

---

## Un historiador piensa en la escuela. Los manuales de José Luis Romero en su obra y proyecto histórico

Gonzalo de Amézola y Ana María Barletta\*

---

*La historia es quizá la única enseñanza que no puede ni debe aburrir jamás, porque, por debajo de toda vocación, hay un fondo humano común a todos, al que alude esta gran aventura del hombre sobre la Tierra. Y no podrá fatigar su estudio si sabemos descubrir su palpación viva y señalar su estrecha conexión con nuestra propia existencia, que sólo es eslabón en la cadena de los tiempos.* José Luis Romero: *Historia Moderna y Contemporánea*, 1945

*... es claro que la simple enseñanza de los hechos políticos no enseña a pensar históricamente. Y esto es en lo que, en la medida conveniente, debe empezar a hacerse. Qué es pensar históricamente, es cosa difícil de explicar en pocas líneas. Pero aún a riesgo de caer en un simplismo yo diría que consiste principalmente en acostumbrar a examinar el revés de la trama.* José Luis Romero: *Revista "Crisis"*, nº 8, diciembre de 1973

### Introducción

En 1945 y 1950, José Luis Romero –posiblemente el historiador argentino más admirado por la comunidad profesional y seguramente el menos representativo de los cánones profesionalistas– escribe dos manuales para la enseñanza secundaria. El primero de ellos fue *Historia Moderna y Contemporánea* y el segundo *Historia de la Antigüedad y de la Edad Media*, ambos publicados por la Editorial Estrada y reeditados (como era costumbre en la época) por unos veinte años.<sup>1</sup>

Esta participación de Romero en la propuesta editorial de esos tiempos para la escuela no es conocida y resulta estimulante recordarla, difundirla y, a la vez, utilizarla para pensar algunos elementos ausentes en el análisis que en los últimos años se ha hecho de los textos escolares. Si una de las preocupaciones actuales está referida a la “buena distancia” entre la *historia investigada* y la *historia enseñada*, al comprobarse que las relaciones entre ambas no han sido armónicas debido, en buena medida, a que cada una de ellas respondía a lógicas autónomas,<sup>2</sup> ¿qué pasa con esa relación cuando quien

---

\*Universidad Nacional de La Plata.

escribe para la escuela es a la vez un historiador? Partiendo del supuesto de la pobreza formal y conceptual de los textos escolares, los estudios realizados se centran en los libros más difundidos, como los de Ibáñez, Drago y otros, para comprobar sus falencias mediante ejemplos tomados de esos manuales pero sin dedicarse a rastrear si existían propuestas alternativas.

A pesar de que Romero tenía una propuesta para la enseñanza de la historia, presente en estas obras, y de que otorgaba a la educación una importancia crucial, especialmente expresada en su fuerte inquietud por difundir el conocimiento del pasado,<sup>3</sup> lo cierto es que estos textos olvidados no tuvieron el éxito editorial de los otros ni se convirtieron en modelos a imitar.

Lo que pretendemos aquí es no olvidarnos nosotros mismos de que estos “textos de estudio” existieron y empezar a pensar en su incidencia real en el universo de los manuales de la época, en sus lectores y, principalmente, centrarnos en el autor, en el papel que estos dos manuales jugaron en la obra de Romero particularmente en el momento de su publicación.

### **Romero, docente e historiador, en el momento de la redacción de los manuales**

José Luis Romero se recibió de Profesor en Historia y Geografía en 1934<sup>4</sup> y de Doctor en Historia en 1937 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Su inserción como docente en esta Facultad fue como adscripto de Historia de la Civilización Antigua en 1937. Luego, será adscripto honorario de Historia de la Civilización Española en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y dictará cursos en las Universidades del Litoral y Tucumán. En 1942, fue nombrado en Humanidades de La Plata como profesor ad-honorem de Historia de la Historiografía, cátedra en la que se lo renta recién a fines de septiembre de 1945. En junio de este mismo año, es elegido consejero académico titular, cargo en el que cesa en mayo de 1946, al ser intervenida la Universidad.<sup>5</sup> A partir de ese momento, Romero se aleja de las aulas de las universidades argentinas. Regresa diez años más tarde y su paso formal por la vida académica duró otra década, hasta su jubilación en 1965. Esta inserción institucional intermitente y, por lo tanto, débil, es lo que ha permitido<sup>6</sup> sostener la idea de la *marginalidad* de Romero, matizada con datos objetivos de *no-marginalidad* (fue primero rector de la UBA y luego decano de Filosofía y Letras) como, asimismo, su propia autopercepción, que hubiera hecho que Romero rechazara de plano esa caracterización de *marginal* para su trayectoria intelectual.

Este hombre, cuya tesis doctoral es sobre historia antigua, que ocupa fugazmente la cátedra de historia de la historiografía, que estudia historia medieval con Claudio Sánchez Albornoz, que en los años '40 comienza a publicar trabajos sobre historia argentina y que escribe ensayos interpretativos de historia contemporánea (ambas cuestiones ligadas también a sus preocupaciones y militancia política), es el autor de los dos manuales que nos ocupan.

¿Se trataba sólo de una preocupación ocasional, relativamente interesada por la enseñanza? Por el contrario, Romero contaba ya por ese entonces con una prolongada experiencia como docente primario y secundario. Maestro primero y luego Profesor Normal en Letras egresado de la Escuela Normal "Mariano Acosta" –título que obtuvo en 1929–, ya desde 1928 comenzó a trabajar como maestro de grado, tarea que prolongó hasta 1937, o sea, que la ejerció paralelamente a sus estudios universitarios de grado y posgrado. Desde 1934 se desempeñó simultáneamente como profesor de historia en el Colegio Nacional de Adrogué, donde continuó luego de haber abandonado la enseñanza primaria. En 1940, intensifica su labor en el nivel medio al tomar horas de cátedra (que gana por concurso) en el recién creado Liceo Militar "General San Martín" y en el Colegio Nacional de la UNLP, institución ésta que también abandona con la intervención de la universidad en 1946.<sup>7</sup>

Su experiencia docente, cuando emprende la redacción de los dos manuales, no es escasa: unos diez años en el primer nivel y alrededor de ocho en el segundo, paralelos a su formación como historiador.<sup>8</sup>

En el lapso de 1945 a 1950, escribe además tres obras fundamentales en su perspectiva de la historia y de las relaciones pasado-presente: *Las ideas políticas en Argentina*, su primer trabajo de envergadura sobre historia argentina –vinculado a sus preocupaciones políticas del momento<sup>9</sup> (FCE, 1946); *El ciclo de la revolución contemporánea* (Losada, 1948) –una interpretación de la historia mundial hacia el fin de la segunda Guerra Mundial– y *La Edad Media* en 1949 –el Breviario del FCE que fue la puerta de entrada casi obligada de los estudiantes de historia que comenzaban a estudiar esa época, por más de 30 años.<sup>10</sup>

### **La propuesta didáctica de José Luis Romero**

En 1973, la revista *Crisis* realizó una encuesta sobre la pregunta de si se enseñaba en la Argentina la historia real del país, acorde al espíritu favorable al revisionismo histórico que campeaba por la época. Uno de los quince entrevistados fue José Luis Romero, quien desliza allí conceptos de interés para nuestro tema.

Su primera consideración es que la historia se enseñaba muy mal en todos los niveles de la educación. No culpaba de ello a los maestros ni a los profesores sino a las peculiaridades de la disciplina histórica misma, involucrada en problemas casi insolubles. El más grave de ellos resulta de la intencionalidad con la que se la encara:

*Tanto en la escuela primaria como en la secundaria la historia no se enseña como una ciencia sino como una disciplina destinada a crear, o a fortalecer, o a negar, una imagen del pasado que conviene a la orientación predominante en el presente.*

Ante esta situación:

*... el único consejo que podría darse –muy difícil de seguir, por lo demás– sería tratar de internalizar el principio de que pertenece a la tradición del país todo lo que el país ha hecho, sin exclusiones, y que conviene ser moderado en la división maniquea entre buenos y malos.*

Cuando se refiere exclusivamente a la escuela secundaria piensa que el problema es un poco menos complicado, por la posibilidad de encarar con los adolescentes perspectivas más complejas. A pesar de que consideraba necesario conocer los hechos políticos, afirmaba:

*Lo importante es que se le dé al adolescente algo más: algo que lo incite a buscar qué hay detrás del puro episodio (el revés de la trama de nuestro epígrafe). Esto supone que los profesores y los autores de textos partan del principio de que el análisis histórico debe referirse a procesos, no a hechos.*

Y agregaba, más adelante:

*... llegar a entender que los episodios espectaculares de la historia no pueden comprenderse sin entroncarlos<sup>11</sup> en lentos y oscuros procesos subterráneos que se refieren a la vida de las sociedades, a su organización económica y a su creación cultural, es cosa a la que puede ayudar un buen profesor sin requerir de sus discípulos un excesivo esfuerzo de abstracción. No dudo de que también se puede caer por esta vía en un simplismo escolar; pero no es un simplismo deformante, sino una forma elemental de los planteos que hoy hace la ciencia histórica.*

“Entroncar el episodio en el proceso... para enfocar debidamente el análisis histórico” y “utilización intensa de las fuentes... para dar los instrumentos del conocimiento histórico.”<sup>12</sup> Estas ideas expresadas a pocos años del inesperado final de su vida, guar-

dan estrecha relación con las que expresara en el prefacio de sus manuales (el mismo en ambos). Allí expone un plan a la vez simple y ambicioso:

*Nuestro propósito ha sido, tan sólo, combinar una exposición clara y sucinta, de firme y coherente unidad a través de toda su extensión, con algunos recursos que contribuyan a familiarizar al alumno con los testimonios directos de la época y de la cultura que estudia. Esto es todo y, con ser poco, podría significar cierto progreso en la didáctica de la historia, demasiado viciada todavía por un verbalismo que fatiga más que instruye.*

El autor se propone básicamente un libro para leer y pensar, pero sin desdeñar otros recursos, como la inclusión de láminas, de textos transcritos en letra bastardilla y de fuentes originales que permitan, a la vez, ensayar, en pequeña escala, el camino de la investigación histórica. El libro, entonces, es también un libro para el profesor y puede, así, “transformarse... de mero cuaderno de apuntes, en un instrumento de trabajo susceptible de ser usado en clase... De este modo, el estudio de algunos períodos – uno o dos en el año– podría hacerse con cierta intensidad, para dejar grabado el criterio metódico”.

“Abandonar la fría memorización” para desarrollar “las posibilidades personales de observación y juicio”, constituyen, para Romero, principios básicos de la enseñanza de la disciplina en la escuela, con un método análogo al universitario<sup>13</sup>

### **La utilización de fuentes**

Actualmente, hay un consenso generalizado acerca de que las fuentes permiten una variedad de usos didácticos –la profundización de conocimientos, la multiperspectiva, etc.– y que, por ello mismo, deben cumplir una serie de requisitos para ser significativas en el aula.<sup>14</sup>

Como vimos, estos criterios ya estaban en el pensamiento de Romero, tanto como resultado de su formación como historiador, cuanto por su actividad docente, por sus estudios en el “Mariano Acosta”, por su título de grado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y por su prolongada práctica en distintos niveles de la enseñanza.

Para la valoración de los recursos gráficos, deben tenerse en cuenta las condiciones editoriales de la época, donde las ilustraciones en blanco y negro eran exclusivas y su selección provenía de los archivos editoriales, lo que restringía las posibilidades de elección de imágenes o limitaba su aprovechamiento.

En este contexto, las fuentes pictóricas son importantes en cantidad: 144 figuras en la *Historia de la Antigüedad y de la Edad Media* (462 págs.) y 90 en la *Historia Moderna y Contemporánea* (366 págs.). En este último caso, en su totalidad se trata de reproducciones de obras de la época o fotografías de monumentos u obras arquitectónicas. Esta tónica se mantiene en la *Historia de la Antigüedad...* que es posterior en su publicación, pero algunas veces se incorporan dibujos (por ejemplo: hacha de piedra, pág. 7; dolmen, pág. 15; un zigurat, pág. 55; los órdenes de la arquitectura griega, pág. 154; vista de la Acrópolis de Atenas, pág. 159, etc.).

En todos los casos las figuras están acompañadas de epígrafes significativos que agregan información y posibles relaciones con el cuerpo del texto y siguen un criterio que podríamos considerar inusual para ese momento. Un ejemplo entre muchos puede encontrarse en la figura 30 de la *Historia de la Antigüedad...* de la página 71. El epígrafe dice: “La imagen representaba a la diosa Astarté, pero el tipo que los talleres fenicios proporcionaban a la diosa permitía que fuera vendida en comarcas lejanas como representando indistintamente otras divinidades”, vinculando de esta manera la religión a la industria y al comercio.

Muchas de las fuentes pictóricas tienen valor en el refuerzo de algunas descripciones críticas o como punto de vista alternativo o controversial. Es el caso de la fig. 67 (“La elección”, de Hogarth) referida a la venalidad política en tiempos de Jorge III; el de la fig. 68 (“Un taller”, del mismo autor) en este caso acerca de las condiciones de vida de los obreros a comienzos de la revolución industrial, ambos en la *Historia Moderna...*, págs. 242 y 243. También podemos incluir en este grupo las ilustraciones de la pág. 89 (fig. 29, “Lienzo de Tlaxcala”), de la 227 (fig. 65, “Los fusilamientos del 3 de mayo”, de Goya) y de la 253 (fig. 69, “El tumulto” de Daumier), todas en el mismo manual. Estas fuentes estarían sugiriendo una visión crítica de determinados acontecimientos que otros manuales canonizan como, por ejemplo, la revolución industrial ilustrada con imágenes que reproducen las máquinas, sin ninguna referencia a los efectos sociales de su empleo como en los textos de Ibáñez.

Otra cuestión interesante es la combinación de fuentes pictóricas y escritas. Estos casos de ilustraciones comentadas con epígrafes de autores de la época son numerosos. Citaremos un ejemplo. En la fig. 25 de la *Historia de la Antigüedad* (pág. 55), debajo del dibujo de un zigurat, el epígrafe dice:

*Heródoto describe el monumento diciendo: ‘En medio se ve fabricada una torre maciza que tiene un estadio de altura y otro de espesor. Sobre ésta se levanta otra segunda, después otra tercera y así sucesivamente hasta ocho. Alrededor de todas ellas hay una escalera por la parte exterior, y en la*

*otra mitad de ella un rellano con asientos donde pueden descansar los que suben. En la última torre se encuentran una capilla y en ella una gran cama magníficamente dispuesta, y a su lado una mesa de oro. No se ve allí estatua ninguna, y nadie puede quedarse de noche, fuera de una sola mujer'.*

Estos casos responden al objetivo que Romero expresara en el prólogo: el autor del manual se omite para que los alumnos escuchen a Heródoto.

Esta técnica de reemplazar descripciones que podría hacer directamente Romero por la voz de autores clásicos o reconocidos, es un procedimiento didáctico reiterado. Una de sus modalidades recurrentes es unir con fines ilustrativos retratos de la época de personalidades destacadas a las que se hace referencia, con descripciones de contemporáneos o autores cercanos en el tiempo a esos mismos personajes (caracterización de Temístocles por Heródoto, Carlomagno por Eginardo, Locke por Voltaire, Byron por Shelley, etc.). Una particularidad de estas descripciones es que no se apela a la convencional exaltación patriótica de los manuales, sino que se apunta a darle carnadura humana a los personajes con los que debe familiarizarse el alumno. Si nos centramos en la *Historia Moderna y Contemporánea*, no hay más que dos mapas en todo el libro y el resto de las imágenes son retratos de personajes representados por pinturas de época, reforzadas con el relato de algún poeta, escritor, biógrafo o estadista contemporáneo.<sup>15</sup> Al no preocuparse por transmitir una imagen ejemplar, Isabel de Inglaterra puede ser presentada por Lytton Strachey con “un toque de algo siniestro... Pero era un toque y no más. En general, aunque fue infinitamente sutil, no fue cruel: fue casi humana para su tiempo” (pág. 131); o Enrique VIII definiéndose a sí mismo en sus propios versos:

*Pasar el tiempo en buena compañía, será mi anhelo hasta el postrer suspiro. Que rabie quien quiera, pero que nadie me lo vede; y sea grata a Dios esta vida que amo para mi pasatiempo: caza, canciones y danza (pág. 78).*

El acento en la cultura no podría medirse en cantidad de páginas –aunque si lo hiciéramos sería seguramente un número significativo– sino en la calidad de las explicaciones ofrecidas como, asimismo, en la naturaleza de las fuentes expuestas, sean éstas láminas o textos. Las fuentes que funcionan en el texto como exclusivamente narrativas se apartan de la usual colección de pactos y tratados que eran predominantes en los manuales que por aquella época le prestaban alguna atención a ese material. Esta ligazón inevitable entre el concepto de fuente y documento oficial en los autores de manuales escolares que predominó en los libros de fines de los '60, los '70 y parte de los '80, no es la preferida por Romero, quien recurre a ellos sólo muy excepcionalmente. Por el

contrario, su predilección recae en la literatura y no se priva de citar largos fragmentos, muchas veces, de obras consagradas como *El Quijote*, *Fuenteovejuna* o *La Iliada* (ver anexo).

En este último caso, además, al pie de la fuente el autor agregaba, en un sentido que podemos considerar más dirigido a los docentes que a los mismos alumnos y que refuerza el carácter instrumental de su elección:

*Fuera de su interés literario, los poemas homéricos poseen un inmenso valor como testimonio de la época heroica, pues nos conservan multitud de datos sobre la organización social y política, las costumbres y las creencias.*<sup>16</sup>

Es interesante señalar la conexión de esta indicación con las referencias bibliográficas recomendadas en el prólogo, como la colección *La evolución de la humanidad* fundada por Henri Berr,<sup>17</sup> en la que la preocupación por la cultura y por las fuentes literarias es significativa. En la selección de fuentes y sus epígrafes puede advertirse la importancia que Romero daba al arte para la formación cultural general y la comprensión histórica en particular. En 1976, decía:

*¡Lo que está desapareciendo es la preocupación por la cultura general! Es una cosa tremenda..., y seguía: ¿Y usted, no cree (Félix Luna) que muchos de los historiadores contemporáneos adolecen de ese defecto también? Averigüe usted qué interés tienen por la literatura o por las artes o por la filosofía, y descubrirá que es escaso; en consecuencia el horizonte del historiador se achica.*<sup>18</sup>

Cómo transmitir y cómo investigar contienen la misma preocupación en estas palabras del autor:

*Enseñanza y oficio deben necesariamente compartir un mismo interés por la cultura.*

### **Historia y explicación: una mirada a los manuales**

En la *Historia Moderna y Contemporánea*, Romero nos lleva, a lo largo de 24 capítulos y más de 300 páginas, desde el siglo XV hasta la segunda guerra mundial, una empresa bastante difícil para llegar al final del recorrido entendiendo algo. No obstante, encontramos en este manual de colegio una explicación de al menos dos procesos históricos: el que arranca en el capítulo I con “La Aurora de la Edad Moderna” hasta la consolidación de los Estados absolutistas, y el que se inicia en el capítulo XII con *Las*



*ideas políticas, económicas y sociales en el siglo XVIII* hasta el XXII con “La civilización contemporánea y la primera guerra mundial”; éste tal vez podría considerarse, con el complemento del siguiente, el final del libro ya que el cortísimo capítulo final dedicado muy someramente a la segunda guerra mundial parece un agregado posterior.

La obsesión de Romero por la explicación del proceso histórico se manifiesta claramente en esta obra que tiene la estructura de un ensayo, de un brillante ensayo para adolescentes en el que escribe, como en cualquier otro de sus libros, para comprender y hacer comprender,<sup>19</sup> para dar sentido a la masa caótica de hechos pasados que, de este modo, parecen integrarse naturalmente en la lógica global de los dos grandes procesos que cuenta a los alumnos. Para Romero existe algo que él denominó “el armado lógico de la narración”. Como le decía a Félix Luna:

*... el historiador tiene que encontrar una lógica del relato que sea ajustada a lo que el relato de por sí exige, puesto que el relato está impuesto... El historiador no inventa el tema de que se trata, pero tiene que inventar la lógica del relato para un tema que le es dado.*<sup>20</sup>

Desde este punto de vista, es muy significativa la importancia que Romero le otorga en estas páginas a la relación cultura-sociedad para construir una imagen coherente del proceso histórico, articulando esta obra sobre la base de tres capítulos explicativos que, naturalmente, arman una periodización que cobra sentido en el conjunto cuando el autor vuelve una y otra vez sobre sus explicaciones que continuamente matiza y complejiza, algo poco común en los manuales escolares. Un ejemplo, aunque hay miles de esto último, es la interesante caracterización de Bonaparte que Romero ofrece en “La época de Napoleón”, momento en el que la historia de éste se confunde con la de Francia y, por qué no, con la de Europa. Su significación es presentada en más de un capítulo y con varias caras: difusor de los principios de la Revolución Francesa por toda Europa y, a la vez, negador de estos mismos principios por sus pretensiones imperiales; un guerrero superior al estadista; “el agente o apoderado de la clase media de la sociedad moderna, de la muchedumbre que llena los mercados, los comercios, las oficinas y los bancos del mundo moderno, con la esperanza de hacerse ricos... Era el ídolo de los hombres vulgares” (Emerson, pág. 218) y hasta nos dice que fue llamado “¡Comediantete!” por el pintor David (pág. 222).

La inserción de esos capítulos que tienen casi exclusivamente una función explicativa no le impide a Romero incluir, además, una variedad de explicaciones a lo largo del camino, no sólo en las introducciones y finales de la mayoría de los capítulos, sino en los epígrafes de la diversidad de fuentes que ofrece al lector. De este modo, no describe

procesos unilineales pudiéndose encontrar causas de la Revolución Francesa en el siglo XVII inglés o de la primera guerra mundial en los procesos de constitución de la unidad italiana y alemana y de la civilización contemporánea en los burgueses del siglo XV.

Una característica poco usual en los manuales es la forma en la que Romero explica la ruptura con el mundo feudal en las primeras doce páginas. Luego de mencionar las fechas tradicionalmente utilizadas para marcar dicho cambio de época, aprovecha para hacer comprender que dos o tres hechos puntuales no podrían resultar suficientes para explicar semejantes transformaciones:

*los cambios en las formas de vivir y de pensar –que es lo que caracteriza el paso de una época histórica a otra– no se producen en un instante y, en consecuencia, no pueden fecharse con tanta exactitud. Estos hechos no tienen, pues, más valor que el de simples símbolos que representan circunstancias trascendentales destinadas a modificar las condiciones existentes, y sus fechas sólo indican una división convencional en el ininterrumpido correr de la historia. El paso de una época histórica a otra se produce mediante lentas transformaciones espirituales y materiales, que ocurren, pues, no en breves lapsos, sino en períodos de transición que a veces se extienden a lo largo de muchos años. Puede afirmarse que la transformación de las formas de vivir y de pensar propias de la Edad Media se produce en el curso del siglo XV, y acaso podría agregarse que, en ciertos lugares de Europa, había comenzado ya antes (P. 1).*

Continúa mostrándonos al siglo XV como una *época de crisis* y, a la vez, *resultado de un proceso*, visible en los últimos tiempos medievales, de desintegración de esa tradición. En dos páginas presenta a la época moderna como un largo período de transición (XV al XVIII) en el que se produce la declinación de la nobleza feudal y el ascenso de la burguesía en las ciudades, en la corte, en el comercio internacional, en el desarrollo del conocimiento sobre la naturaleza y el desarrollo de la técnica. La descripción de las transformaciones materiales es acompañada por la minuciosa descripción de los cambios en los ideales y las nuevas concepciones del hombre, de las posibilidades de la razón, del conocimiento del mundo circundante y del valor otorgado al individuo, con la originalidad de poner el acento en la explicación social; al resaltar el papel de la imprenta la considera:

*el hecho trascendental del siglo XV (porque) el saber, restringido hasta entonces a ciertas clases sociales y a ciertos centros de cultura, se generalizó entre la burguesía naciente y fue motivo de profundas transformaciones espirituales... (pág. 11).*

Es frecuente encontrar la expresión “inquietud espiritual” para aludir a las motivaciones de los hombres de estos siglos de transición, ya sea que se refiera a los conquistadores, a los humanistas, a los artistas, a los científicos, a los sacerdotes o a los emperadores; inquietud que originó “una verdadera revolución cultural” (pág. 31).

De todas maneras, no siempre la brillantez de la cultura coincide con el desarrollo de la riqueza, de la sociedad y del poderío de las naciones como en la Francia absolutista de Luis XIV. En el caso de España en el siglo XVII, por ejemplo, a pesar de la declinación de los últimos Austria, “el espíritu español era lo suficientemente robusto como para producir todavía un Calderón o un Velázquez, un Quevedo o un Murillo” (pág. 145) y, en este sentido, Romero es capaz de afirmar en el epígrafe del retrato del Conde-duque de Olivares, hecho por Velázquez: “Los peores reyes tuvieron el mejor pintor” (pág. 146).

Tal vez, entonces, no sea sólo la cultura el hilo conductor del proceso; es allí donde hace su aparición la sociedad y su nueva clase pujante que invisible y perseverante se va abriendo camino. Es la presencia de la burguesía, que arranca en el primer capítulo, la que impide la consolidación del absolutismo monárquico en Inglaterra (pág. 143), la que promueve el camino de la riqueza industrial y comercial de Francia en el siglo XVII (pág. 166); o implícitamente la ausencia de ella lo que lleva a la declinación española con los últimos Austria (pág. 126). Y es esta misma clase la que sigue generando nuevos estados de inquietud espiritual como consecuencia de la revolución inglesa en la advertencia que su ejemplo inspira en el resto de Europa.

*“Extraordinariamente intensa” califica a la actividad intelectual en Francia e Inglaterra en el siglo XVIII. Es muy revelador el párrafo en donde se explica la emergencia de una nueva época: nuevos problemas no pueden solucionarse recurriendo a la tradición. El pensamiento de esta época es revolucionario; esto significa que los hombres de estudio sostuvieron y propugnaron, para resolver los problemas de la época, ciertas soluciones económicas y políticas que rompían violentamente con las tradiciones en vigor; en caso de que se pusieran en práctica, muchos de los que tenían importantes privilegios –los reyes, los grandes propietarios, la nobleza, el clero– resultarían perjudicados; los que, por el contrario, carecían de derechos, obtendrían ahora algunos. Y como esto no podía ocurrir sin que los privilegiados trataran de defender sus intereses, aquellas ideas estaban destinadas a provocar violentos conflictos. En resumen, así como las transformaciones políticas y económicas provocaron la aparición de nuevas formas de pensamiento, éstas, a su vez, produjeron nuevos cambios en la realidad social e inauguraron una era revolucionaria (pág. 180).*

Nuevamente, como en el cap. I, se resaltan fenómenos culturales:

*El hecho trascendental del siglo XVIII es que apareció entonces un conjunto de hombres de pensamiento que creyó que las graves cuestiones de la época no podían resolverse siguiendo los caminos señalados por la tradición (pág. 181).*

Y sigue:

*La novedad de estas ideas consiste, pues, en que se apartan de las que eran tradicionalmente admitidas hasta entonces; pero reside también en que están orientadas hacia el logro de una transformación inmediata de la realidad social (pág. 181).*

No describe minuciosamente los acontecimientos revolucionarios sino que se consagra al análisis de la encrucijada de enfrentamientos propios de la dinámica histórica. Explicaciones aparentemente simples permiten comprender la magnitud de un conflicto entre la tradición y el cambio.

Es muy significativo cómo se combina, luego, la presentación del panorama económico y de la situación espiritual existentes con la aparición, por separado, de los economistas teóricos y de los filósofos políticos. El papel de la burguesía es explícitamente reivindicado en la construcción de las monarquías absolutas contra las poderosas familias feudales, en el derrocamiento de esas mismas monarquías para su posterior sometimiento a una fuerte limitación parlamentaria como, asimismo, en la formulación de los ideales burgueses de tolerancia y libertad religiosa, modernización de los principios jurídicos, educación popular. Ya en 1945 Romero decía:

*Fueron los filósofos políticos quienes encarnaron ese sentimiento colectivo (pág. 185).*

Por otra parte:

*Una de las particularidades del pensamiento del siglo XVIII es que está orientado hacia la acción... y por eso todos los escritores de la época... compusieron obras de apariencia amable para que llegaran al gran público, con las que se proponían generalizar sus opiniones (pág. 187).*

¿Una estrategia del mismo Romero, tal vez?

El optimismo ilustrado del autor es infinito a pesar de constatar que desde 1815 en Francia:

*... durante algunos años, todo hizo suponer que la obra de la revolución de 1789 estaba*

*definitivamente aniquilada... Pero bien pronto se advirtió que la semilla mantenía su vigor y... Así, al cabo de no muchos años, las ilusiones de una restauración absolutista se vieron deshechas por el impulso de las fuerzas renovadoras. Más aún, las conquistas sociales y políticas no solamente se salvaron, sino que se afirmaron y se acrecentaron en el curso del siglo XIX (pág. 234).*

Más adelante resalta la actividad subterránea de los partidarios del régimen liberal quienes, finalmente y a pesar de todo, crecieron en número.

*Mas aún, al promediar el siglo, ya el liberalismo comenzó a ser rechazado por algunos sectores políticos más radicales como un sistema demasiado tibio, y aparecieron los primeros grupos que comenzaron a llamarse socialistas...*

surgieron nuevos ideales políticos y sociales y su influencia se notó muy pronto sobre la actividad espiritual. Simultáneamente con el surgimiento de un nuevo orden, aparecían las ideas que se proponían superarlo. Nuevamente, un análisis poco frecuente en los manuales.

Estos ejemplos podrían repetirse. Cuando trata las diferencias entre la Unidad italiana y alemana, sugiere que nos estamos introduciendo en las causas de la primera guerra mundial que Romero ve como consecuencia de la agresividad inherente a la aceleración de los procesos de industrialización de los países europeos y de los EE.UU. y a la consiguiente furia por la obtención de mercados para colocar sus productos (pág. 303). Es por eso que civilización contemporánea y primera guerra mundial están emparentadas en un capítulo explicativo que es prácticamente el final del libro.

Romero había dedicado varias páginas a comentar la industrialización bajo los Hannover en Inglaterra (págs. 244-48), pero especialmente consagradas a resaltar sus consecuencias sociales y políticas en el régimen electoral inglés. En este capítulo casi final, identifica civilización contemporánea con maquinismo y la modificación de las formas de vida que describe es tal que lo lleva a afirmar que:

*el mundo ha sufrido desde mediados del siglo XIX una transformación tan profunda, como no hubo otra en el curso milenario de la historia (pág. 309).*

En 12 páginas Romero explica las consecuencias contradictorias del maquinismo en la vida social resaltando, a la larga, sus aspectos beneficiosos. La gran industria es desarrollo, es mejoramiento del nivel de vida de las poblaciones y, en distintas proporciones, este desarrollo económico beneficia a los grupos capitalistas y alcanza a las

clases medias y trabajadoras pero, a la vez, la era maquinista suscita también algunas graves cuestiones sociales: el obrero fabril, la lucha por la jornada de trabajo, los salarios, las condiciones de vida se traducen en convulsiones revolucionarias por el choque de ideales políticos y de intereses inmediatos.

Traza un desarrollo de las ideas democráticas durante todo el siglo XIX hasta después de la gran guerra cuando aparecen los regímenes dictatoriales, mostrando a los principios democráticos que resisten ese embate y se mantienen indemnes en otros países, logrando conservar apasionados defensores allí donde los partidos dictatoriales llegaron al gobierno.

En un capítulo muy matizado habla de capitalismo, socialismo y clase obrera explicando sus desarrollos; la obra de Marx, su influencia en el movimiento social y político en la formación de los partidos socialistas en muchos países y también como inspirador de ciertas ideas del nacional socialismo y del fascismo italiano. Por otra parte, marca su influencia en el plano doctrinario en la consideración de los problemas históricos:

*que se enriqueció con un punto de vista hasta entonces olvidado: las fuerzas económicas habían sido mal comprendidas y no se reparaba en la influencia que ejercían en los distintos procesos históricos; a partir de entonces, cualquiera fuera la posición social del historiador, fue necesario tener en cuenta ese aspecto de la historia, y es innegable que muchos fenómenos encontraron entonces su explicación más clara y cierta (pág. 316).<sup>21</sup>*

Cinco años después aparece la *Historia Antigua y Medieval*, que comparte con el texto anterior las características referidas al método expositivo pero que, a su vez, presenta algunas diferencias.

No cabe duda de que en la elaboración del manual están presentes los esfuerzos de síntesis sobre la sociedad medieval que había realizado en los años anteriores y que culminan en *La Edad Media*, obra que como afirma Halperín:

*... en menos de cien páginas traza con rasgos seguros un esbozo de un milenio de historia europea, sin ninguna concesión a la elementalidad*

y que –en una versión ampliada– aparecerá un año antes que el manual escolar en un Breviario del Fondo de Cultura Económica, destinado a tener:

*... una amplia y larga popularidad entre los estudiantes de historia y el público culto.<sup>22</sup>*

Si la *Historia Moderna y Contemporánea* prefigura, de alguna manera, *El ciclo de la revolución contemporánea*, la *Historia Antigua...* se beneficia de los trabajos de investigación previos del autor.

En *La Edad Media*<sup>23</sup> se encuentran las explicaciones fundamentales que en el manual aparecen desarrolladas en forma menos concentrada, más desplegada, atendiendo a la finalidad didáctica, lo que da como resultado una redacción de más fácil comprensión en el texto escolar. La formación del feudalismo y el funcionamiento del régimen feudal que aparecen en las páginas 370 a 377 del manual no discrepan más que en ese aspecto de lo que aparece en las páginas 48 y 49 del Breviario. El resurgimiento de las ciudades, las características del comercio y del trabajo que se realizaba en ellas y el ideal burgués explicado en páginas 450 a 455 del texto escolar se corresponden con la explicación en páginas 75 a 79 y 206 - 207 de *La Edad Media*. Lo mismo podría decirse de muchos otros temas.

Un ejemplo ilustrativo de las diferencias que hacen a la explicación de quien ha estudiado a fondo un tema, lo ha reflexionado y finalmente lo expone para su empleo escolar, puede verse en el tratamiento de Felipe IV de Francia (tema del que, a su vez, Romero se ocupa en páginas 75-81 y 185 de *La Edad Media*). En esta explicación, las relaciones contrastan en forma evidente con la de otros textos.<sup>24</sup> Mientras Romero transparenta la trama de las relaciones sociales a través de las cuales puede verse actuar a un político negociador (Felipe el Hermoso); ese mismo Rey, en Ibáñez, por ejemplo, aparece casi exclusivamente como un monarca malo, pérfido, déspota y codicioso.

Puede argumentarse que el traspaso de *La Edad Media* al texto escolar no es, en rigor, el paso del *conocimiento científico* al *conocimiento escolar*, sino tan sólo una adaptación de una síntesis ya realizada, nada más que, en este caso, simplificada teniendo en cuenta que se dirige a un público menos formado. Sin embargo, ambas son el resultado del traslado del conocimiento erudito del autor. Romero había publicado entre 1944 y 1948 buena parte de sus estudios sobre historiografía medieval en los *Cuadernos de Historia de España* que editaba el Instituto de Historia de España de la UBA, que dirigía Claudio Sánchez-Albornoz, como también eran frecuentes sus contactos con medievalistas de renombre con quienes comentaba su trabajo.<sup>25</sup> Por otra parte, el Breviario del FCE –que tanto éxito tuviera, que aún hoy se sigue reimprimiendo y que se utiliza, inclusive, en algunas escuelas de enseñanza media– ha sido sin duda el antecedente del manual, tal como puede comprobarse de la comparación de ambos textos.

Un ejemplo directo del resultado del pasaje de la *historia investigada* a la *historia enseñada* puede tomarse de las páginas dedicadas a la crisis de la república en Roma. Como ya se dijo, la tesis doctoral de Romero (que apareció años más tarde en forma de

libro) era una investigación sobre *El fin de la república romana: los Gracos y la recepción de la concepción imperial helenística en Roma*.

En el capítulo XXVII del manual Romero se ocupa de este tema. Las diferencias en su tratamiento con el de otros manuales es notable. A diferencia de las explicaciones que aparecen en el libro de Ibáñez, que relaciona la crisis de la república con la disolución de las costumbres y la proliferación del divorcio,<sup>26</sup> Romero (ver anexo) la explica por las transformaciones sociales que se han producido en Roma y por el contacto con las ideas griegas acerca del rechazo de la esclavitud por deudas. Ambas transformaciones eran consecuencia del nuevo escenario que suponía el predominio en el mar Mediterráneo. La acción de los Graco y las luchas posteriores se presentan como resultado de la necesidad de lograr un nuevo equilibrio social y político ante las condiciones de la realidad que habían transformado a Roma de una ciudad en un imperio de hecho. Esta perspectiva es clara en la misma secuencia propuesta para el estudio. A diferencia de otros textos, el capítulo incluye el gobierno de Augusto y el *Principado* como el resultado de esas luchas y el encuentro de una nueva lógica de funcionamiento, donde lo viejo se articula con lo nuevo dando como resultado una configuración política distinta que permitía una respuesta adecuada a los cambios que en todos los órdenes habían experimentado los romanos. El capítulo XXIX, dedicado al Imperio, comienza no con Augusto (como lo hacen los demás manuales) sino con sus sucesores.

Romero está escribiendo, entonces, simultáneamente para sus pares, para el público culto y para la escuela.

## **Conclusiones**

Desde hace un tiempo –que podríamos calificar de considerable– los especialistas en didáctica se han preocupado por las relaciones entre el conocimiento erudito y el conocimiento escolar, especialmente a partir de la publicación del ya famoso libro de Chevallard sobre el tema.<sup>27</sup> La inevitable diferencia que debe existir entre lo que podríamos llamar llanamente la ciencia y lo que se aprende en la escuela implica el peligro de las distorsiones.

Estudiando los manuales desde esta perspectiva, se ha afirmado, entonces, que dichos textos no se apartan del modelo historiográfico sustentado en la propuesta oficial de la historia como sucesión de continuidades y que siguen excluyendo la explicación de los procesos de ruptura y omitiendo los análisis referidos a la presentación de los conflictos.<sup>28</sup> Asimismo, se ha dicho que estos textos acumulan información inconexa sobre diversas cuestiones, pero principalmente sobre gobernantes, hechos milita-



res y políticos <sup>29</sup> para finalmente encontrar en éstos descripciones fragmentadas de las épocas, sin matices respecto de la valoración de personajes, en los que la incorporación de distintos puntos de vista, incluso el punto de vista del hombre común, está ausente al no promover un abanico amplio de fuentes, particularmente las literarias.<sup>30</sup>

Ninguna de estas observaciones podría aplicarse a los libros de Romero. Por el contrario, estos textos satisfacen los requisitos que se están exigiendo en los estudios mencionados, lo que plantea el problema desde un punto de vista que merece atención: ¿Qué pasaba en la escuela para que estos manuales no ocuparan un lugar predominante por su difusión y que, en cambio, otros de concepción más precaria, como los que las autoras citadas critican, fueran los que acapararan la mayor parte del mercado editorial y de las preferencias de los profesores? Efectivamente, sería interesante indagar por qué libros notablemente superiores no alcanzaron mayor difusión aun en la época en que su autor ocupaba posiciones relevantes en el mundo académico.

Una parte de la respuesta podría estar en el carácter ecléctico de estas obras. Ambas son libros para leer; esto es lo primero que llama la atención en textos para la escuela, que están escritos de corrido, sin divisiones en columnas, sin contenidos resaltados ni indicaciones para memorizar. No obstante, sabemos que son libros escolares porque están específicamente indicados “Para el segundo año del Ciclo Básico y de las Escuelas Nacionales de Comercio” o “Para el primer año del Ciclo Básico Común”. Romero en su prólogo no lo llama “manual” sino “texto de estudio”, aspirando a que se convierta en una guía para la profundización de algunos períodos “con cierta intensidad”, que permita a los alumnos incursionar en la investigación y desarrollar “el criterio metódico” para una mayor comprensión de los períodos históricos. Para esto, confía mucho, *tal vez demasiado*, en los profesores a los que posiblemente les resultaban más cómodos los manuales convencionales.<sup>31</sup>

En 1936, Romero ya pensaba que:

*la inmensa riqueza de lo histórico, en cuanto al repertorio de posibilidades que nos ofrece, no consiste en los hechos en sí, sino en la variedad de sus relaciones, con la infinita cantidad de actitudes posibles ante los seres, los marcos culturales, las modalidades colectivas, los caracteres todos de una realidad. Es, pues, imprescindible que la formación histórica abarque la historia universal: no hay otra manera de podernos asegurar la captación de los ritmos con que se ha movido lo humano.*<sup>32</sup>

De ahí que sus manuales sean textos sin campañas militares (ni siquiera las de Bonaparte en el de historia contemporánea) o sólo con los datos indispensables en la *Historia Antigua...*; sin problemas geopolíticos, ni descripciones atiborradas de fechas

para memorizar; sin indicaciones especiales, ni subrayados. En ellos se privilegia el aspecto explicativo del proceso histórico en el que se combinan aspectos materiales y espirituales, hechos y sus representaciones, valores y tendencias a transformar el mundo de los hechos. “Orden fáctico” y “orden potencial” llamó posteriormente Romero a estos dos planos “cuya tensión múltiple y constante constituye la vida histórica y su dinámica.”<sup>33</sup> En esta combinación, nuestro historiador ha decidido articular la estructura analítica de su obra.

En una palabra, manuales raros, diferentes de los otros manuales y diferentes entre ellos. Por una parte, *La Historia Antigua...* se beneficia de las investigaciones anteriores del autor; por otra, la *Historia Moderna...* es mucho más cercana a un ensayo y puede haberle servido a Romero para pensar la estructura de su obra posterior *El ciclo de la revolución contemporánea* de 1948, un ensayo erudito sobre el ciclo histórico de la conciencia burguesa y su confrontación con la conciencia revolucionaria como, tal vez también, sea el esqueleto de pensamiento de *La cultura occidental* y del ensayo aparecido en *Imago Mundi*, “Reflexiones sobre la historia de la cultura”, ambos de 1953.

¿Existían, entonces, para Romero las diferencias tan claras entre el conocimiento erudito y el escolar que comúnmente plantean las ciencias de la educación? De este análisis de sus manuales podríamos concluir que no había, para el autor, una distinción entre historia investigada e historia enseñada inherente a su naturaleza. Sino, simplemente, que se trataba de obras diferentes que debían responder a distintas exigencias, pero que investigación, docencia y difusión formaban parte de la misma lógica: Historia de la cultura, historia integral, “entronque” y la “urgente misión” de “hacer individuos colectivamente responsables”.<sup>34</sup>

## Notas

<sup>1</sup> Pensando en un público adolescente, también escribió la *Historia Universal* y el *Diccionario de Historia Universal*, para la Editorial Atlántida. Por Luis Alberto Romero, supimos que éstos fueron reeditados hacia 1970. En 1972, los libros de texto pasaron a Editorial Huemul y allí se hizo una revisión, sobre todo de la parte de Oriente en la que colaboraron Raúl Mandrini, Juan Carlos Grosso y el mismo Luis Alberto, y se le agregaron “actividades”, según la costumbre de la época que con éstas pretendía atacar el verbalismo.

<sup>2</sup> Maestro González, P.: “Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia (La concepción de la Historia enseñada)” en *Clio & Asociados*, N°2, UNL, 1997, págs. 10-11.

<sup>3</sup> En su texto “La formación histórica” de 1936 ya nos advertía sobre la dimensión política de la conciencia histórica, al rechazar a la historia como mero saber. En *La Vida histórica*, Buenos Aires, Sudamericana, 1988.

<sup>4</sup> El título de grado era en esa época de Profesor de Enseñanza Secundaria en Historia y Geografía.

<sup>5</sup> Datos tomados del legajo de JLR en el Departamento de Personal de la FHCE de la UNLP.

<sup>6</sup> Halperin Donghi, T.: “José Luis Romero y su lugar en la historiografía argentina” en Halperin Donghi, T.: *Ensayos de historiografía*. Buenos Aires, Ediciones El cielo por Asalto, 1996.

<sup>7</sup> Datos tomados del legajo de JLR, obrante en el Departamento de Personal del Colegio Nacional de la UNLP.

<sup>8</sup> En un curriculum abreviado de 1942 incorporado a su legajo de personal en la FHCE, figuran las siguientes publicaciones: notas bibliográficas en siete números de la revista *Nosotros* (de 1928 a 1931); “Los hombres y la historia en Groussac”, *Nosotros*, N° 242; “Biografías de ayer, vidas de hoy (ensayo sobre la biografía), *Clave de sol*, N° 1; “La formación histórica”, folleto, UNL, 1934; “Imagen y realidad del legislador antiguo”, *Humanidades*, N° 25; “Sobre el espíritu de facción”, *Sur*, N° 33, 1937; *El estado y las facciones en la antigüedad*, Buenos Aires, 1938; “El testimonio bíblico para las caracterizaciones del espíritu helenístico” (inédito), 1939; “Sobre la previsión histórica”, *Nosotros*, N° 42-3, 1940; “La revolución francesa y el pensamiento historiográfico”, folleto, 1940; “El problema de los contactos de cultura”, *La Nación*, 31/12/39; “Rostovtzeff en español”, *Nosotros*, N° 46-7, 1940; “La concepción griega de la naturaleza humana”, *Humanidades*, N° 38; “El concepto de lo clásico y la cultura heleno romana”, *Labor de los Centros de Estudio*, UNLP, 1941; “Las ideas revolucionarias y la revolución”, *Boletín de la Comisión de Bibliotecas Populares*, 1941. Figuran en prensa un folleto, “El pensamiento historiográfico en el siglo XIX” y su tesis doctoral, *El fin de la república romana: los Gracos y la recepción de la concepción imperial helenística en Roma*, a publicarse por Losada. En el programa correspondiente a Historia de la Historiografía de 1945 figuran tres artículos nuevos:

“Crisis y salvación de la ciencia histórica”, *De Mar a Mar*, N° 3; “Sobre los tipos historiográficos”, *Logos*, N° 3 y “Las concepciones historiográficas y las crisis”, *Revista de la UBA*, N° 14.

<sup>9</sup> Un análisis polémico de esta obra puede encontrarse en la discusión planteada en dos artículos recordatorios a los cincuenta años de su publicación. Trímboli, J.: “José Luis Romero o la Argentina como drama” y Acha, J.: “José Luis Romero como tradición (para una discusión historiográfico-política)”, en *El rodaballo*, Revista de política y cultura (2ª época), N° 5 y N° 6/7, Buenos Aires, 1997, respectivamente.

<sup>10</sup> En este panorama podemos agregar una obra posterior que responde también a ese interés por la síntesis y la globalidad que *a priori* podríamos vincular a la redacción de los manuales: *La cultura occidental*, publicado por Editorial Columba en 1953.

<sup>11</sup> “Entronque” es el título que Ruggiero Romano le pone a su prólogo al libro de JLR *¿Quién es el burgués? y otros estudios de historia medieval*, compilados por L.A. Romero, CEDAL, 1984, expresión con la que el historiador italiano resume la enseñanza recibida de Romero.

<sup>12</sup> Todas las citas fueron extraídas de la respuesta de J.L. Romero a “Crisis pregunta: ¿se enseña en la Argentina la historia real del país?”, en revista *Crisis*, N° 8, diciembre de 1973, págs 16 - 17.

<sup>13</sup> Romero, J.L.: “Prefacio a la primera edición” en *Historia Moderna y Contemporánea*, Buenos Aires, Editorial Estrada, 1965, 5ª Edición.

<sup>14</sup> Un detalle de estos requisitos puede consultarse en Riekenberg, M.: “El trabajo con fuentes y la enseñanza de la historia”, en *Propuesta educativa*, N° 8, 1993, págs. 16.

<sup>15</sup> Ejemplos de esto lo constituyen Caupolicán, presentado por Alonso de Ercilla, León X por Rafael Sanzio, Lutero por Lucas Cranach, Enrique VIII por Hanz Holbein y por sus propios versos, Felipe II y Carlos V por Tiziano, Isabel de Inglaterra por Lytton Strachey, Napoleón por Emerson, el duque de Wellington por Tennyson, Washington por Manuel Belgrano, el triunfo cristiano en Lepanto por Fernando de Herrera, Beethoven por Bourdelle (de quien además advierte que puede verse la estatua que hizo de Alvear en Recoleta), el Conde-duque de Olivares por Velázquez y Quevedo, Molière por Voltaire y así, sigue una larga lista...

<sup>16</sup> Romero, J.L.: *Historia de la Antigüedad y de la Edad Media*, Buenos Aires, Estrada, 1962, pág. 109.

<sup>17</sup> En su trabajo “Los *Annales* en la historiografía argentina de la década del 60”, en *Punto de vista*, N° 39, 1990, J. C. Korol ubica la influencia de esta corriente a partir de una renovación en nuestra historiografía en esa década. Es significativo que Romero recomendara la colección mencionada, donde escribieron los primeros *annalistas* ya en 1945. En 1949, también, Fernand Braudel visita Buenos Aires y venía preparado para que su interlocutor local fuera Romero.

<sup>18</sup> Luna, F.: *Conversaciones con José Luis Romero*, Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1986.

<sup>19</sup> “Comprender” es una expresión muy utilizada en la obra romeriana. Valga esta cita para identificar una preocupación permanente: “...*Comprender* es palabra que tiene ya un sentido técnico preciso, y la operación intelectual que define constituye la aspiración superior del investigador...”, Romero, J.L.: “Reflexiones sobre la historia de la cultura” (1953), en *La vida histórica*, Buenos Aires, Sudamericana, 1988, pág. 130.

<sup>20</sup> Luna, F.: op. cit., pág.32.

<sup>21</sup> En otras partes del libro, Romero también hizo referencia a los historiadores y al desarrollo de la historiografía desde el capítulo dedicado a Luis XIV cuando menciona a Bossuet y a su *Discurso sobre la historia universal* después, en el Romanticismo, donde menciona, incluso, a Vicente F. López y a Bartolomé Mitre y luego, al final del siglo XIX, a Benedetto Croce y a los historiadores alemanes y franceses, particularmente a Mommsen, Taine y Renan.

<sup>22</sup> Halperín Donghi, T.: op. cit., pág. 96.

<sup>23</sup> Romero, J.L.: *La Edad Media*, México, FCE, 1949. Aquí citado en su 10ª reimposición de 1977.

<sup>24</sup> Cfr. JLR: *Historia Antigua y Medieval*, págs. 394-395, con Ibáñez, J.C. *Historia antigua...*, op. cit., pág. 431.

<sup>25</sup> Cfr. Halperín Donghi, T.: op. cit., págs. 95 - 96.

<sup>26</sup> Cosmelli Ibáñez, J.: *Historia Antigua y Medieval*, Buenos Aires, Troquel, 1975 (1ª ed. 1956), págs. 246 -47.

<sup>27</sup> Chevallard, Y.: *La transposition didactique*, París, Editions La pensée sauvage, 1985. “La transposición didáctica –resume Graciela Frigerio– se refiere al *proceso de transformaciones adaptativas* por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento a enseñar y éste en objeto de enseñanza o conocimiento enseñado. Tales transformaciones pueden ser o bien deformaciones, o bien sustituciones o nuevas creaciones que se apoyan en el conocimiento erudito”. Frigerio, G.: *Curriculum presente, ciencia ausente*, T. I., Buenos Aires, Miño y Dávila, 1991, pág. 32.

<sup>28</sup> Lanza, H.: “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, 1993, pág. 81.

<sup>29</sup> Braslavsky, C.: “Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989” en Riekenberg, M. (Comp.): *Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza, 1991, pág. 63.

<sup>30</sup> Entel, A.: “Conocimiento y cultura en el escuela media ¿Sin lugar para las dudas?”, en *Curriculum*

*presente, ciencia ausente*, Tomo I., op. cit., págs. 59-60.

<sup>31</sup> El papel clave que juegan los manuales escolares en la escuela ha sido definido por Bourdieu de la siguiente forma: “Las recopilaciones de textos escogidos y los manuales son el tipo de obras subordinadas a la función de valorar y ordenar, que incumbe a la escuela. Como tienen que preparar a sus alumnos para responder a los problemas de la escuela, los profesores se ven obligados a organizar de antemano sus propósitos según la organización que sus alumnos deberán encontrar para responder a estos problemas. Es en los manuales donde se encuentran discursos organizados en función de los temas sobre los que hay que disertar”. Bourdieu, P.: “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento” en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza; su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1989, pág. 28.

<sup>32</sup> Romero, J.L.: “La formación histórica” (1936), en *La vida histórica*, op. cit., pág. 53.

<sup>33</sup> Romero, J.L.: “Reflexiones...”, op. cit., pág. 124. Oscar Terán identifica historia integral e historia de la cultura en la obra romeriana de los años de *Imago mundi*, en O. Terán: “Imago mundi. De la Universidad de las sombras a la Universidad del relevo”, en *Punto de vista*, VER.

<sup>34</sup> Romero, J.L.: “La formación histórica”, op. cit., pág. 42.

## Anexo

### Un mismo tema planteado en tres manuales de la época

El renacimiento de la vida urbana en Occidente

#### La burguesía

A partir del siglo XII, la Europa feudal comenzó a reconstruir su vida urbana, prácticamente destruida por las invasiones. En efecto: de las antiguas ciudades, sólo muy pocas se habían conservado y aun así estaban muy debilitadas.

Cuando desapareció el peligro de las invasiones normandas y se acallaron las guerras entre los señores, los habitantes prefirieron abandonar la estrechez de los lugares fortificados y se dirigieron a las ciudades que fueron reconstruidas y repobladas.

Al mejorar las comunicaciones, el comercio y la industria adquirieron rápido desarrollo, todo lo cual benefició a los burgueses, es decir, a los habitantes de los burgos o ciudades.

De este modo, surgió en la Europa feudal una nueva clase, la burguesía, formada por hombres libres que vivían del comercio y la artesanía, y cuyo rápido enriquecimiento les permitió enfrentar con éxito al feudalismo agrario que se oponía al renacimiento urbano.

La burguesía, junto con la Iglesia, favoreció la decadencia del régimen feudal y el resurgimiento de la realeza.

Cosmelli Ibáñez, José: *Historia Antigua y Medieval*,  
Buenos Aires, Troquel, 1975, págs. 414 -415.  
(1ª edición 1956).

#### Los burgueses, las ciudades y el comercio

Las invasiones y las luchas de la alta Edad Media paralizaron la industria y el comercio y provocaron la decadencia de las ciudades. Pero en el siglo XII, como ya se ha señalado, renacieron esas actividades y despertó la vida urbana del letargo en que estuviera sumida durante siglos. Numerosas ciudades comenzaron a enriquecerse por el comercio y la industria. Tal fue el caso de las del litoral mediterráneo, especialmente las del norte de Italia, Génova, Pisa, Venecia, favorecidas por el intenso tráfico marítimo con

Bizancio y el mundo musulmán. Tal fue también la situación de las ciudades de Lombardía y de Flandes, cuya industria textil las convirtió en grandes centros manufactureros.

Gradualmente, nuevas rutas comerciales unieron, a través del Rin y de sus afluentes, a la Europa mediterránea con las regiones del mar del Norte y del Báltico, donde los puertos alemanes de Hamburgo, Lubeck, Bremen, enviaban sus barcos hacia Rusia y Escandinavia en busca de madera, pescado y pieles.

De este modo, resurgió en todo el Occidente una intensa vida urbana que estimuló las energías de los burgueses.

Secco Ellauri, O. y Baridón, P.: *Historia Universal*,  
Edad Media, Buenos Aires, Kapelusz, 1972, pág. 103  
(1ª edición 1939).

### **Las ciudades, los estados italianos, caída de Constantinopla**

El restablecimiento de la navegación marítima, el comercio con el Oriente, el creciente gusto por la comodidad y el lujo, todas las transformaciones, en fin, que produjeron las expediciones de los siglos XI, XII y XIII conocidas con el nombre de Cruzadas, favorecieron el crecimiento de las ciudades. Muchas de ellas eran viejas ciudades romanas que, aunque decaídas, habían subsistido a lo largo de los siglos; otras eran aldeas surgidas en un cruce de caminos, en las cercanías de un lugar de peregrinación o en las vecindades de un castillo. Pero las circunstancias permitieron que tanto unas como otras crecieran rápidamente y, ya en el siglo XIII, algunas comenzaron a ser importantes centros manufactureros y comerciales.

Sin embargo, la perduración de los privilegios señoriales, y especialmente los de los obispos, a quienes con frecuencia estaban sometidas, constituía un obstáculo grave para su desarrollo. La burguesía aspiró a independizar a las ciudades de sus señores y luchó tesoneramente por ello, buscando el apoyo de los reyes que, por el interés de los tributos y por razones políticas, se prestaron a protegerlas. Así comenzaron a obtener su libertad, requisito imprescindible para su expansión económica.

Romero, J.L.: *Historia de la Antigüedad y de la Edad Media*,  
Buenos Aires, Estrada, 1962, pág. 450  
(1ª edición 1950).



## La época de los Graco

Romero plantea el tema de su tesis doctoral en un libro escolar.

La situación interna después de la primera etapa de expansión ultramarina era sumamente difícil. Puede decirse que ya no existían las dos antiguas clases de patricios y plebeyos, sino en las tradiciones familiares. Muchas familias patricias se habían extinguido y muchos plebeyos ricos se habían emparentado con las demás, de modo que la aristocracia era, ahora, patricio-plebeya. Esta aristocracia fue la que monopolizó las dignidades políticas, porque poseía medios económicos para imponer sus candidaturas y prestigio para ser respetada y seguida; y a ese conjunto de familias patricio-plebeyas de cuyo seno habían salido –y seguían saliendo– los magistrados, se lo conocía con el nombre de nobleza (en latín *nobilitas*).

Por debajo de la nobleza estaban los plebeyos de clase media y los pobres, ciudadanos libres pero sin recursos ni posibilidades económicas, que habían sufrido la competencia del latifundio explotado por los esclavos o el despojo de sus tierras. Algunos mantenían sus pequeñas propiedades en condiciones misérrimas y otros formaban la gran masa de la población urbana que hallaba medios de subsistencia como asalariados en la industria o el comercio; pero todos pertenecían a una clase que ahora tenía fisonomía particular: la de los pobres.

Sin embargo, ya se ha visto que en el seno de la clase de los plebeyos había ido surgiendo otra, intermedia entre el grupo de los pobres y de la nobleza, constituida por aquellos plebeyos que se habían enriquecido sin poder mejorar, a pesar de eso, su situación político-social por alianzas o por el acceso a cargos públicos. Ésta fue la clase de los caballeros que, poco a poco, adquirió importancia en la vida cotidiana, aunque la nobleza tratara de cerrarle el camino hacia el poder político.

A los conflictos y rozamientos que se produjeron entre estas clases se agregaron, por entonces, los que provenían de las aspiraciones de los aliados itálicos, quienes deseaban alcanzar la ciudadanía completa y que, por entonces, se manifestó en una terrible sublevación. Además, el problema de la tierra –como ya se ha indicado– creaba otros motivos de agitación que agravaron los nacientes conflictos sociales. Pero quizá lo que más importancia tuvo para desencadenar las convulsiones que conmovieron a Roma desde el año 133, fue la difusión de las ideas sociales griegas llegadas a Italia junto con todo el caudal del pensamiento helenístico. Estas ideas se referían al derecho de los desposeídos a obtener del Estado tierras para trabajar y protección contra el cobro coactivo de las deudas hipotecarias y, en sus formas extremas, incitaban a la división de la propiedad y a su reparto entre las clases más humildes.

Las ideas del socialismo griego se difundieron en Roma por intermedio de algunos de los muchos filósofos que estaban por entonces en Italia y arraigaron, precisamente, en algunos miembros de las familias más distinguidas debido, sobre todo, al prestigio de su origen helénico. Así fue como Tiberio Graco, nieto de Escipión el Africano y perteneciente a un ilustre tronco patricio-plebeyo, se decidió a ponerlas en acción cuando, en 133, fue elegido tribuno de la plebe.

Romero, J.: *Historia Antigua y Medieval*,  
Buenos Aires, Estrada, 1962, págs. 232 -33.

### Un ejemplo de la preferencia por las fuentes literarias

*Así diciendo, el esclarecido Héctor tendió los brazos a su hijo, y éste se recostó, gritando, en el seno de la nodriza de bella cintura, por el terror que el aspecto de su padre le causaba: dábale miedo el bronce y el terrible penacho de crines de caballo que veía ondear en lo alto del yelmo. Sonriéronse el padre amoroso y la venerable madre. Héctor se apresuró a dejar el refugente casco en el suelo, besó y meció en sus manos al hijo amado, y rogó así a Zeus y los demás dioses:*

*‘¡Zeus y los demás dioses! Concededme que este hijo mío sea, como yo, ilustre entre los teucros y muy esforzado; que reine poderosamente en Ilión; que digan de él cuando vuelva de la batalla: ¡es mucho más valiente que su padre!; y que, cargado de cruentos despojos del enemigo a quien haya muerto, regocije a su madre el alma’.*

*Esto dicho, puso al niño en los brazos de la esposa amada, que al recibirlo en el perfumado seno sonreía con el rostro todavía bañado en lágrimas. Notólo Héctor y compadecido, acaricióla con la mano y así le habló: ‘¡Esposa querida! No se acongoje tu corazón en demasía, que nadie me enviará al Orco antes de lo dispuesto por el hado; y de su suerte ningún hombre, sea cobarde o valiente, puede librarse una vez nacido. Vuelve a tus labores del telar y la rueca y ordena a las esclavas que se apliquen al trabajo; y de la guerra nos cuidaremos cuantos varones nacimos en Ilión, y yo el primero.’” (Iliada, canto VI).*

Romero, J.L.: *Historia de la Antigüedad y de la Edad Media*,  
Buenos Aires, Estrada, 1962, pág. 109.

## Cuadro I

Fuentes utilizadas en Romero, J. L. *Historia de la antigüedad y la edad media*. Buenos Aires, Estrada, 1962, pp. 462.

Página	Autor o texto	Ubicación	Tema
30	Heródoto	epígrafe	Fertilidad y siembra del Nilo
39	Breadsted	epígrafe	Valoración de Amenofis IV
55	Heródoto	epígrafe	Descripción de un zigurat
76	Antiguo Testamento	epígrafe	Descripción Templo del Jerusalem
98	Odisea	texto	Descripción de Creta
109	Ilíada	texto	Organización social y política
110	Odisea	epígrafe	Construcción de un navío
126-127	Plutarco	texto	Descripción de la educación espartana
130	Cornelio Nepote	epígrafe	Honores a Milciades
132	Heródoto	epígrafe	Carácter de Temístocles
146	Plutarco	texto	Anécdota sobre Platón
147-148	Platón	texto	Discurso de Sócrates al ser condenado
160	Plutarco	texto	Caracterización de Pericles
161	Tucidides	texto	Elogio de Pericles a la Constitución de Atenas
166-167	Plutarco	texto	Batalla de Leuctra
170	Plutarco	epígrafe	Proceso a Demóstenes
170-171	Demóstenes	texto	Primera Filípica
203	Cicerón	texto	Importancia de los tribunos
216	Plutarco	epígrafe	Semblanza de Pirro
224	Tito Livio	texto	Batalla de Cannas
227	Polibio	epígrafe	Semblanza de Filipo V
230	Polibio	texto	La expansión de Roma
234	Plutarco	texto	Tiberio Graco y los problemas sociales
237	Plutarco	epígrafe	Semblanza de Mario
238	Salustio	texto	Odio contra la nobleza
244	Plutarco	epígrafe	Semblanza de Cicerón
246	Cicerón	texto	Primera Catilinaria
249	César	texto	Descripción de las Galias
253	Suetonio	epígrafe	Semblanza de Augusto
256	Augusto	texto	Su dignidad como princeps
268	Plinio el Joven	texto	Panegírico de Trajano
270	Historia Augusta	epígrafe	Semblanza de Adriano

<b>Página</b>	<b>Autor o texto</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Tema</b>
271	Marco Aurelio	texto	Preceptos sobre el comportamiento del romano
274	Historia Augusta	epígrafe	Semblanza de Septimio Severo
276-277	Eutropio	texto	Salida de la anarquía militar
282	San Agustín	texto	Ambiente moral de Roma en el siglo V
283	Evangelio San Juan	texto	San Juan reconoce a Jesús
285	Evangelio San Lucas	texto	Sermón de la montaña
287	Tertuliano	texto	Organización primitiva de la Iglesia
288	Evangelio San Mateo	texto	Pedro como vicario de Dios
290	Plinio el Joven	texto	El Estado contra los cristianos
298	Augusto	texto	Embellecimiento de las ciudades
301-302	Virgilio, Eneida	texto	Orígenes de Roma
302	Horacio	texto	Versos acerca del patriotismo
314	Edicto de Licinio y Constantino	texto	Libertad de cultos
323-324	César	texto	Costumbres de los suevos
334	Procopio	texto	Sobre la conjura nika
348	Corán	texto	Características de Alá
352	Ibn - Al - Atir	texto	Semblanza de Abderramán I
359	Anales reales	texto	Pipino se hace coronar
360	Eginardo	epígrafe	Ropaje nacional de los francos
360-361	Eginardo	texto	Carácter de Carlomagno
381	Widukindo	texto	Origen del Sacro Imperio
384	Carta de Enrique IV	texto	Conflicto Papa/Emperador
384-385	Archivo de Gregorio, Papa	texto	Sobre Humillación de Canosa
394	Guillermo de Saint-Pathus	texto	Carácter de San Luis
398	Crónica anglo sajona	texto	Batalla de Hastings
399	Carta Magna	texto	Derechos de nobles, ciudades y aldeanos
420	Inocencio III	epígrafe	Supremacía del Papa sobre los hombres
423	Foucher de Chartres	texto	Resultado del contacto entre Oriente y Occidente
444	Comynnes	epígrafe	Semblanza de Luis XI
448	Hernando del Pulgar y Maquiavelo	epígrafe	Semblanza de Fernando el Católico
459	Boccaccio	epígrafe	Semblanza de Dante

## Cuadro II

Fuentes utilizadas en Romero, J.L. *Historia moderna y contemporánea*.

Buenos Aires, Estrada, 1965, pp. 366

<b>Página</b>	<b>Autor o texto</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Tema</b>
33	F. de Sanctis. Historia de la literatura italiana	epígrafe	Semblanza de Petrarca y manifestaciones de la belleza
42	Walter Pater. El Renacimiento	epígrafe	Comentario sobre Leonardo
53	Garcilaso de la Vega. Égloga	texto	Introducción en España de las formas italianas
53	Fray Luis de León	texto	Idem
55	Lope de Vega. Fuenteovejuna	texto	Crítica de funcionarios reales
55	Calderón. La vida es sueño	texto	Significado filosófico su poesía
66	Carlyle. Los Héroes	epígrafe	Valoración de Shakespeare
78	Poema de Enrique VIII	epígrafe	Ilustración de su sentido de la vida
80	Padre Rivadaneira	epígrafe	Sentido de las reglas de San Ignacio de Loyola
94	Prescott. Historia del Perú	epígrafe	Carácter de Pizarro
102	Ercilla. La Araucana	texto	Semblanza de Caupolicán
105 -106	Carta de Elcano a Carlos V	texto	Descripción de las Molucas
111	Alonso de Sta. Cruz. Crónica	epígrafe	Semblanza de Carlos V
114	Morot (poeta de la época)	epígrafe	Semblanza de Francisco I
123	Fernando de Herrera	epígrafe	Triunfo en Lepanto
131	Lytton Strachey	epígrafe	Semblanza de Isabel I
140	Richelieu. Máximas de Estado	texto	Su proyecto de gobierno
147	Quevedo. Epístola satírica	texto	Condena de la corrupción del gobierno
157	Voltaire	epígrafe	Sobre Locke
158	Locke. Tratado sobre el gobierno civil	texto	Contra la monarquía absoluta
165	Luis XIV	texto	Cómo implantó el absolutismo
165	Bossuet	texto	Origen del poder absoluto
169	Brunetièrre	epígrafe	Sobre Corneille
170	Voltaire	epígrafe	Sobre Molière
171	Descartes	epígrafe	Ilustrando su pensamiento
172	Cousin	epígrafe	Sobre Pascal
204	Manuel Belgrano	epígrafe	Sobre la importancia de G. Washington
211	Declaración Der. Hombre	texto	Principios R. Francesa
212	Chateaubriand	texto	Condiciones del ejército contrarrevolucionario
218	Emerson	epígrafe	Semblanza de Napoleón como surgido de la plebe revolucion.

<b>Página</b>	<b>Autor o texto</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Tema</b>
226	Napoleón. Proclama	texto	Sobre importancia Austerlitz
231	Tennyson	epígrafe	Semblanza de Wellington
239	Acta de Establecimiento	texto	Adopción del anglicanismo como religión oficial
254	Manifiesto de la Joven Europa	texto	Renacimiento de ideas republicanas
259	Menéndez y Pelayo	epígrafe	Semblanza de Goethe
260	Coppée. Verso celebrando la importancia de Hernani	epígrafe	Semblanza de Víctor Hugo
262	Shelley	epígrafe	Semblanza de Lord Byron
272	Trevelyan	texto	La política de la reina Victoria
280	Boletín de las Leyes	texto	Poderes extraordinarios de Luis Bonaparte
288	Benedetto Croce	epígrafe	Semblanza de Cavour
298	Telegrama de Ems	texto	Estallido de la Guerra Franco – Prusiana