence of Argentina that the educative reform tried to introduce in textbooks for the third cycle of General Basic Education, the new compulsory education path defined by the reform of the 90s. These changes included an update of transmitting knowledge in school and the skills that history should be promoted in the classroom.

Key words: Wars of Independence - educational reform –text books

Los orígenes del relato escolar

El recuerdo más fuerte que guardamos las personas maduras de la escuela primaria está inevitablemente relacionado con las efemérides. Entre todas ellas, el 25 de Mayo era la más importante porque para nosotros, nuestros maestros y -en realidad- para todo el mundo, en ese día de 1810 había “nacido la patria”, una idea instalada hacía tiempo en la memoria popular y que por entonces creíamos se trataba de un fenómeno natural. Estábamos todavía lejos de sospechar que esa identidad nacional presentada como una realidad objetiva no era más que una categoría cultural históricamente construida.

Los argentinos, como lo hicieron los ciudadanos de todas las naciones, aceptamos



un relato que explica nuestros orígenes y, en nuestro caso, ese inicio se encuentra en la Revolución de Mayo. Pero para decidarnos por este comienzo debimos descartar otros puntos de partida posibles. A pesar de las otras alternativas, el 25 de mayo –que en un principio fue sólo una conmemoración porteña–, prevaleció sobre todas ellas. Para que esto ocurriera mucho tuvieron que ver lo que se ha dado en llamar “usos del pasado”, en otras palabras, la forma en la que el pasado se utiliza para justificar un orden político y social en el presente de quien lo interpreta. En este caso, la narración de las guerras de la Independencia fue empleada para favorecer una de las soluciones que buscaba imponerse acerca los problemas políticos del país durante la segunda mitad del siglo XIX.

Bartolomé Mitre fue presidente de la Nación entre 1862 y 1868 y durante su mandato se establecieron las bases de la organización del Estado y las del modelo económico agro-exportador. Pero también –un poco antes, en 1857–, había publicado la primera edición de la *Historia de Belgrano y la independencia argentina*, obra considerada la piedra basal de nuestra historia científica.¹ Mientras la escribía, nuestro país estaba todavía dividido en dos gobiernos –el de Buenos Aires y el de la Confederación– cuyas relaciones alternaban períodos de una tensa paz con otros de abierto enfrentamiento armado. Mitre percibió mejor que cualquiera de sus contemporáneos las implicancias de los relatos históricos y la narración que realizó de las Guerras de la Independencia estuvo vinculada a esa percepción. Por este motivo el propósito de su libro fue justificar la existencia de un pasado común entre esos dos Estados en que entonces se dividía nuestra patria, buscando promover así la idea de que era una necesidad histórica que ambas partes volvieran a unirse. Si bien este era un argumento dirigido básicamente hacia sus rivales porteños –los autonomistas, quienes ansiaban que Buenos Aires se transformara en un Estado definitivamente independiente–, que el proceso de la Independencia hubiera comenzado con la formación de la Primera Junta como resultado de las deliberaciones realizadas en el cabildo de la capital del Virreinato, también se relacionaba con su visión acerca de la forma en que debería renovarse aquella unión originaria. Si era cierto que nuestros orígenes estaban en la revolución que comenzó en mayo en Buenos Aires y, después, que las mismas personas que la habían iniciado emprendieron acciones para que este movimiento se expandiera de la ciudad al interior, quedaban claramente determinados en el relato quiénes resultaban los actores principales y quiénes los secundarios. Los primeros eran sin duda los miembros de la élite ilustrada porteña. Los actores secundarios eran las masas y las legiones del interior que acompañaron el proceso. Algo parecido debía ocurrir –y finalmente ocurrió en 1862, Mitre mediante– con la reunificación nacional que su obra anunciaba.

1-Para el nacionalismo de Mitre en su obra historiográfica, cfr. Devoto, Fernando (2002) *Nacionalismo, Fascismo y Tradicionalismo en la Argentina Moderna. Una Historia*. Buenos Aires, Siglo XXI y Eujanian, Alejandro (2003) “El surgimiento de la crítica”, en Cattaruzza, A. y Eujanian, E. *Políticas de la Historia. Argentina 1860-1960*. Buenos Aires, Alianza.

En 1887, ya en otras circunstancias políticas, el autor completó su visión del pasado argentino en la Historia de San Martín y la emancipación americana. En este nuevo libro, atenuó la singularidad que había otorgado inicialmente al movimiento del Río de la Plata y le atribuyó a los procesos independentistas americanos una dimensión universal que los equiparaba en importancia con las grandes revoluciones de la época como la norteamericana y la francesa, sosteniendo además que América Latina fue durante el siglo XIX el bastión que aseguró para el mundo la supervivencia de las formas republicanas de gobierno frente al avance de las monarquías. Pero junto con esto, Mitre determinó también la existencia de dos vías diferentes en el proceso revolucionario. Por un lado, afirmaba, existió una “vía colombiana” personalista o autocrática encarnada por Simón Bolívar y, por el otro, una “vía argentina” que era la verdaderamente democrática, por lo tanto, éticamente superior, y que se personificaba en la figura de José de San Martín. Esta perspectiva influyó hasta mucho después para que nuestros estudios y preocupaciones sobre el proceso revolucionario se centraran con exclusividad en el Río de la Plata y la epopeya sanmartiniana.

Una interpretación del pasado nacional con tantas implicaciones políticas provocó reparos de varios de sus ilustres contemporáneos. Vélez Sarfield aspiraba a reivindicar el papel del interior y de los caudillos en la Independencia. Alberdi se oponía a la especificidad de la revolución argentina y proponía considerarla dentro de las “revoluciones atlánticas” y el desarrollo del capitalismo. Vicente Fidel López, quien sostuvo con Mitre una conocida polémica en los años '80 sobre la metodología que debía emplearse para la investigación y la escritura de la Historia, incluyó también dentro de esa disputa algunos argumentos que hacen al tema. López compartía con Mitre la idea que la élite de Buenos Aires había sido la pieza maestra de la independencia pero creía que la importancia que este último le otorgaba al movimiento de 1810 como ruptura era totalmente exagerada. Pocos años después, otros autores, como por ejemplo Joaquín V. González, fueron más lejos y no creyeron que el origen de la Nación pudiera encontrarse en los sucesos de Mayo, sino que lo filiaron al pasado colonial. En esta perspectiva, el federalismo argentino había sido consecuencia de las instituciones virreinales, lo que en forma paralela fue promoviendo también una nueva interpretación del papel de España, que poco a poco se fue transformando de una metrópolis despótica, papel que aún resonaba en la letra del Himno nacional, en la Madre Patria. Estas querellas se tradujeron en la última década del siglo XIX y los primeros años del XX en un debate más amplio acerca de la formación de la nacionalidad que abarcó a todos los sectores y se polarizó en dos formas de entenderla. Por un lado, una visión “cosmopolita”, que resultó predominante, consideraba a nuestra nacionalidad como el resultado de un crisol en el que participaban las razas europeas incorporadas por la inmigración junto con el elemento criollo originario, una mezcla todavía en curso que daría como resultado el carácter singular de la

Argentina. En el otro bando, estaban quienes consideraban ese cosmopolitismo como una debilidad y pretendían una nación “esencial” identificada a partir de los rasgos de la herencia hispánica que consideraban exclusivos (religión católica, unidad étnica y lingüística)², una corriente que reaparecerá en el debate público alrededor de 1929 con el agregado de características acordes con el autoritario nacionalismo europeo de esos años y de una agresiva revisión histórica, cuando la crisis económica mundial arrasó la prosperidad del país exportador de carnes y de granos.

En consecuencia, se puede afirmar que el predominio de la interpretación mitrista del pasado tardó un tiempo en imponerse pero su triunfo, cuando llegó, fue completo y perdurable. Esta victoria se trasladó también a la escuela, y en ello tuvieron importancia los cambios que se iniciaron alrededor de 1880 con la gran inmigración porque su impacto demográfico produjo como resultado una profunda complejización de la sociedad. La enorme proporción de extranjeros que se había incorporado a nuestro país preocupó a los sectores gobernantes, que veían con inquietud cómo los recién llegados mantenían su lengua y continuaban apegados -tanto cultural como afectivamente- a sus patrias de origen. Para “argentinarlos” era necesario que hablaran nuestro idioma y que se les inculcaran valores que pudieran ser aceptados por todos. Fue entonces que se apeló a la narración mitrista del pasado para crear una Nación mítica que todos pudieran compartir. En el éxito de este propósito cumplieron un papel fundamental la Ley 1420, que hizo a la escuela primaria obligatoria, laica y gratuita, y la Historia que se enseñaba en sus aulas, mediante los rituales patrióticos y la exaltación de los héroes. En una primera etapa, esta enseñanza escolar sirvió como cemento ideológico para consolidar la heterogeneidad que la gran inmigración había instalado en la sociedad argentina. Si bien algunos autores relativizan la deliberación de un propósito de nacionalizar a los inmigrantes³ y otros otorgan a la obra de Mitre una mayor independencia de los objetivos políticos inmediatos⁴, de una forma u otra su presencia en las aulas fue un instrumento harto eficaz para asegurar ese objetivo de la unidad nacional.

En conclusión, en su obra podemos encontrar el papel que Pilar Maestro asigna a las historias generales del siglo XIX en la formación de la historia escolar: Mitre definió el origen de la nacionalidad, estableció qué eran los “argentinos”

2-Cfr. Bertoni, Lilia Ana (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. Caps. 5 y 6.

3-Cfr. Barbero, María Inés y Roldán, Darío (1987) “Inmigración y colonización (1880-1910). La escuela como agente de integración”, en *Cuadernos de Historia Regional III*, 9.

4-Cfr. Halperín Donghi, Tulio (1996) “Mitre y la formulación de una historia nacional para la Argentina”, en *Anuario del IEHS*, 11.

5-Cfr. Maestro, Pilar (2003) “El modelo de las Historias Generales y la enseñanza de la Historia: límites y alternativas”, en Carreras Ares, J. J. y Forcadell Álvarez, C. *Usos públicos de la Historia*. Madrid, Marcial Pons. Pp. 175-176.

a partir de la invención y difusión de una conciencia nacional antes inexistente y, finalmente, señaló cuál era el destino de nuestro país. Su concepto de Nación quedó definitivamente fijado en la enseñanza y se organizó el panteón de los héroes según su criterio, que tenía como figura máxima al General San Martín y como excluido al “tirano” Rosas. Dos elementos de su narración del pasado le aseguraron éxito en las aulas. El primero de ellos fue su estilo, que aunaba una redacción historiográfica erudita con la creación de efectos dramáticos que facilitaban su utilización escolar, como las anécdotas ejemplares del Negro Falucho y del Tambor de Tacuarí. El segundo, que su visión de la historia argentina soldaba el pasado al presente y, sobre todo, a un porvenir donde nos aguardaba un inevitable destino de grandeza. Lo que Ortega y Gasset calificó años más tarde como “el incurable mito de los argentinos”.

A partir de fines del siglo XIX y, sobre todo, hacia 1910 –cuando cumplía su primer centenario– la Revolución de Mayo se instaló definitivamente en el sentido común histórico como el punto de partida de la nacionalidad y también como el centro de su carácter republicano e independentista, superando las controversias que comentamos. Además, pasó a considerársela como un movimiento uniforme, sin mayores conflictos internos, a cargo de hombres que, frente a las intenciones disgregadoras de los caudillos, nunca imaginaron otra alternativa política que formar una nación y que conocían el destino glorioso que les aguardaba al final del camino.

Un elemento fundamental del relato mitrista que caló hondo en las aulas fue el del papel de los héroes: un puñado de hombres extraordinarios en quienes se encarnaban las ideas de emancipación. Promover la emulación de ese ejemplo fue el sentido principal que tuvo por más de un siglo la Historia en las aulas de la educación primaria y secundaria.

Aunque Mitre nunca escribió manuales, desde muy temprano tuvo fieles traductores que adaptaron su obra a las necesidades escolares. Estos seguidores –algunos de los cuales contaron con su aval explícito– fueron muy importantes en la divulgación de su interpretación del pasado. Tal es el caso de Juana Manso, quien publicó en 1861 el *Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata*, dirigido a los niños de primaria e inspirado en la *Historia de Belgrano*, y de Clemente Fregeiro, autor en 1876 de *Lecciones de Historia Argentina*, un texto reeditado entre 1906 y 1915 dirigido a la enseñanza secundaria. Como dice Bourdieu ⁶, los manuales están subordinados a la acción de valorar y ordenar que incumbe a la escuela y es en esos libros donde el discurso escolar se encuentra sistematizado. Una vez que el relato mitrista se difundió mediante esta vía, lo demás se dio por añadidura porque fue fundamentalmente a través de esos textos

6-Cfr. Bourdieu, P. “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento”, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

que esta perspectiva del pasado se fue transmitiendo y perpetuando con pequeñas variantes de generación en generación.

“Transformación educativa” y nuevos manuales escolares

Hacia 1990, la enseñanza seguía con pequeños cambios los mismos derroteros de 1910 y ninguna de las novedades que transformaron a la Historia académica desde fines de la Primera Guerra Mundial había entrado en las aulas.⁷ A partir de la aprobación en 1993 de la Ley Federal de Educación se promovió una actualización de los contenidos en la totalidad de las asignaturas, cambios que en Historia –a la que varios estudios de la época consideraban como la más atrasada de todas⁸– se concretaron sobre todo por la inclusión de temas de historia social y el privilegio que se le dio en el currículo a los temas correspondientes al siglo XX, desplazando así a un segundo plano a la primera mitad del siglo XIX y a la acción de los héroes en los programas de estudio. Una innovación general pero que también afectó a nuestra disciplina fue que se reformularon los niveles de enseñanza, ampliándose el trayecto obligatorio a un ciclo de nueve años, la Escuela General Básica, que incluía a la antigua enseñanza primaria y los dos primeros años de la vieja secundaria. En este nivel, el Ministerio promovió que la Historia se enseñara integrando un área de ciencias sociales⁹, donde estaría acompañada por la Geografía y otras disciplinas sin tradición escolar como Sociología, Economía, Antropología y Ciencia Política. La Historia recuperaba su individualidad recién en el nuevo ciclo medio que continuaba a la EGB, la Educación Polimodal, que era optativo, tenía una duración de tres años y se ocupaba sólo de la Época Contemporánea. La vigencia de estos cambios terminó cuando en diciembre de 2006 se aprobó la Ley Nacional de Educación, que

7-En 1884 se incorpora la historia argentina a los programas de estudios de la escuela secundaria y se agrega también la historia contemporánea a partir de la Revolución Francesa. Desde entonces, y hasta 1949, se dedicaron dos cursos a historia argentina y tres a historia universal. Esto cambia con la reforma que introduce el primer gobierno de Perón que invierte esa carga: dos cursos se dedicarían al estudio del pasado del mundo y tres al de la Argentina. A pesar de estos cambios, en los contenidos de estas tres historias se mantuvo intacto el monopolio de la “historia oficial”. Durante la última dictadura militar, en 1979, se produjo una reforma que establecía el estudio sincrónico de la historia argentina con la universal, pero manteniendo la historia patriótica tradicional. Con el restablecimiento de la democracia se discutió qué cambios debían introducirse en el Congreso Pedagógico y se ensayaron algunas reformas provinciales (Santa Fe, Río Negro, Buenos Aires) pero no se produjeron cambios a nivel nacional.

8-Cfr., por ejemplo, Finocchio, Silvia (1989). “Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de la escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física”, en *Propuesta Educativa* N°1 y Braslavsky, C.; Frigerio, G.; Lanza, H. y Liandro, Elizabeth. (1991) “Los investigadores frente a la propuesta oficial y editorial para la enseñanza: los casos de Biología e Historia”, en *Curriculum presente, ciencia ausente* Tomo I. Bs. As., Miño y Dávila.

9-Este criterio se siguió en todas las provincias y la única jurisdicción que no implementó la enseñanza en un área de ciencias sociales fue la ciudad de Buenos Aires.

transformó en obligatoria a toda la escuela secundaria y promovió una nueva reorganización de los primeros niveles educativos.

El motivo explícito de los cambios en Historia fue la idea de que ocuparse de un período más cercano al presente de los alumnos les aportaría a éstos más elementos para comprender los problemas del complicado tiempo que les había tocado vivir. Esta hipótesis de que todos los problemas actuales tienen su origen en el pasado cercano se vio acompañada por otra que, aunque no era entonces el principal motivo de los cambios, se fue afianzando poco a poco hasta lograr una fuerza irresistible. Desde siempre uno de los objetivos centrales de la historia escolar fue formar buenos ciudadanos. Este propósito lo cumplía tradicionalmente una educación patriótica que buscaba asegurar la unidad nacional mediante el ejemplo de los próceres. Pero a fines del siglo XX ese objetivo resultaba a todas luces obsoleto y se consideró apropiado su reemplazo, apelando a la historia contemporánea y, especialmente, al ejemplo de la trágica experiencia de la última dictadura militar para lograr ciudadanos democráticos y respetuosos de los derechos humanos, pasando así de la primacía de la “nación” a la de la “sociedad”. Un cambio que no es menor porque, como señala Pierre Nora, la legitimación de la “nación” está basada en el pasado y, por lo tanto, en la historia, mientras que cuando se habla de “sociedad” se da vía libre para una legitimación basada en el futuro”.¹⁰ En consecuencia, la “sociedad” tomó el lugar de “la nación” y el proceso independentista resultó relegado también por esa causa.

Estos cambios en el currículo promovieron modificaciones en los nuevos manuales, pero éstas fueron impulsadas también por sus nuevas condiciones de producción. Por una parte, los libros aumentaron la inclusión de imágenes y actividades, una tendencia que ya tenía antecedentes en los textos de los años 70 y 80 pero que se impuso sobre todo por los avances técnicos de la gráfica que, entre otras cosas, facilitaron el uso del color. Por otra, la mayoría de las editoriales incorporaron autores provenientes del campo universitario en reemplazo de los docentes secundarios que habían monopolizado la autoría desde la década del '60. Sin embargo, los efectos de esta innovación resultaron atenuados porque fueron las empresas editoras las que establecieron las características formales que influían indirectamente en el contenido (cantidad de páginas y cantidad de caracteres en cada una de ellas; número de ilustraciones, sus dimensiones y su periodicidad en el texto, número y características de las actividades, etc.) y porque decidían también la integración de los equipos de redacción, limitando de esta forma el poder de decisión de los autores sobre el resultado final de su trabajo. Además, en estos años, las pequeñas y medianas empresas de propiedad familiar fueron desplazadas en el dominio del mercado por grandes editoriales de instalación más reciente –como Santillana y Tinta Fresca- o mediante la

10-Nora, Pierre. (1986) *Les lieux de la memoire*. París, Gallimard. Vol I, P. XXV

adquisición de aquellas firmas tradicionales – como Kapelusz, Estrada y la más nueva Aique- por grupos de capitales extranjeros. Estas empresas responden a las lógicas del mercado y no tienen interés por promover ninguna tendencia histórico-interpretativa¹¹, porque esto podía influir negativamente en sus ventas. Desde la reforma, los nuevos propietarios de las editoras redujeron la vida útil de sus libros a un promedio de tres años mediante la incorporación de “novedades” en forma permanente.¹² La paulatina disminución de las compras –que decayó de 2,5 libros por alumno a principios de la década de 1980 a 0,70 en 2002¹³ intensificó ese interés por la introducción de cambios con el propósito de acortar la vida útil del ejemplar y disminuir así las ventas de manuales usados que se volvían obsoletos por esa renovación perpetua, impidiendo de esta forma que el mercado se empequeñeciera aún más. Por último, y como consecuencia de lo anterior, desde hace varios años, el éxito de un manual se debe no a su calidad sino, sobre todo, a la política de marketing empleada por la editorial para promoverlo. Estos nuevos textos tenían la intención de cambiar la perspectiva tradicional de un tema, que fue considerado central hasta ese entonces en la formación de los alumnos. Para dar un ejemplo del peso que se le atribuía en la escuela antes de la reforma, el clásico libro de Astolfi – cuya primera edición es de 1949 y se continuó reeditando hasta principios de la década de los '90- le dedicaba a la revolución y las guerras de la Independencia argentina seis capítulos de apretado texto que ocupaban 143 páginas de un total de 423 que tenía su edición de 1960.¹⁴ Se trataba de un espacio mucho mayor al dedicado a cualquier otro tema anterior o posterior en el tiempo.¹⁵

Con los cambios introducidos por la “transformación educativa”, la Revolución de Mayo y las Guerras de la Independencia se incluyeron en el currículo del 8º año de la Escuela General Básica y en el primero de la Educación Polimodal¹⁶

11-La excepción fue -entre las décadas de los 60- y los 80 la Editorial Stella, que publicaba los manuales revisionistas de Fernández Arlaud y Drago dirigidos especialmente a los colegios católicos.

12-Para la perspectiva de los responsables de los manuales de Historia de las editoriales en la transición, ver “Los libros de texto: los profesores interrogan a los editores”, entrevistas de J. Saab en *Clío y Asociados* N°2, 1997. Pp. 115 – 122.

13-El año 2002 fue el de más rigor de la crisis económica y por ese motivo la Cámara del Libro hizo pública esta información, pero siempre lo que hace a los números de venta de los manuales se mantiene en una infranqueable reserva.

14-Cfr. Astolfi, J. C. (1960) *Curso de Historia Argentina*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz. Pp. 115 a 258.

15-En esta, como en las referencias cuantitativas que haremos más adelante, no intentamos juzgar por el número de páginas la calidad del tratamiento que se le da a un tema, pero lo consideramos como un dato significativo para establecer, por una parte, la importancia que se le concede en los programas oficiales y, por otra, la que le otorgan los autores.

16-Esta referencia alude sólo a la Provincia de Buenos Aires, que representa un tercio del total de alumnos del país, ya que el “federalismo” que invocaba la Ley de 1993 permitía variaciones en las distintas provincias.

Teniendo en cuenta la masividad de la EGB, que era donde se enseñarían los contenidos considerados esenciales y que debían conocer todos los niños y jóvenes argentinos, es que limitaremos nuestro análisis a los textos dirigidos a este nivel.

Un análisis de contenidos en los libros de 8º año de la EGB

Un cambio en el enfoque que se advierte fácilmente en los nuevos manuales es que si antes de la reforma, la narración de lo que ocurría en el resto de Hispanoamérica en tiempos de la independencia era sólo una referencia de lo que acontecía localmente, a partir de que los cambios entraron en vigencia el tema pasó a tratarse desde una perspectiva continental, aunque –como lo determinaban los distintos diseños curriculares provinciales – con especial referencia al Río de la Plata.

La solución de los libros analizados a esta doble demanda no resulta uniforme. Los textos de Estrada y de Santillana integran la dimensión continental y la local en capítulos que ocupan de doce a catorce páginas, donde se incluye en el primero la crisis del orden colonial y las revoluciones en toda América, incluyendo -lo que es una novedad- la independencia de Brasil y de los Estados Unidos. El capítulo siguiente se ocupa de las guerras civiles argentinas de 1820 en adelante. El libro de la Editorial Aique sigue el mismo esquema pero dedicándole una mayor extensión -veinte páginas-; mientras que el de Longseller resuelve el asunto en sólo cinco carillas -incluyendo una dedicada a resolver una actividad- y luego en un capítulo de doce páginas que abarca el período 1820 – 1862. El publicado por Tinta Fresca ¹⁷, opta por una periodización mucho más amplia -una sección dedicada a la historia universal, americana y argentina de 1750 a 1820 y otra de 1820 a 1870-, mientras que los dos libros analizados de Editorial Kapelusz lo tratan en una sección que abarca hasta mediados del siglo XIX y ocupa veinte páginas en Recorridos y quince en el más reciente Equipo K.

El problema de las causas

Todos los manuales incluyen las tensiones que producen las reformas borbónicas en el mundo americano como una causa clave de los movimientos independentistas. Aunque este argumento no resulta novedoso con relación a los textos anteriores, el análisis desde una perspectiva continental permite presentar la diversidad de sus consecuencias. Un ejemplo de ello lo plantea uno de los manuales de la Editorial Santillana:

“La liberalización del comercio exterior generó el crecimiento de otras zonas del imperio español, que hasta ese momento ocupaban – en el plano económico

17-La Editorial Tinta Fresca lanzó sus primeros manuales – que cubrían los tres ciclos de EGB – en 2005.

– **un lugar marginal.** *Estas regiones comenzaron a producir y exportar a España bienes muy demandados, y desde allí, al resto de Europa. El sur de México y algunas zonas de América central producían tinturas como el índigo y la cochinilla, utilizadas para teñir textiles manufacturados en Europa. Cuba producía cada vez más azúcar y Venezuela, cacao, ambos productos muy de moda entre las clases pudientes europeas. El Río de la Plata – que poseía una enorme cantidad de ganado vacuno en los campos del litoral, Buenos Aires y la Banda Oriental – comenzó a exportar cueros que eran empleados en Europa para confeccionar calzados y correas para las nuevas maquinarias industriales inglesas. De todas maneras, a fines del siglo XVIII, la principal exportación de las colonias americanas a España continuaba siendo la plata extraída de los yacimientos de México y de los Andes.” (Negritas en el original)¹⁸*

También es unánime la exposición del ascenso social de los criollos, de su reclamo por la libertad de comercio y las consecuencias locales de la crisis de la corona española por la invasión napoleónica. Otro argumento clásico, el papel de las ideas de la Ilustración, es mencionado en el conjunto de los textos aunque no resulta un tema destacado en todos ellos. Un argumento que normalmente la escuela no discutía como antecedente era el de de las revueltas del siglo XVIII. Este tema es omitido ahora en casi todos los textos y rechazado explícitamente en uno de ellos:

*“Durante muchos años se ha querido ver en las rebeliones indígenas tardías, como la encabezada por **Túpac Amaru (1780)**, un antecedente de las revoluciones de independencia. Sin embargo, este tipo de movimientos ponía el eje en reivindicaciones sociales (como la supresión de la mita y la reducción de los tributos) y, de hecho, fueron derrotadas por la acción conjunta de las autoridades coloniales y las élites criollas.”¹⁹*

Si bien en este ejemplo existe una discrepancia historiográfica con quienes las consideran como una causa válida, esta divergencia no tiene un propósito de confrontación ideológico-política, a diferencia de lo que ocurría en los manuales de la década de 1960 y principios de los 70 cuando se trataba el impacto de la Ilustración en el Río de la Plata, un tema rechazado por los autores de los manuales revisionistas de la Editorial Stella ²⁰. Pero en el caso de las omisiones, es muy probable que la decisión de no incluir estas rebeliones no sea otra cosa que una consecuencia de la pérdida de centralidad del tema. El espacio destinado a las causas va desde una página (Campos, M. y otros; Paura, V. y otros; Bertoncetto y otros); a dos (Privitellio y otros; Luchilo y otros; Souto, P. y otros; López, L. E. y otros); cuatro (Cattáneo y otros; Fradkin y otros) y en un caso a seis (Alonso, M. E. y otros). También ocurre que en esta “nueva” visión de la independencia desde

18-Cattáneo, L. y otros. (1997) *Ciencias Sociales. Historia*. Buenos Aires, Ediciones Santillana. P. 192.

19-López, L. E. y otros. (2004) *Equipo K. Ciencias Sociales 8*. Buenos Aires, Kapelusz. P. 172.

20-La influencia de la Ilustración y de la Revolución Francesa, era rechazada por los nacionalistas y revisionistas, quienes sostenían que la influencia ideológica que permitió la ruptura con la Corona provenía sobre todo de las doctrinas del Padre Suárez. En los años '60 esta perspectiva se reflejó en los manuales de la Editorial Stella, especialmente en los escritos por Fernández Arlaud.

una perspectiva continental se incluyen en el análisis casos de difícil relación con el proceso hispanoamericano, como el mencionado de la independencia de los Estados Unidos –que usualmente era tratada anteriormente como un antecedente ideológico de menor importancia que la Revolución Francesa- y del Brasil – que normalmente no se incluía -.

Casi todos los libros analizados se desentienden de darle a este enfoque de conjunto una explicación que vaya más allá de su contigüidad geográfica. El único intento de hacerlo se encuentra en uno de los manuales de la Editorial Kapelusz:

*“Las revoluciones de independencia de las colonias iberoamericanas se produjeron en el más amplio escenario conformado por el ciclo de **revoluciones burguesas** (1776 – 1848). Las gestas de los colonos norteamericanos y los revolucionarios franceses impulsieron en la época un clima favorable para la rebelión contra las viejas estructuras del Antiguo Régimen. A comienzos del siglo XIX, ninguna rebelión antimonárquica podía dejar de observar con atención la dinámica de procesos revolucionarios tan prestigiosos y recientes.”*²¹ (Negritas en el original).

El proceso revolucionario

Aunque sólo dos de los manuales publicados por Santillana²² establecen explícitamente una periodización en el proceso de la independencia americana –1810 a 1815 y 1815 hasta 1824 -, el conjunto de los textos admiten esas mismas etapas en forma implícita al admitir que el regreso de Fernando VII al trono español marca un cambio significativo en la correlación de fuerzas y que la batalla de Ayacucho es el punto final de las guerras. El libro editado por Longseller²³ es el más breve en el tratamiento, liquida con un mapa el tema de la revolución en el continente y realiza una descripción del caso rioplatense de sólo una página. Es necesario subrayar la conveniencia de establecer periodizaciones explícitamente, porque la unidad lógica que presentan al establecer criterios por los que pueden determinarse regularidades para definir etapas promueve la comprensión de los procesos históricos en la escuela.

La perspectiva americana permite en varios casos incorporar comparaciones entre los procesos en distintas regiones, especialmente con los casos de México y Brasil, como en este ejemplo:

“A diferencia de las revoluciones de Independencia en las colonias inglesas y españolas de América, el proceso que llevó a la Independencia de Brasil no se caracterizó por el levantamiento de los grupos locales. Por el contrario, fue gradual y pacífico, llevado a cabo por los miembros de

21-Souto, P. y otros.(2001) *Recorridos. Ciencias Sociales 8*. Buenos Aires, Kapelusz. P. 208.

22-Cattáneo, L. y otros. Op.cit. y Privitello, L. de y otros. (2004) *Historia 8 EGB*. Buenos Aires, Santillana.

23-Paura, V. (coord.) y otros.(2002) *Ciencias Sociales 8*. Bs. As., Longseller.

la corona portuguesa.”²⁴

En el desarrollo de estos temas también se percibe en varios de estos libros un mayor énfasis en las explicaciones con implicaciones sociales y económicas:

“Al mismo tiempo, las economías de los nuevos países latinoamericanos resultaron muy afectadas por la movilización de gran parte de la población para servir en los ejércitos. Muchos propietarios de minas y plantaciones se perjudicaron por la falta de mano de obra, provocada además por la liberación de los esclavos y el fin de la mita minera.

*“Otro grave problema fue la falta de capitales y dinero: la guerra consumió la riqueza de los grupos dirigentes hispanoamericanos. La falta de inversiones afectó, sobre todo, a la producción minera. Las antiguas zonas mineras del Imperio Español enfrentaron una profunda crisis; en cambio crecieron otras actividades económicas, como la ganadería, que requerían baja inversión en el capital y poca mano de obra.”*²⁵

Pero lo que resulta totalmente novedoso es que en parte de los manuales, la acción de los héroes y los acontecimientos políticos y militares han sido reducidos al mínimo. El libro de Longseller presenta el punto extremo de este nuevo enfoque:

“En mayo de 1810, los criollos porteños formaron una junta de gobierno, que se consideró heredera de la autoridad virreinal y, por este motivo, el centro de una nueva organización política. Para lograr este objetivo, era necesario que la junta fuese reconocida por el resto de las ciudades del virreinato. En esta etapa, los enfrentamientos y las disidencias políticas fueron constantes, agravadas por el inicio de la guerra de independencia contra España, que se extendió hasta 1820”.

Luego, retoma más adelante la evolución política de la década de esta forma:

“De modelos de gobiernos de tipo colegiado, como la Primera Junta o la Junta Grande (diciembre de 1810 – septiembre de 1811), que incorporó a los hombres del interior, se pasó a una etapa de mayor concentración de poder ejecutivo, como fueron los triunviratos. El Primer Triunvirato (septiembre de 1811 – octubre de 1812), atravesado por los enfrentamientos y las presiones políticas, fue reemplazado por un Segundo Triunvirato (octubre de 1812 – enero de 1814), que logró convocar a una Asamblea General Constituyente, conocida como la Asamblea del Año XIII.

“En 1814, el complicado escenario internacional y las necesidades de la guerra condujeron a la determinación de organizar un gobierno unipersonal, el Directorio.”

Ninguna otra referencia a estos agitados años permite comprender por qué razones se luchaba en la época. Si bien el caso de este manual es extremo, en la mayor parte de los textos las referencias a los hombres o a los hechos son en extremo escasas.

Algo muy similar ocurre con las guerras de la independencia, que hasta la década de 1980 ocupaban capítulos enteros y en los nuevos libros se resumen en no más de media página. Como muestra de ese enfoque, se transcribe el siguiente

24-Privitellio, L. de y otros. (2004) *Historia 8*. Buenos Aires, Ediciones Santillana. P. 199.

25-Alonso, M. E. y otros. (2003) *Ciencias Sociales 8*. Buenos Aires, Aique. P. 149.

ejemplo:

“En América del Sur, la guerra contra los españoles fue conducida por José de San Martín y Simón Bolívar. San Martín ideó un plan que consistía en atacar y derrotar a los españoles en Lima, centro de su poder. Así, en 1817, partió desde Mendoza rumbo a Chile. Las victorias sobre las fuerzas españolas en las batallas de Chacabuco y Maipú permitieron la declaración de la independencia de Chile en 1818. Dos años más tarde, San Martín partió hacia Perú. En 1821 logró ingresar con su ejército en Lima, los peruanos también declararon su independencia de España.

“En 1813, cuando la revolución de Nueva Granada fue aplastada por los españoles, Bolívar se había exiliado en Jamaica. Dos años después, desembarcó en Venezuela, donde se dedicó a organizar un ejército para luchar contra los realistas. En 1819, Bolívar cruzó los Andes hacia Colombia, derrotó a los españoles en la batalla de Boyacá y ocupó la ciudad de Bogotá. En 1822, la toma de Quito por los patriotas aseguró la independencia de la Gran Colombia, integrada por Venezuela, Colombia y Ecuador.”

“La etapa final de la lucha contra los españoles en América del Sur tuvo lugar en el Alto Perú. En 1824, la victoria de las fuerzas de Antonio Sucre en la batalla de Ayacucho puso fin al poder español en América.”²⁶

Si en los manuales anteriores a la reforma la narración de los vaivenes de las acciones militares era abrumadora, en los nuevos la exposición de esos acontecimientos resulta a la vez sumaria e irrelevante. Más adelante deberemos preguntarnos también cuáles fueron los motivos por los que los héroes fueron borrados de las narraciones destinadas a la escuela.

Las consecuencias

El conjunto de los textos coincide en señalar la fragmentación política que resulta del proceso independentista.:

*“En el caso de las **ex colonias españolas**, desde un principio se plantearon dos iniciativas: la primera de ellas, cuyo máximo referente fue Simón Bolívar, era la constitución de una única nación hispanoamericana. La segunda, la que prevaleció, fue la creación de distintas entidades políticas. Esta **fragmentación** se debió a las diferencias económicas, políticas, sociales y culturales del inmenso espacio que había formado parte del Imperio español en América. Los nuevos Estados debieron formar un régimen político, redactar textos constitucionales, desarrollar su economía y establecer límites territoriales. Todas estas tareas generaron profundos conflictos entre distintos grupos políticos y económicos, que en muchos casos derivaron en el estallido de **guerras civiles**.”²⁷ (Negritas en el original)*

El proyecto político de Bolívar no pasa en la mayoría de los casos de este señalamiento e incluso, en algunos casos, no hay mención o referencia alguna a

26-Luchilo, L. y otros. (2004) *Ciencias Sociales 8*. Buenos Aires, Estrada. P. 246.

27-Bertoncello, R. y otros. (2002) *Santillana Hoy. Ciencias Sociales 8*. Buenos Aires, Ediciones Santillana. P. 173.

sus ideas.

Todos los textos coinciden también en señalar los conflictos que se producen por el problema de determinar la forma de gobierno que debían adoptar los nuevos estados, y plantean si la situación internacional y la interna justificaban una monarquía o hacían preferible organizar repúblicas. Esto remite también a cambios sociales que resultan del proceso de la independencia, tema que es tratado por alguno de los manuales:

*“La ruptura del pacto colonial modificó los sectores sociales y las relaciones que mantenían entre ellos. Los **criollos** –hijos de españoles nacidos en América– que eran **revolucionarios independentistas** levantaron las banderas de la **libertad** y la **igualdad** como principios inalienables de todo ser humano. Por un lado, la militarización, como consecuencia de las guerras de la independencia, favoreció un proceso de democratización social, es decir, la participación en las milicias de los sectores más bajos de la sociedad, como modo de ascenso social.”*²⁸ (Negritas en el original).

El texto continúa con las mejoras que negros, indios y mestizos logran con la nueva situación y consigna las mudanzas que se producen en el sector de los criollos con la formación, por un lado, de una élite urbana y, por otro, de una élite rural.

Las diferentes alternativas políticas que se enfrentaron por la organización de los nuevos estados están presentadas también sumariamente en casi todos los textos. Lógicamente, no está ausente en ninguno de ellos el tema de la disolución del poder central y la lucha entre los que eran partidarios de una organización unitaria y los que pretendían un gobierno federal en el Río de la Plata, como en este ejemplo:

*“La fragmentación política y la guerra caracterizaron esta época: En cada provincia el sistema político se definió por el poder de los caudillos, jefes militares que contaban con el apoyo popular y expresaban la aspiración de autonomía local frente a otras provincias. Las provincias eran autónomas, contaban con sus propios ejércitos, moneda e instituciones y no había un poder nacional superior a ellas.”*²⁹

Sin embargo, los proyectos que confrontaban en el seno de la revolución en el Río de la Plata –un tema al que tradicionalmente se otorgaba relevancia– no son presentados con claridad más que en unos pocos libros. Una de estas excepciones es la siguiente:

*“[...] el carácter exclusivamente porteño que hasta entonces había adoptado la revolución rioplatense provocó el surgimiento de proyectos alternativos. El más importante de todos fue el **proyecto federal** encarnado por José Gervasio Artigas, líder de la vecina Banda Oriental [...] Aún cuando muchos de los documentos producidos por el artiguismo durante el período en*

28-Campos, M. y otros. Op. Cit. P.193.

29-Fradkin, R. y otros. (1999) *El libro de la sociedad en el tiempo y en el espacio* 8. Buenos Aires, Editorial Estrada. P. 284.

que controló la Banda Oriental no pudieron llevarse a la práctica, estos permiten apreciar las profundas diferencias con los proyectos de la revolución porteña. En 1815, Artigas dictó un **Reglamento para el fomento de la campaña**, destinado a impulsar una limitada reforma agraria, que permitiera generar en el campo oriental una capa de medianos y pequeños propietarios. Pero es en la **Constitución de la Provincia Oriental**, que nunca entró en vigencia, donde aparecían los aspectos más progresistas del proyecto artiguista: endeñanza obligatoria gratuita, sufragio universal, libertad de cultos, abolición de los títulos de nobleza, autonomía provincial, libertad de imprenta.³⁰

Varios textos se ocupan de las alteraciones internas que la guerra produjo en las economías americanas:

*“Las guerras por la independencia trastocaron esta situación (se refiere al circuito comercial de la colonia). Se desorganizó la producción minera andina y disminuyó su comercio con las regiones del sur. Algo parecido ocurrió con el Paraguay. A su vez, las guerras devastaron varias regiones y la llegada de comerciantes extranjeros – principalmente ingleses - modificó las costumbres comerciales. En consecuencia, la economía de todas las regiones entró en crisis y no todas pudieron sobrellevarla del mismo modo.”*³¹

También se consignan qué actividades se transformaron en las más importantes: *“Se expandieron las actividades económicas que requerían poca inversión tecnológica y dinero. La **agricultura** y la **ganadería**, que en la primera etapa del orden colonial habían ocupado un segundo lugar después de la minería, pasaron a ser, una u otra, el centro de la producción económica según la región. Ambas actividades se desarrollaron de **modo extensivo**, es decir ocupando las tierras disponibles, a causa de la falta de capital para invertir en ellas.”*³² (Negritas en el original)

En algunos casos se explica que la independencia política consagró definitivamente la hegemonía de Inglaterra en la región como consecuencia de su poderío económico:

*“Luego de la independencia, el establecimiento del libre comercio consolidó la posición de Inglaterra como nueva metrópoli comercial de América latina. Las nuevas repúblicas esperaban que los capitalistas ingleses aumentaran las inversiones en la región. Sin embargo, hasta mediados del siglo XIX, el mercado latinoamericano fue solamente un mercado consumidor de la producción industrial británica, en particular de las manufacturas textiles”*³³

Hitos y personajes históricos destacados

En todos los manuales se menciona a José de San Martín y Simón Bolívar, las máximas figuras de la epopeya independentista hispanoamericana. Sin embargo, las referencias a San Martín no son abundantes y evitan notoriamente la exaltación de las virtudes que tradicionalmente se veneraban en la escuela. La inclusión

30-Souto, P. y otros. Op. Cit. P. 213.

31-Fradkin, R. y otros. Op. Cit. P. 295.

32-Campos y otros. Op. Cit. P. 192.

de México y Brasil en el análisis hace que para todos los libros sea ineludible nombrar a Miguel Hidalgo y a Pedro I. Ocasionalmente aparecen otros próceres americanos en el relato, como Francisco Miranda, el Padre Morelos y Bernardo O'Higgins.

En el caso de San Martín, solamente en un manual ³⁴ se incluye una pequeña biografía y sólo en otro se reseña sumariamente la trayectoria de Bolívar ³⁵. Cuando se describe la revolución en el Río de la Plata, aunque se nombra a buena parte de los prohombres de la época, lo más curioso son las omisiones. Un ejemplo de ello es que los integrantes de la Primera Junta de Gobierno no son mencionados en buena parte de los libros y se los nombra de manera ocasional en los otros, lo que no ayuda a contextualizar las referencias posteriores a algunos de sus integrantes como Belgrano o Castelli. Más curioso aún es que en algunos casos el presidente de la Junta, Cornelio Saavedra, sea omitido, lo que tampoco favorece la comprensión del enfrenamiento que se describe en páginas posteriores del sector liderado por Moreno con los saavedristas. Otro caso similar es que en algunos textos se hace referencia a la adhesión de la Banda Oriental y las provincias litorales al liderazgo de José Gervasio de Artigas, sin explicar en ningún momento cuáles eran sus ideas. ³⁶

En lo relativo a las acciones militares, los manuales -a diferencia de lo que ocurría con los textos anteriores- hacen mención sólo de aquellas batallas que tienen una especial significación: Chacabuco y Maipú en el caso de las campañas de San Martín; Boyacá en el de Bolívar, y Ayacucho como punto final de las guerras. En estas referencias se evitan las tradicionales descripciones de acciones heroicas.

Las ilustraciones

Todos los libros incorporan un diseño gráfico atractivo, donde las imágenes ocupan un lugar importante. Se percibe en ellos que las ilustraciones aumentaron el espacio que anteriormente se les destinaba, que en las reproducciones predomina el color y que se pretende que las imágenes enriquezcan la información que brinda el texto escrito. Aunque había antecedentes en los años 70, el predominio de un diseño gráfico de estas características se expande en nuestro país a mediados de la década de 1980, cuando Santillana se incorporó al mercado editorial argentino e impuso un nuevo modelo de manual. A partir de entonces, las empresas consideraron imprescindible adecuarse a esas pautas y ninguno de los libros dedicó menos del 50% de su espacio a las imágenes y las actividades. En declaraciones de los editores a principios de la reforma puede comprobarse la importancia que las

34-Alonso, M. E. y otros. Op. Cit. P. 153.

35-Cattáneo, L. y otros. Op. Cit. P. 197.

36-Los manuales de Alonso, M. E. y otros; Fradkin, R. y otros; Souto, P. y otros y López, L. y otros son los que escapan a la situación descripta.

empresas otorgaban al valor informativo de la iconografía³⁷ y a las intenciones de que este aspecto sea un discurso complementario del que brinda la síntesis escrita.

³⁸ En estas representaciones gráficas, los tradicionales dibujos realizados ad-hoc para acompañar a la síntesis han sido eliminados y se utilizan en cambio reproducciones fotográficas de objetos o escenas de la época. Esta preferencia es expresada por los mismos editores: “[...] por lo general, es mejor una foto de época de definición dudosa que la versión libre (a veces libérrima) de un dibujito.”

³⁹ Para los períodos como el que nos ocupa, las reproducciones pictóricas de tema histórico reemplazan a las inexistentes fotos para representar gráficamente episodios de la época. La dilución de la perspectiva patriótica en el tratamiento de la independencia se ha reflejado en un menor peso relativo en la iconografía dedicada a la epopeya militar, aunque ésta continúe siendo importante- (61% del total)-, a la vez que se verifica una mayor presencia de aspectos vinculados con la economía y la sociedad (39%).

Dentro de cada uno de estos aspectos pueden realizarse algunos señalamientos. En primer término, las efigies de San Martín (18%) y Bolívar (16%) siguen ocupando un espacio importante si la comparamos con el total de la iconografía dedicada a los héroes, pero estos porcentajes se reducen considerablemente cuando las consideramos contra el total de las imágenes, 5% y 4% respectivamente. Una novedad es la presencia en todos los manuales de retratos de Miguel Hidalgo (8% del total de héroes). En esto no debe ser ajeno el atractivo del muralismo mexicano, ya que en casi todos los casos se apela a las coloridas obras de O’Gorman y de Orozco para reproducir su imagen. También es de hacer notar que dentro de los próceres argentinos de 1810, el único que merece alguna representación individual es Mariano Moreno, mencionado en todos los casos como el ideólogo de la Revolución de Mayo.

Algo parecido puede decirse acerca de las batallas clave de la independencia americana: no están ausentes pero su presencia es reducida aunque distintos aspectos bélicos y de la militarización de la sociedad estén representados. Las ilustraciones referidas a los aspectos políticos e institucionales dedicadas al Río de la Plata son el doble que las consagradas al conjunto de las demás regiones americanas. La lógica de estas asimetrías posiblemente pueda encontrarse en que las apretadas síntesis de la historia nacional dejan fuera del relato cuestiones

37- “[...] se les informa a los autores que las imágenes informan (éste es un criterio editorial) y que, por lo tanto, las imágenes no pueden ni deben ser decorativas o formas de aliviar textos largos...” Declaraciones de Carlos Silveyra, de A – Z. *Editora*. Saab, Jorge (entr.) “La enseñanza de la Historia y los libros de texto: los profesores de Historia interrogan a los editores”, en *Clio & Asociados N°2*, 1997.UNL. P. 117.

38- “Otro aspecto relevante es el uso parejo entre el discurso textual y el discurso iconográfico”. Declaraciones de Silvia Jáuregui, de Estrada, en *Ibidem*. P. 118.

39- Declaraciones de Carlos Silveyra, de A – Z. *Editora*, en *Ibidem*. P. 117.

tradicionalmente consideradas relevantes en la escuela, problema que se intenta solucionar en muchos casos con la presencia en la iconografía de aquellos aspectos no atendidos.

Un 39% de los grabados está dedicado a escenas de la vida cotidiana, vinculados con actividades económicas, distintos aspectos del trabajo y la sociedad de la época. Posiblemente esta fuerte presencia se relacione con el propósito de tener en cuenta a nuevos sujetos históricos. Una cuestión más a subrayar en las imágenes de estos libros es que las ilustraciones dedicadas a la mujer son extremadamente escasas. La presencia femenina está circunscripta a imágenes de conjunto, como escenas de la ciudad o familiares. En los manuales examinados hay sólo tres imágenes donde una mujer es la única protagonista: una vendedora negra acompañada de un texto al pie donde se habla en general de los esclavos; un grabado de una india en un telar que no tiene ningún epígrafe explicativo, y una pisadora de maíz, que es el único caso donde se hace una alusión a la condición femenina:

*“El trigo era transformado enharina en las **atahonas** que eran como molinos de piedra tirados por un animal. Sus dueños eran los que luego comercializaban la harina en las panaderías. También muchas mujeres molían el trigo a mano y producían el pan que su familia consumía o lo vendían en las calles de la ciudad.”⁴⁰*

Ausentes en el panteón de los héroes y escasamente representadas en las escenas de la vida cotidiana, las mujeres protagonizan en cambio la única caricatura acerca de las costumbres de la época incluida en los manuales: la famosa reproducción del dibujo de Bacle sobre los inconvenientes que producen en el tránsito de los peatones los desmesurados peinetones de moda a mediados del siglo XIX, época a la que llegan los capítulos que incluyen a la independencia en algunos de los libros analizados.

Al igual que ocurre con su presencia en la síntesis, las representaciones de los indígenas (13%), negros (16%), mulatos (6%) y mestizos (3%) son muy minoritarias en comparación con las de los criollos (62%). La mayor presencia de los negros se debe a la inclusión de la trata de esclavos como actividad económica. Las imágenes preferidas para acompañar los textos sobre la independencia son los cuadros que representan los distintos momentos históricos que se han transformado en la visión clásica de esos acontecimientos. En este sentido, no hay ninguna advertencia acerca de cuándo esas obras fueron pintadas ni del contenido simbólico que tienen esas reproducciones y se produce una confusión entre una “modelización representativa” y una “modelización simbólica”. La distinción entre ambas categorías es importante porque, como sostiene Graciela Carbone, “[...] no sólo se refiere a los lenguajes utilizados sino a las referencias culturales a las que acude. Y es un tema que la escuela debería jerarquizar, puesto que entre las ‘herencias’ recibidas, la categoría de símbolos siempre estuvo aprisionada por

40-Fradkin, R. y otros. Op. Cit. P. 298.

límites muy estrechos de la historia patria. Esos límites no solamente se dieron en nuestro país, sino que fueron coincidentes en los países que hemos evocado a propósito de las investigaciones [...].”⁴¹

Un ejemplo de esa situación es la iconografía sobre la batalla de Maipú. Este episodio asegura la libertad de Chile y es usualmente ilustrado con el cuadro de Pedro Subercaseaux, “Abrazo de Maipú”, que es reproducido sin ninguna contextualización como si se tratara de una fotografía del fin del combate. Sin embargo, la pintura –realizada en 1908- intenta expresar la “esencia” del acontecimiento. Subercaseaux es un pintor chileno, descendiente de algunas de las familias más connotadas socialmente de ese país, e intenta en esta obra dos cosas: resaltar el espíritu de sacrificio de Bernardo O’Higgins -representado por su brazo vendado, que no le impidió dirigir sus tropas- y subrayar las raíces históricas de la unión fraternal de argentinos y chilenos. Esto último es especialmente interesante luego de que en 1902 los gobiernos de ambas naciones firmaran los Pactos de Mayo, tratado por el cual los conflictos limítrofes parecían quedar, aunque no solucionados, definitivamente relegados como causa de un posible conflicto entre ambos países. Por lo tanto, el “Abrazo de Maipú” dista de ser una representación icónica y sería conveniente que su carácter simbólico fuera explicitado, como así también la indicación de que el original se encuentra en el Museo Histórico Nacional, lo que promovería que muchos alumnos y profesores realizaran una observación directa del original.

“Nuevas” interpretaciones historiográficas y actividades para la escuela

A pesar de que estos nuevos manuales continúan presentando un carácter predominantemente expositivo, se han incorporado en su redacción algunas modificaciones perceptibles, acordes a la preocupación de la reforma educativa de acercar a la escuela conocimientos más cercanos a las preocupaciones actuales de los historiadores. En el caso que nos ocupa, se comprueba la preocupación por desplazar las explicaciones de la independencia americana a causas sociales y económicas. En este propósito pueden encontrarse en los libros analizados algunas –no todas, pero sí varias de las más instaladas- nuevas perspectivas historiográficas. Esta novedad señala una diferencia acerca de los viejos manuales. Si, como señala Luis Alberto Romero⁴², desde la década del ’60 la autoría de los textos era monopolizada por docentes secundarios alejados de toda relación con la investigación o la universidad quienes, por lo tanto, sólo estaban en condiciones de reproducir y perpetuar la historiografía de la Nueva Escuela Histórica en las

41-Carbone, Graciela. (2003) *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. P. 123.

42-Cfr. Romero, Luis Alberto (coord.) (2004) *La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los Textos Escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI.

aulas, en esta nueva generación de libros escolares puede advertirse una intención de renovar contenidos que se expresa en referencias explícitas e implícitas.

Un ejemplo de esas menciones explícitas es el siguiente:

“El historiador francés François Guerra sostiene que el proceso que se desencadenó en el Río de la Plata como consecuencia de la crisis de la monarquía española no implicó un gran cambio en las instituciones políticas, pero sí en el pensamiento político y en la forma de hacer política. Según Guerra, la influencia de los pensadores del iluminismo ayudó a forjar una idea de sociedad diferente de la que existía hasta ese momento. Sobre la base de los principios de igualdad y de libertad, se desarrollaron diversos espacios de encuentro y de discusión política, como las asociaciones y los clubes.”⁴³

Pero las influencias más extendidas y significativas son las implícitas. Una de ellas es la de Tulio Halperín Donghi, quien en su libro *Revolución y guerra*⁴⁴ reinterpreta globalmente el período de las guerras civiles. Halperín plantea que desde las Invasiones Inglesas, la sociedad rioplatense sufre un creciente proceso de militarización que se profundiza desde 1810 con las guerras de la independencia, las que, a su vez, desestructuran las bases económicas que tuvieron vigencia hasta 1810. En consecuencia, la ganadería se transforma en la actividad productiva más importante, se ruralizan las bases del poder, se barbariza el estilo político y se consolida el poder de los caudillos.

Estas ideas pueden rastrearse en varios de los manuales y en algunos casos, como el que se transcribe, aparecen claramente:

*“El caudillismo, por su parte, fue posible en una **sociedad ruralizada**, en la cual las luchas políticas entre facciones podían sustentarse en relaciones de carácter privado, vínculos informales del tipo peón – patrón. No por casualidad una parte importante de los caudillos estaba formada por hacendados. Muchos caudillos habían sido jefes militares de los ejércitos libertadores: la finalización de la guerra con España había provocado una **militarización de la sociedad civil**. El caudillismo fue también una forma de dominación eminentemente carismática y personalizada.”⁴⁵ (Negritas en el original).*

Otra visión que se incorpora a los nuevos libros de texto es la de José Carlos Chiaramonte.⁴⁶ Para este autor, los estados autónomos provinciales no eran el resultado de la disgregación de una nación, inexistente en 1810. Chiaramonte sostiene que en las primeras décadas del siglo XIX se gestaron tres formas de autoconciencia en el Río de la Plata que competían entre sí: la idea de América, la identidad provincial y, finalmente, la idea de una Nación Argentina o rioplatense.

43-Paura, V. y otros. Op. Cit. P. 88.

44-Halperín Donghi, Tulio. (1994) *Revolución y guerra. Formación de una élite dirigente en la argentina criolla*. Buenos Aires, Siglo XXI. (Primera edición: 1972; segunda edición corregida: 1979).

45-Souto, P. y otros. P. 217.

46-Chiaramonte, José Carlos. *Ciudades, provincias, Estados: orígenes de la Nación Argentina (1800 – 1846)*. Buenos Aires, Ariel, 1997. Anteriormente, Chiaramonte había planteado estos temas en su artículo “Formas de identidad en el Río de la Plata luego de 1810”, publicado en *Boletín de Historia Argentina y Americana*, 3ª serie, N° 1, 1989. Pp. 71 – 92.

En el discurso político público –sostiene– después de 1810 dominó primero la idea de una identidad americana; durante los años de 1820 se formó cada vez más sólidamente una imagen provincial, hasta que durante el período posterior a 1852 logró crearse y consolidarse la imagen de una nación argentina.

La influencia de estas ideas puede advertirse en este párrafo:

“Hasta entonces (se refiere a 1807), el término ‘argentino’ no definía un sentimiento de pertenencia a una nación; la Argentina no existía. El término que proviene del latín [...] fue utilizado primero como sinónimo de rioplatense. La región se conocía por el río y este dio su nombre al virreinato. Las guerras por la independencia forjaron un sentimiento de diferencia y oposición entre españoles y americanos. Con ellas, el término argentino pasó a designar a los americanos de estas regiones. Pero no existía un sentimiento claro de nacionalidad. En 1816, el Congreso de Tucumán proclamó la independencia de las Provincias Unidas de Sud América y el gobierno que eligió estaba encargado de gobernar las Provincias Unidas del Río de la Plata. Sólo mucho después se fue forjando la idea de una nación: en la Constitución de 1853 encontramos que se la designa Confederación Argentina.

Mientras este sentimiento se iba construyendo, el sentido de la palabra patria seguía siendo el lugar en que se había nacido y se vivía. Las provincias (...) mantenían aduanas que controlaban el comercio entre ellas, emitían su propia moneda, reconocían derechos a los nacidos o avecindados en su territorio y exigían pasaportes a los oriundos de otras.”⁴⁷

Por otra parte, otro de los manuales consultados menciona explícitamente a Chiaramonte y organiza con sus ideas un gráfico para facilitar la comprensión de los estudiantes.⁴⁸

La presencia de los historiadores se incrementa en las secciones o suplementos dedicados a los contenidos procedimentales. Allí se seleccionan pequeños fragmentos de sus obras para ser analizados e interpretados. También, en algunos casos, se presentan perspectivas diversas de distintos autores para ser confrontadas por los alumnos. De esta manera, se plantean distintas interpretaciones históricas sobre las causas de las revoluciones⁴⁹, las tendencias políticas en la época⁵⁰, la participación de los sectores populares en la Revolución de Mayo⁵¹ o la naturaleza del fenómeno del caudillismo⁵². Aunque modesta en sus alcances, esta pluralidad de ópticas rompe con la tradición de los textos escolares de presentar una perspectiva única frente a cualquier tema sin promover el debate. Como señalan Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, tradicionalmente los manuales latinoamericanos prescriben, clasifican o dictaminan y, a la vez, evitan deliberadamente la acción de

47-Fradkin, R. y otros. Op. Cit. P. 291.

48-Cfr. Paura, V. y otros. P. 113.

49-Cfr. Alonso, M. E. y otros. Op. Cit. P. 162.

50-Fradkin, R. y otros. Op. Cit. P. 275.

51-Cfr. Paura, V. y otros. P. 89.

52-Ibidem. P. 116.

53-Ossenbach, Gabriela y Somoza, Miguel. (2001) “Introducción” en Ossenbach, G. y Somoza, M. (eds.) *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid, UNEDP. 21.

dudar que no es considerada como una actividad intelectual provechosa.⁵³

Estas ejercitaciones presentes en los nuevos textos aminoran los efectos de esa tradición.

Los procedimientos reciben una atención destacada en todos los manuales, acorde a la importancia que la entonces nueva currícula otorgaba al “saber hacer”. En términos generales, puede afirmarse que ejercicios simples de análisis y comprensión de textos o preguntas sencillas sobre lo leído acompañan la lectura de las síntesis. Las ejercitaciones son más complejas en los apartados o suplementos que los distintos manuales destinan especialmente a esos fines. En estas secciones, todos los libros ofrecen una buena cantidad y variedad de fuentes documentales: documentos oficiales, relatos de viajeros, artículos periodísticos, estadísticas, etc. y recomendaciones para analizarlas. También todos los textos proveen a sus lectores de mapas históricos, en algunos casos agrupados en un atlas separado, y recomiendan, además, lecturas complementarias de libros de historia, novelas, páginas de internet, direcciones de museos, etc. para ampliar los temas tratados. También se propone a los alumnos la resolución de ejercitaciones más o menos clásicas: responder cuestionarios, ubicar en mapas, confeccionar gráficos, elaborar cuadros sinópticos, realizar cuadros comparativos y mapas conceptuales. En algunos de los libros examinados se propone que los alumnos investiguen acontecimientos de ese período o de biografías de personajes de la época, en lo que puede interpretarse también como el propósito de subsanar las carencias del relato histórico propuesto en la síntesis. En algunos casos se proponen trabajos que promueven la imaginación, como la redacción de un diálogo entre San Martín y Alvear al regresar a Buenos Aires⁵⁴ o el siguiente juego de roles:

“Para debatir e intercambiar ideas

1. Junto con un compañero, imaginen el siguiente juego de roles: uno de ustedes deberá representar a un conservador y el otro a un liberal latinoamericano de mediados del siglo XIX. Mantengan un breve debate sobre los puntos que permiten apreciar las diferencias entre ambas ideologías. Por ejemplo: el rol de la Iglesia católica en la sociedad, el valor de la educación elemental de carácter universal, la modernización de la economía y la apertura comercial, el resguardo de las libertades y las garantías individuales, etc.

2. Tras el debate, pongan por escrito el intercambio de ideas.”⁵⁵

A pesar de la claridad de los editores acerca de que las ilustraciones tienen un valor explicativo propio, es difícil encontrar indicaciones acerca de la necesidad de interpretarlas para extraer de ellas algún conocimiento. Buena parte de los libros no utilizan en los epígrafes otra referencia que aquella que las identifique;

53-Ossenbach, Gabriela y Somoza, Miguel. (2001) “Introducción” en Ossenbach, G. y Somoza, M. (eds.) *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid, UNED. P. 21.

54-Cfr. Bertonceo, R. y otros. Op. Cit. P. 171.

55-López, L. E. y otros. Op. Cit. P. 181.

otros, las emplean como “disparadores” para acceder a conocimientos que son independientes de las imágenes mismas y sólo en el caso de tres manuales ⁵⁶ se presenta algún tipo de análisis para obtener información directamente de ellas, como el de este ejemplo:

“Para interpretar imágenes iconográficas

1, Buscá información sobre Francisco de Goya en enciclopedias, libros de Historia del Arte o Internet y respondé las siguientes preguntas: ¿Quién fue Goya? ¿Qué relación tuvo con la corte de Carlos IV? ¿Cuál fue su importancia en la historia de la pintura española?

2. Observá atentamente este cuadro suyo, *La familia de Carlos IV*, y respondé:

a) ¿Podés identificar en la tela al rey, la reina y el príncipe Fernando?

b) ¿Qué objetos o atributos permiten caracterizar a estos personajes como exponentes de la realeza?

c) De acuerdo a la forma en que han sido retratados, ¿creés que el pintor muestra simpatía o antipatía por los miembros de la familia real?” ⁵⁷

Otro de los principios de la reforma fue, como dijimos, que el estudio de la Historia debía posibilitar acceder a los alumnos a una mejor comprensión de sus problemas actuales estableciendo relaciones entre el pasado y el presente. Sin embargo, estas conexiones son débiles en el tratamiento del tema de la independencia. Sólo en dos de los manuales analizados aparece un propósito de estas características. En uno de ellos, en un apartado titulado “Reflexiones sobre el presente” ⁵⁸ referido en este caso a la situación de la población negra en los Estados Unidos. El otro, bajo el título de “Comprender y explicar la realidad social” ⁵⁹ propone una reflexión sobre el régimen político en las naciones latinoamericanas.

Continuidades y rupturas o avances y retrocesos en el relato escolar

Sin duda, la generación de manuales escolares de fines de los 90 y de la década de 2000 resultó muy distinta de la que se producía en la Argentina hasta antes de la “transformación educativa” ⁶⁰. En el tratamiento de la Independencia, en los textos de la reforma hay preocupación por evitar las visiones agresivas del “otro” –se trate de los extranjeros, los distintos sectores sociales o las diversas posiciones políticas– y la interpretación del pasado procura ser tolerante y

56-Se trata de los manuales de la serie *Recorridos y Equipo K* de la Editorial Kapelusz y del libro publicado por Tinta Fresca.

57-López, L. E. y otros. Op. Cit. P. 173.

58-Privitellio, L. de y otros. Op. Cit. P. 241.

59-Alonso, M. E. y otros. Op. Cit. P.156.

60-Un análisis de los manuales de fines de la década del '80 que permite establecer claras diferencias es: Lanza, Hilda. (1993) “La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media”, en Lanza, H. y Finocchio, S. *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

equilibrada. Se incorporan también, aunque en una medida modesta, nuevos sujetos históricos además de los criollos, quienes monopolizaban anteriormente el relato. Sin embargo, éstos superan ampliamente la atención que se brinda a negros, indígenas, mestizos y mulatos y, por otra parte, las mujeres continúan prácticamente ausentes en esta nueva narrativa escolar.

En las síntesis temáticas, la épica patriótica que caracterizó a los manuales anteriores ha sido cuidadosamente evitada y reemplazada por un relato que la reduce al mínimo y se concentra en cuestiones vinculadas con una historia social y económica que incorpora en distinto grado perspectivas historiográficas más actuales. Sin embargo, esta pérdida de lo político no se ha sustituido por un relato que mejore las posibilidades de comprensión de los alumnos. En los libros de la EGB, una enumeración de acontecimientos con la que sólo se podría hacer un ejercicio memorístico ocupa muchas veces el lugar de la narración, la explicación y la argumentación que podría permitir comprender este proceso. Esa imposibilidad de “encarnar” los procesos históricos produjo críticas como las de la Academia Nacional de la Historia: “[...] es de lamentar la elementalidad supina que campea en muchos textos sumamente escuetos que, lejos de permitir al alumno una comprensión rica y compleja de la trama histórica, sólo les deja una imagen simplista e insípida que no puede más que generarle desinterés y desconocimiento.”⁶¹

El problema, entonces, sería determinar cuál es el equilibrio que debe existir entre la historiografía actual y la clásica para lograr un nuevo relato para la escuela, y que las explicaciones de los libros resulten atractivas y significativas para los alumnos.

Uno de los temas que no está bien resuelto en el tratamiento de la Independencia es el de las relaciones entre el pasado y el presente, cuya presencia – como se dijo – es excepcional. En este aspecto, los manuales siguieron el criterio del currículo escolar, donde para atender a los problemas actuales de los jóvenes se privilegiaba el estudio del siglo XX. La época contemporánea y la historia reciente eran dos grandes deudas de la escuela anterior a la reforma, pero centrarse exclusivamente en esta porción del pasado para entender mejor la actualidad es un principio que no tiene otro fundamento que el sentido común. Como dice Raúl Fradkin, en una reflexión para el Polimodal pero que bien puede aplicarse a la EGB: “[...] la dramática reducción de la perspectiva temporal [...] en lugar de abrir mejores posibilidades para el diálogo con las otras disciplinas sociales debilita la perspectiva específicamente histórica. Ello, creo, puede tener serias consecuencias en la comprensión del mundo contemporáneo y en la aprehensión de las raíces

61-Academia Nacional de la Historia. (2001) “Informe de la Comisión de enseñanza de la Historia de la Academia Nacional de la Historia en respuesta a una consulta sobre la materia formulada por el Ministerio de Educación de la Nación”, mimeo. Pp. 12 – 13.

históricas del presente que no son todas cercanas, inmediatas o recientes.”⁶² Si bien es cierto que esta jibarización la dispuso el currículo, también lo es que los manuales tendieron a acentuarla más allá de las disposiciones ministeriales.

Pero el desarrollo de los contenidos no se salda simplemente con el recorrido de la síntesis. En este sentido, ¿fueron eficaces los nuevos manuales donde las ilustraciones y el análisis de las fuentes se hicieron más habituales? La primera cuestión es cómo deberían emplearse en clase estos recursos para promover cambios significativos en la enseñanza. Una primera visión debe ser optimista: comentamos ya que la documentación era cuantiosa y diversa, como también lo fueron las actividades propuestas. Un elemento para destacar es que casi todos los manuales intentaron superar la tradicional autosuficiencia que caracterizaba a estas obras remitiendo a otros libros para ampliar conocimientos y a documentos audiovisuales externos al libro de texto. Sin embargo, se presentaron algunos reclamos como la necesidad de una mayor contextualización de las imágenes y la conveniencia de que se promueva su análisis para obtener información de ellas en vez de limitarse a una función decorativa. Los docentes destacan la importancia que se le otorgan a las ilustraciones dentro de sus criterios para elegir un libro de texto, pero sería necesario saber si son utilizadas en el aula y, en tal caso, cómo se las emplea. Los datos existentes señalan que el tiempo que se les dedica es muy escaso.

También es necesario tener en cuenta que su inclusión suele responder a otras lógicas, como las preferencias del mercado para aumentar la venta de libros. Como dice Pilar Maestro: “Cuando las actividades, recursos, aparato gráfico, etc., se convierten en una comparsa, en una renovación más aparente que real, sólo contribuyen al aumento del volumen y al costo del libro escolar y, las más de las veces, son ignorados en la práctica.”⁶³ Por este motivo quienes escriben los textos deberían tener una participación más decisiva en la elección y empleo de estos materiales, lo que no ocurre en todas las editoriales.

En relación a la redacción de los manuales es necesaria otra reflexión. Si bien los autores individuales no aseguraban —salvo excepciones— la calidad del texto, sí garantizaban su coherencia. Los equipos de trabajo autoral tienen la ventaja de agrupar a personas que han dedicado su estudio a diversas especialidades pero no aseguran la unidad interna de la obra. Para poner un ejemplo extremo, el manual analizado de la Editorial Tinta Fresca cuenta con la participación de catorce autores. En estas condiciones el único que está en condiciones de darle

62-Fradkin, Raúl. (1998) “Enseñanza de la Historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes”, en *Anuario del IEHS N° 13*, Instituto de Estudios Histórico Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. P. 317.

63-Maestro, Pilar. (2002) “Libros escolares y currículum: Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar”, en *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales N°7*. Universidad de los Andes - Venezuela. P. 39.

coherencia al resultado final es el editor y los autores escriben sus fragmentos sujetos a un rígido esquema que es la única garantía de unidad para la redacción del libro.

Otra tendencia observable en la producción de los nuevos textos es que la necesidad de “novedades” permanentes llevó a las editoriales a reemplazar libros logrados –como es *El libro de la sociedad*, publicado por Estrada- por otros que en algunos casos no lo fueron tanto o que, al menos, no presentaban ningún avance desde el punto de vista educativo. Por otra parte, en la producción más reciente puede advertirse una tendencia a la disminución de costos mediante la restricción en la cantidad de páginas que componen los volúmenes, lo que puede redundar en una visión aún más superficial o tan sintética que obstaculice la comprensión. A modo de ejemplo, el manual de la serie *Recorridos de la Editorial Kapelusz* para 8º año de EGB tenía 336 páginas, mientras que el más reciente de la serie *Equipo K* para el mismo ciclo tiene sólo 256. El capítulo dedicado a la independencia ocupa 20 páginas en la primera obra y 15 en la segunda.

A pesar de estas observaciones, los nuevos manuales escolares presentaron algunas ventajas sobre los que se publicaban antes de la “transformación educativa”: introdujeron innovaciones como la ampliación del concepto de fuente histórica; el estudio de procesos socioeconómicos; la inclusión de las condiciones materiales de vida como objeto de estudio y la formación de clases sociales. Pero ¿hasta dónde la nueva propuesta editorial se tradujo en clases distintas y mejores? ¿Qué docentes fueron los que pudieron renovar sus clases? ¿A qué sectores sociales alcanzó efectivamente la renovación? En este aspecto es significativo el escaso impacto de la nueva propuesta editorial que se desprende de las estadísticas citadas más arriba (un promedio de 0,70 libros por alumno). Dichas cifras – que la Cámara Argentina del Libro no presentó desagregadas – permiten inferir que el acceso a los nuevos manuales quedó restringido a un sector acotado de la sociedad y, en consecuencia, que en las escuelas donde concurren los sectores más desfavorecidos no hubo textos disponibles o, en el mejor de los casos, que los viejos textos continuaron circulando. A pesar de políticas oficiales recientes ⁶⁴, la influencia de los nuevos manuales en las aulas se produce desde hace casi treinta años mediante una vía indirecta en las escuelas públicas ⁶⁵: los profesores preparan

64-El Ministerio de Educación de la Nación desarrolló entre 2004 y 2006 una política de evaluación y compra de manuales, los que debían entregarse a los alumnos a principios de año y debían ser devueltos a fines del curso lectivo. La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires instrumentó concursos (en los que por sus condiciones, sólo participaron editoriales) de libros de texto, siendo las propuestas ganadoras impresas y repartidas gratuitamente a todos los niños y jóvenes de la Provincia. En el caso de la Nación, puede observarse la influencia del modelo brasileño, mientras que en el de la Provincia, la copia del modelo mexicano.

65-En 1982, en la última etapa de la dictadura, el Ministro de Educación Cayetano Licciardo prohibió a los profesores que exigieran un manual determinado a los alumnos, como forma de paliar los efectos de la crisis económica resultante de la derrota en la Guerra de Malvinas. Aunque esa exigencia ya estaba en decadencia, la orden ministerial asestó el tiro de gracia a la renovación de manuales en la escuela pública.

usualmente dossiers de fotocopias con los textos y actividades que seleccionan de los distintos libros que se ofrecen en el mercado, resignificando de esa manera las propuestas de los autores de los textos.

A pesar de que están presentes en muchos libros escolares, los nuevos enfoques historiográficos que hemos visto adaptados para los alumnos en los manuales de la reforma, no se han impuesto en la escuela. Una hipótesis que habría que tener en cuenta es que la rápida obsolescencia de los textos impuesta por la nueva lógica de la industria editorial y el impacto cuantitativamente restringido que tienen estos manuales en relación a sus antecesores obstaculizó la difusión de las nuevas perspectivas historiográficas. Pero, además, hay que considerar las naturales resistencias con las que la propia lógica escolar se opone a los cambios. Antonio Viñao denomina a esta característica de la educación “cultura escolar”, un fenómeno evidente pero que, a la vez, pasa desapercibido cuando se intenta reformar la enseñanza. Para este autor: la cultura escolar “[...] estaría constituida por una serie de teorías, ideas, principios, normas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. [...] La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran arañar más que superficialmente; que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo.”⁶⁶ Dificilmente pueda encontrarse otro tema con el mismo nivel de arraigo en las aulas que la Revolución de Mayo y las Guerras de la Independencia, y es sobre todo esta fuerte tradición consolidada con los años la que impide que perspectivas innovadoras se instalen fácilmente en las aulas.

Un tema que mencionamos varias veces en estas páginas es el de la escasa presencia de los próceres en los nuevos textos. Esto se debe, en parte, a las dos principales innovaciones que promovió la reforma acerca de los contenidos: el impulso a la historia social y el predominio del siglo XX en los programas de estudio. Sin embargo, otro elemento ayuda a explicar esta “decadencia” de los héroes.

A lo largo del siglo XX el pasado heroico fue utilizado por distintos gobiernos, especialmente por los regímenes de facto, para favorecer sus intenciones políticas, acomodando el perfil de los prohombres a los fines que consideraban útiles para consolidar su poder. Así, con el transcurso del tiempo, se difundió la idea de que los héroes fueron utilizados en la escuela como armas simbólicas para justificar el apoyo a las dictaduras y este argumento se sumó al interés de los reformistas por actualizar los contenidos en el propósito de eliminar a la historia ejemplar. La crítica a la historia heroica fue una bandera de quienes buscaban “desmilitarizar”

66-Viñao, Antonio. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata. P. 74.

la educación y la cultura pero muchas veces este propósito no la desplazó sino que sólo sirvió para desembocar en una lista de nuevos prohombres o en la ridiculización de los próceres tradicionales. En la actualidad, la vigencia de las explicaciones del pasado por las acciones individuales está garantizada por lo que se dio en llamar la “nueva divulgación”, cuyo éxito en la lista de best sellers y en el rating de los programas de televisión demuestra que la historia heroica goza de buena salud. Por otra parte, una nueva narración que reemplace con eficacia en la escuela el viejo pero seductor relato de Mitre es todavía una deuda pendiente. Tal vez esta ausencia fue un elemento más en la configuración del cinismo y la apatía política que caracteriza a toda una generación y descorazona a la mayoría de los adultos dedicados a educarla.

No hay duda acerca de que hoy la Historia es algo muy distinto a la veneración de los héroes, y que debemos incluir elementos de historia social en la escuela. También, que es necesario ampliar la gama de los sujetos históricos. Pero, sin embargo, en las aulas deberíamos tratar a los próceres con mayor moderación. Tal vez, más que discutir si “héroes sí” o “héroes no”, resultaría oportuna una redefinición del patriotismo que nos aleje de connotaciones autoritarias y xenófobas. Un sentimiento que nos haga reflexionar y que no justifique el abuso sobre los más débiles.

Para Jürgen Habermas, es necesario desarrollar un “patriotismo constitucional”, cuyas raíces no deben buscarse en lo étnico o lo nacional: *“Deberíamos aprender finalmente a entendernos no como una nación compuesta por miembros de una misma comunidad étnica, sino como una nación de ciudadanos [...], pues la República no tiene, en definitiva, otra estabilidad que la que le confieren las raíces que los principios de su constitución echan en las convicciones y prácticas de sus ciudadanos.”*⁶⁷ Este patriotismo se refiere, entonces, a los valores y principios democráticos que la Constitución contiene y que nos convierten a todos en ciudadanos.

Hace unos años, Guillermo Obiols, hablando ya estrictamente de las necesidades de la educación, resumía el problema de la siguiente forma: *“Seguramente, a fines del siglo [XIX], la construcción de la nacionalidad y la oleada inmigratoria justificaban los actos patrióticos y el culto de los héroes. Hoy correspondería una formación que desarrolle un patriotismo de tipo reflexivo y crítico y no fanático o dogmático. Algo más parecido a comprender y apreciar una historia común, con sus más y sus menos, que alimentar un mito de guerreros invencibles. Deberíamos cultivar un patriotismo compatible con valores como ‘tolerancia’, ‘no violencia’, ‘libre determinación de los pueblos’*⁶⁸”.

Es posible que un enfoque de este tipo sea útil para redactar los manuales de la nueva escuela secundaria obligatoria que entrará en vigencia en los próximos años.

67-Habermas, J. Citado por Bernecker, Walther L. (2003) “El uso público de la historia en Alemania”, en Carreras Ares, J. J. y Forcadell Álvarez, C.(ers). *Los usos públicos de la Historia*. Madrid, Marcial Pons. P. 77.

68-Obiols, Guillermo.(1997) *La escuela necesaria*. Buenos Aires, Kapelusz,. Pp. 101-102.

Manuales analizados

-Editorial Aique

Alonso, M. E. y otros. (2003) *Ciencias Sociales 8*. Buenos Aires, Aique.

-Editorial Estrada

Fradkin, R. y otros. (1999) *El libro de la sociedad en el tiempo y en el espacio 8*. Buenos Aires, Editorial Estrada.

Luchilo, L. y otros. (2004) *Ciencias Sociales 8*. Buenos Aires, Estrada.

-Editorial Kapelusz

Souto, P. y otros.(2001) *Recorridos. Ciencias Sociales 8*. Buenos Aires, Kapelusz.

López, L. E. y otros. (2004) *Equipo K. Ciencias Sociales 8*. Buenos Aires, Kapelusz.

-Editorial Longseller

Paura, V. (coord.) y otros(2002) *Ciencias Sociales 8*. Bs. As., Longseller.

-Editorial Santillana

Cattáneo, L. y otros. (1997) *Ciencias Sociales. Historia*. Buenos Aires, Ediciones Santillana.

Bertoncello, R. y otros.(2002) *Santillana Hoy. Ciencias Sociales 8*. Buenos Aires, Ediciones Santillana.

Privitello, L. de y otros.(2004) *Historia 8*. Buenos Aires, Ediciones Santillana.

-Editorial Tinta Fresca

Campos, M. y otros.(2005) *Ciencias Sociales 8*. Buenos Aires, Tinta Fresca.