

Rosas vuelto a contar

La época de Rosas en los manuales escolares de la “transformación educativa”

Gonzalo de Amézola

Universidad Nacional de La Plata/Universidad Nacional de General Sarmiento

I. La “transformación educativa”

Con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 comenzó en la Argentina un ambicioso intento de actualizar el sistema educativo y la enseñanza, que incluyó también a la Historia como asignatura escolar.

Luego de un período en el que se impulsaron casi exclusivamente innovaciones en las metodologías sin alterar el enfoque de los saberes sustantivos, en los '90 se partió del papel fundamental que juegan estos últimos en la educación. Después de más de cien años sin que nada de fondo cambiara¹ en la Historia enseñada, renovar los contenidos para acercarlos a los problemas de los que se ocupa hoy nuestra disciplina fue el punto de partida de la “transformación”.

Este cambio fue acompañado por una ampliación del concepto mismo de “contenido” que, según la difundida caracterización de César Coll², pasó a incluir también a los “procedimientos” y a las “actitudes”,

Para la Educación Polimodal el Ministerio de Educación de la Nación estableció como mínimo un año de estudio obligatorio de Historia. En esta instancia, luego del panorama de todo el pasado de la humanidad que recibirían los alumnos en el tercer ciclo de la EGB, la temática estaría centrada en la época contemporánea que, según la periodización elegida, se inicia a fines del siglo XVIII con la “doble revolución” (industrial y Francesa). En este período se estudiarían los procesos económicos, políticos y sociales que desde allí se despliegan en el mundo, América latina y la Argentina, hasta llegar a nuestros días. Los procedimientos a tener en cuenta debían ser: “Utilización crítica y producción de distintas fuentes (históricas, sociológicas, económicas); Diseño, planificación y realización de proyectos y/o tareas de tipo histórico, sociológico, antropológico, entre otros; Confeción de redes de causalidad sobre procesos históricos”³.

Cuando fueron adaptados en la provincia de Buenos Aires, los contenidos mantuvieron el estudio de la edad contemporánea pero introduciendo variaciones en la propuesta: se cambió la periodización y se tomó como punto de partida 1850; se subdividió el campo estableciendo un criterio cronológico y no ejes de interés que recorrieran todo el período como era la propuesta de la Nación: “1850-1914. Consolidación de la sociedad capitalista”, “1914-1973. La crisis y la sociedad bipolar” y “1973 hasta la actualidad. Reestructuración capitalista: la sociedad global”. Así, la periodización que tenía un fuerte poder explicativo en el primer caso⁴ se volvió menos rigurosa. Dentro de cada uno de estos subperíodos debían analizarse tres ejes, parecidos a los propuestos por

los CBC nacionales. También se extendió la obligatoriedad a dos años, uno dedicado a la Historia universal y otro a la argentina, ambos con iguales expectativas de logros: “Interpretación contextual y crítica de diversos tipos de testimonios (personales, institucionales, artísticos, historiográficos) y formas de organización social; Interpretación y elaboración de distintas formas de representación gráfica de los fenómenos sociales (cronologías, mapas, tablas y gráficos con datos estadísticos); Planteo de problemas e hipótesis relacionadas a las transformaciones sociales de la historia contemporánea que orienten la realización de investigaciones acotadas y la elaboración de explicaciones causales adecuadas”⁵.

A partir de mediados de la pasada década, entonces, los docentes enfrentaron un cambio en cuanto a lo que era considerado “saber” Historia.

II. Rosas en los manuales anteriores a la reforma⁶

La Historia argentina se incorporó a los planes de estudio de los colegios nacionales en 1884, mientras el “relato fundador” se completaba casi al mismo tiempo. En 1859 Mitre había publicado la Historia de Belgrano y la independencia argentina, piedra basal de nuestra historiografía moderna, y en 1887 dio a conocer la Historia de San Martín y la independencia americana. Para ese entonces, todo estaba preparado para que la visión de los vencedores de Caseros se transmitiera a la escuela, su concepto de Nación quedara fijado en la enseñanza y organizado el panteón de los héroes, que tenía como figura máxima al Libertador General San Martín y como excluido al “tirano” Rosas. Esto no quiere decir que el predominio de la perspectiva mitrista se haya incorporado plenamente a la escuela sin confrontarse con otras visiones. Sin embargo, su preeminencia se construyó por diversos caminos. Entre todos ellos, dos son los más importantes. El primero, su estilo, que aunaba una redacción historiográfica erudita con la creación de efectos dramáticos que permitían su utilización escolar. El segundo, que su visión de la Historia argentina soldaba presente, pasado y porvenir en la creación del mito de la irremediable grandeza futura del país⁷.

Pero a partir de 1930 los liberales conservadores que habían forjado este imaginario fueron cuestionados por los nacionalistas, al compás de la crisis del modelo liberal. La polémica política se convirtió también en un combate por la Historia. Como la ilusión que había instalado Mitre acerca de la grandeza inexorable no se concretaba en un país asolado por la crisis económica mundial de 1929, sus contradictores forjaron un mito simétrico: había que buscar en el pasado a los culpables de que ese destino no se realizara y reivindicar a los injustamente condenados. Los nacionalistas, entonces, se definieron como partidarios del “revisionismo histórico”. En esta lucha, su bandera más importante fue incorporar a Rosas al Panteón y desalojar de él a los próceres que consideraban impostores.

La disputa entre “historia oficial” y “revisionismo” fue larga y la exaltación de Rosas se hizo sistemática desde 1938. Pero aún casi cuarenta años después, los historiadores de uno y otro bando creían que Rosas seguía proscrito de la escuela y los manuales. En los años ’70 dos de ellos dan testimonio de esta situación. El revisionista Vicente Sierra decía: “...se eliminan veinte años de acción rosista de la historia argentina, como si de la historia se pudieran arrancar páginas porque no nos

gustan. Lógicamente esa historia se difunde a través de textos que el alumno debe aprender de memoria, repetir como loro y honrar como estúpido...”. En la otra orilla, Enrique de Gandía mostraba tranquilidad: “Los manuales existentes... no son improvisados. Representan la sabiduría, los esfuerzos, de muchas generaciones de estudiosos. Saben lo que dicen y lo hacen con fundamentos y con justicia... Conozco los manuales de Historia primaria, secundaria y superior... de todas las naciones de América y puedo asegurar que los manuales argentinos son los más eruditos y los mejor escritos... En las absurdas pretensiones de los reformadores se encuentra el elogio del rosismo. Quienes alaban a Rosas lo hacen por ignorancia o por perversidad”⁸.

Sin embargo, el Restaurador de las Leyes estaba más presente en las aulas de lo que ambos creían. Es cierto que no había en ellas una polémica entre la “historia oficial” y el “revisionismo histórico”, pero ciertos valores que el primer revisionismo reconocía en Rosas comenzaron a impregnar la enseñanza inadvertidamente. El avance de la influencia de la Iglesia –que los liberales habían reducido en la década de 1880– y las recurrentes dictaduras militares que se sucedieron desde 1930 hasta 1983 favorecieron la presencia de valores autoritarios en la Historia escolar que entraban de rondón cuando se estudiaba el rosismo.

Los revisionistas impulsaron desde el principio la consagración de nuevas efemérides en oposición a la “historia oficial”. De todas las fechas que deseaban reivindicar el combate de la Vuelta de Obligado fue la más importante. En este punto obtuvieron reconocimientos parciales de los gobiernos en 1934 y 1949. Finalmente, en 1974 una ley de la Nación consagró al 20 de noviembre como el Día de la Soberanía Nacional.

En los manuales, el reconocimiento de Rosas como defensor de la soberanía fue predominante aun antes de la oficialización de la nueva efeméride. La educación argentina, tan proclive a exaltar los valores nacionales encontró en este argumento revisionista una ocasión para profundizar esa línea. En los textos editados entre 1956 y 1983, la soberanía como valor eterno y la existencia de un “espíritu” de la Nación, más allá de los avatares de espacio, tiempo y coyuntura, sobrevuela la escritura de autores de formación diferente y posiciones políticas diversas.

Otro tema fundamental del revisionismo fue su crítica a la política económica de los liberales. Desde su óptica, con los presidentes liberales la Argentina quedó atada al Imperio Británico como productor de bienes primarios, en vez de promover un proteccionismo que posibilitara el desarrollo armónico de una industria nacional como –afirmaban– lo había hecho Rosas con la Ley de Aduanas de 1835, que para ellos fue un serio intento de promoción industrial. Mientras tanto, los historiadores no enrolados en el revisionismo negaban o relativizaban la importancia de esa medida. Esta polémica se reprodujo en los manuales, permitiendo reconocer las posiciones historiográficas, lo que es inusual. Sin embargo, los autores de los libros escolares, aunque conocen la controversia, toman partido y transmiten una posición a los alumnos, en ningún caso plantean los argumentos de las opiniones contrarias a las que ellos mismos sostienen. A la vez, la discusión refleja la polémica de la época sobre el modelo económico y los libros escolares presentan vestigios de los términos en los que esta última se desenvuelve.

Pero lo más importante de todo fue la inocultable exaltación del autoritarismo que transmiten los viejos manuales. Rosas había sido caracterizado como “tirano” por la historiografía liberal desde

el siglo XIX. La reivindicación que hicieron posteriormente los revisionistas siempre dejó flotando esa acusación. En sus trabajos éstos justificaron o evitaron hacerse cargo de esa condena, ya sea por la simple comparación con los crímenes de los liberales, por haber sido Rosas producto de la necesidad de poner orden en la anarquía, por haber comprendido el espíritu de las masas movilizadas por la Revolución que lo plebiscitaron, o porque los regímenes de liberación anticolonial no podían quedar atados a formas liberales para triunfar efectivamente contra el imperialismo.

De todas estas explicaciones, la preferida en los textos escolares es la que propone a la dictadura como remedio natural para salir del caos. En todos los manuales se producen deslizamientos argumentales donde la eliminación física del opositor es narrada con naturalidad; se muestra una casual coincidencia entre el establecimiento de la dictadura y la desaparición de la prensa opositora; se explica la intervención del gobernador en la administración de justicia con el único fin de acelerar los trámites, etc. En síntesis, argumentos que brindan explicaciones sobre el pasado desde la lógica del discurso político autoritario.

En los manuales de Ibáñez –para dar un ejemplo influyente y lejano al revisionismo– el elogio encubierto a la dictadura es indiscutible. Luego de realizar una caracterización telúrica de Rosas como caudillo, él dice:

Espíritu autoritario, amante del orden y de los gobiernos fuertes, estaba persuadido de que las autonomías provinciales le impedirían controlar el país bajo su mando. En los largos años de su gobierno, prefirió no organizar la República y continuar con un régimen provisional, pues juzgaba prematuro establecer un régimen constitucional.

Con esta actitud impidió la disgregación del territorio, contuvo la anarquía y habitó a los gobernadores a aceptar las directivas del gobierno central.

Persiguió a sus enemigos políticos y los eliminó con astucia y vigor, consiguió la adhesión de la masa popular... que no entendía a teóricos e ideólogos y llevó a la práctica un gobierno limitado a las exigencias del momento⁹.

Queda en claro la forma en que los textos escolares registran tanto un modelo pedagógico como el pensamiento de una época determinada¹⁰.

III. La nueva producción

Con la “transformación educativa” los manuales que se habían editado por generaciones cayeron en desuso. Inclusive aquellos que habían renovado la manualística a mediados de los ’80 quedaron desactualizados y todas las editoriales especializadas se abocaron a los nuevos contenidos. Allí encontrarían los docentes las respuestas a los cambios en el currículum prescripto y su elección del libro de texto determinaría en buena medida el carácter de sus clases.

Estos nuevos manuales poseen una serie de propuestas que exceden la simple síntesis de contenidos conceptuales e incorporan imágenes, actividades y trabajos prácticos en forma creciente.

Sin duda, la decisión de Buenos Aires –el mayor distrito educativo del país y Sudamérica en

cantidad de docentes y alumnos— de dedicar un año a la Historia universal y otro a la argentina impulsó a las editoriales a presentar textos de una y otra especialidad en volúmenes separados.

La importancia de los libros escolares¹¹ en el aula aún hoy es decisiva. Como dice Bourdieu: “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 otros problemas. Es en los manuales donde se encuentra el discurso organizado en función de los temas sobre los que hay que disertar”¹².

Para la redacción de los nuevos libros se incorporaron autores que en su mayoría provenían del campo universitario. Esto se complementó con otros dos cambios. Si bien antes de la reforma los libros de texto tenían una vigencia casi ilimitada, ahora su vida útil en el mercado es de un promedio de tres años y, además, equipos de redactores reemplazaron al responsable individual de la obra¹³.

Los manuales a los que se hará referencia son los publicados por las cuatro editoriales que encabezan la venta en el mercado: Santillana¹⁴, Aique¹⁵, Puerto de Palos¹⁶ y Kapeluz¹⁷. Dos de ellos fueron redactados por equipos editoriales: los de Puerto de Palos y Santillana. El primero llega al extremo de no consignar a los autores en tapa. No es éste el caso del segundo, pero se advierte en la página 3 que el libro es una “...obra colectiva creada y diseñada en el Departamento Editorial...” y la nómina de autores aparece diluida entre los demás miembros del staff. En los otros dos casos la situación está atenuada aunque en páginas interiores aparece detallado el equipo editorial que intervino en la obra. Esta característica marca la relativa autonomía de los autores sobre el producto final¹⁸.

El libro de Puerto de Palos tiene un diseño editorial muy atractivo. Está compuesto por un texto de 287 páginas a una columna donde se realiza la síntesis de contenidos y una carpeta de aplicación de 63 páginas que comienza en el anverso de la primera parte.

Todos los capítulos de la síntesis tienen la misma estructura. Se abren con el “Marco referencial” (una página que brinda un panorama introductorio y una línea de tiempo que la complementa) y continúa con “Hechos” (un recorrido de los acontecimientos del período que abarca el capítulo); “Contexto económico y social” (que busca enmarcar en forma sintética esos hechos); “Temas y paradigmas” (donde se focaliza en uno o dos temas significativos) y “La vida cotidiana” (una página donde se ilustra algún aspecto del tema). Salvo por el “Marco referencial” (donde se pide subrayar oraciones importantes y reconocer hechos en la línea de tiempo), la única actividad en el cuerpo del texto es “Relectura”, una serie de preguntas en las páginas impares para reconocer los conceptos desarrollados en la doble página, que siempre tienen unidad temática. Los epígrafes de las ilustraciones no aportan información adicional. Un capítulo final trata momentos conflictivos del pasado a través de la técnica de presentar el enfrentamiento de dos de sus protagonistas: Moreno y Saavedra; Sarmiento y Alberdi; Perón y Perette o Frondizi y el diario *La Prensa*.

Lo procedimental se encuentra en la carpeta de actividades, que reconoce otros autores¹⁹ y tiene igual estructura en todos los capítulos: “Los hechos en el tiempo” (una línea de tiempo a completar

por el alumno); “La historia en los textos” donde se comparan dos fuentes breves (en el caso de Rosas, un fragmento de un informe del cónsul norteamericano y unos renglones del testimonio de un viajero, opiniones que deben confrontarse) y “Comprender, integrar, exponer” que requiere completar cuadros o escribir textos que no superan los cinco renglones, que para el tema Rosas supone lograr una síntesis del capítulo.

Existe en esta obra una cierta similitud con los viejos manuales. Por una parte porque el período a tratar se define por el gobierno del Restaurador (“La ‘República’ rosista. 1829- 1852”). Luego, porque las viejas preocupaciones se mantienen aunque atemperadas: una tibia exaltación de la defensa de la soberanía (“En noviembre de 1845 se produjo en el río Paraná la batalla de la Vuelta de Obligado, donde los argentinos al mando de Lucio Mansilla intentaron detener infructuosamente a las naves extranjeras. Sin embargo, la firme actitud de Rosas ante las pretensiones de los sitiadores hizo que el bloqueo se extendiera más de lo esperado. Finalmente, como sus intereses comerciales se veían perjudicados, los ingleses levantaron el bloqueo en 1847 y Francia en 1848”, p. 59) y una valoración relativamente positiva de la Ley de Aduanas (...el libre comercio... había producido la ruina de la industria interior... En 1835 Rosas promulgó una Ley de Aduana... El objetivo de proteger las industrias de las provincias se logró parcialmente, ya que si bien en un principio constituyó un aliciente, su aplicación se fue debilitando con el paso del tiempo, hasta que en 1841 se dejó sin efecto”, p. 63). Aunque existen otras referencias al “terror” como herramienta política, es en “Temas y paradigmas” (“El modelo político rosista”) donde se hace un más detallado análisis de la cuestión: “La política sangrienta de los unitarios, que culminó con el fusilamiento de Dorrego, fue utilizada por Rosas para nuclear a su alrededor a las masas populares que habían apoyado al gobernador fusilado, entre los que había matarifes, carreros, arrieros, etc., disciplinarlas y transformarlas en un factor de poder contra sus opositores. De esta manera lograba controlar a ese sector, haciéndole sentir que tomaba decisiones y participaba en la política a través de su participación en la Mazorca y, a su vez, mantenía el terror entre sus adversarios políticos”, p. 66. El análisis del modelo se continúa hasta la página 69. Un aspecto novedoso de esta explicación es que define al poder de Rosas por una trama que incluye a los tres poderes y a todos los factores reales (ejército, milicia, Iglesia) en una estructura sedimentada por la propaganda. Al concluir este desarrollo se plantean algunos ejercicios para los alumnos. Uno de ellos propone reunirse en pequeños grupos y discutir, entre otros puntos: “¿Qué debe privilegiar una sociedad, el orden o la libertad?”, p. 69. Pero a pesar de esta novedad en el análisis, resulta curioso que la bibliografía ampliatoria que el texto recomienda para los docentes incluya sobre este tema sólo a la historiografía clásica²⁰.

El libro de Kapeluz plantea un imaginario distinto del docente y los alumnos que lo utilizarán. En el prólogo, los autores definen la división del período a estudiar en cinco módulos, a su vez organizados en aspectos políticos (con especial énfasis en las prácticas), económicos (con énfasis en los procesos) y sociales (preocupándose de los conflictos). Dentro de esta estructura, los hechos de política interna y externa pasan de ser el centro de la narración a un lugar secundario. El texto es lo más importante y así lo subrayan los autores: “La información que brinda este libro pretende ser abundante, y en su exposición se evitaron deliberadamente las marcas textuales que habitualmente señalan al lector cuáles son los enunciados fundamentales”²¹.

El tema “Rosas” está incluido en un capítulo introductorio que busca mejorar la periodización adoptada por el curriculum provincial. Así, en ese extenso apartado, se trata lo ocurrido de 1776 a 1852.

En este trabajo se nota el esfuerzo por plantear explicaciones matizadas y estructurales donde lo económico y lo social son el centro del análisis, aun cuando se traten los temas tradicionales. Al hablar de la soberanía dice: “La actitud de Rosas frente a las agresiones externas resultaba ejemplificadora de un rasgo de la burguesía terrateniente argentina que se iría acentuando con el siglo: mientras en el ámbito de la economía manifestaría una autonomía escasa, en el de la política, en cambio, adoptaría una férrea defensa de la soberanía”, p. 26. Refiriéndose a la Ley de Aduanas afirma que “...en diciembre de 1835 se sancionó una nueva ley de aduanas con la que se satisfacían algunas demandas proteccionistas... La ley se aplicó tan sólo en el período 1836-1838. En ese lapso se reactivaron algunos oficios como el cuero y la madera, y también la vitivinicultura. En 1838, como consecuencia del bloqueo francés y las guerras civiles, la Tesorería de la provincia adoptó medidas librecambistas a fin de aumentar los ingresos. Más tarde, directamente se permitiría la entrada de productos de importación vedada según la ley”, p. 34. Acerca de la violencia política: “La preponderancia del caudillaje fue un fenómeno que estuvo unido a una fuerte militarización de la sociedad, proceso que se había iniciado con las guerras de independencia, pero que las contiendas internas extenderían a todos los sectores sociales. Las guerras civiles barbarizaron progresivamente las prácticas políticas. La competencia política dejó de lado la negociación y se inclinó generalmente por la imposición lisa y llana de la propia postura, que incluía con frecuencia la eliminación física del enemigo. La violencia pasaría a ser un elemento ineludible del juego político, se multiplicaron los fusilamientos de los contrincantes. Las mutilaciones y las exposiciones de cadáveres se convirtieron en un espectáculo corriente en las plazas de las ciudades. Además, cuando las guerras se prolongaban, el mantenimiento de las montoneras se resolvía recurrentemente con el saqueo de ciudades y zonas rurales. La violencia o la ruralización se conjugarían en los modos que adoptaría cada facción: los unitarios optarían por castrar a sus enemigos; los federales por degollarlos. Capar y carnear: dos tareas cotidianas de la actividad ganadera”, pp. 16 y 17.

Al final del libro figura un glosario. Las ilustraciones (más escasas que en el anterior) tienen epígrafes que brindan información adicional y donde se plantean algunas preguntas, pero lo procedimental está en los “Proyectos” ubicados al fin de cada módulo²². En estos cinco apartados se plantean trabajos con fuentes (caricaturas, ilustraciones, publicidades, gráficos y otras más convencionales). No obstante el centro de la obra es la calidad del texto, que confía en un docente que pueda aprovecharlo.

El manual de Santillana (304 pp.) tiene, como el de Puerto de Palos, un rígido diseño editorial. Cada capítulo empieza con una “actividad de apertura” basada en textos breves que introducen al tema. A lo largo del desarrollo (que remarca en negritas lo más importante) hay pequeñas actividades y un glosario. Pero lo más importante de lo procedimental queda para el final del capítulo. En “Trabajen con la información” se incluyen actividades para relacionar conocimientos entre sí, con la actualidad del problema o trasladando la información a distintos tipos de cuadro. La doble página (que es siempre una unidad de sentido) se completa con “Caja de herramientas”, donde se explican

las metodologías que utiliza el historiador y se propone una ejercitación análoga a los alumnos. Otras dos páginas las ocupan textos con diversas visiones de un problema, bajo el título “Interpretar el pasado”, que se cierra con una actividad de análisis y comparación.

Como apéndice hay una sección de “Documentos” con trabajos sugeridos (discursos, cartas, artículos periodísticos, poesías, visiones historiográficas diversas sobre un mismo tema, etc.) y, finalmente, una propuesta metodológica para que los alumnos encaren una investigación y temas sugeridos para hacerlo. La bibliografía incluye, junto con obras históricas, sugerencias sobre ensayos, testimonios, obras de ficción y películas.

En el breve texto referido a los años que van de 1820 a 1852 (“En busca de un nuevo orden”, pp. 42 a 51), Rosas ocupa solamente tres páginas.

En el primero de los temas que estamos siguiendo dice: “En 1836, Buenos Aires esbozó un gesto gentil hacia las provincias interiores cuando dictó la Ley de Aduanas que sólo instalaba un proteccionismo muy atenuado para algunos productos provinciales (como el maíz, las maderas y algunos textiles), pero no ponía en riesgo el vínculo con los mercados externos”, p. 48. En esa misma página los autores se ocupan de los bloqueos, pero no existe referencia alguna al combate de la Vuelta de Obligado ni de Rosas como paladín de la soberanía: “La presión del bloqueo cesó en 1848, cuando las potencias que ejercían el bloqueo advirtieron que no les convenía comercialmente”, p. 48. Acerca de la violencia expresa: “El segundo gobierno de Rosas trajo aparejado el endurecimiento del régimen rosista con la oposición. Fue el momento de la acción en Buenos Aires de ‘La Mazorca’, o Sociedad Popular restauradora, una especie de policía política al servicio de la ‘pureza’ federal. Fue también el momento en que se hizo obligatorio el uso de la ‘divisa punzó’ un distintivo rojo símbolo de federalismo. Y sobre todo fue el momento de la persecución de toda oposición política”, p. 48.

La escasa importancia que se da a la “época de Rosas” puede verificarse también en los ejercicios propuestos para que resuelvan los alumnos. En el apartado “Trabajen con información”, de los seis puntos que presenta el trabajo sólo dos están referidos a Rosas. En la página 49 hay otra propuesta de actividad: “Hagan una lista de títulos de obra de distinto tipo cuyo tema sea la oposición entre unitarios y federales. Seleccionen algunas, léanlas en clase y coméntenlas”.

El libro de Aique está escrito por sus dos autores habituales, Alonso y Vázquez. Tiene la particularidad de ser el más extenso (364 páginas), el menos atractivo visualmente (está impreso a dos colores) y se complementa con un cuadernillo de documentos y testimonios (80 páginas) separado del texto principal.

Esta obra explicita una visión militante de la Historia: “En los últimos años se impuso en la Argentina y en otros lugares del mundo un proyecto de país que excluyó del bienestar y el acceso a la educación a vastos sectores sociales... Este proyecto excluyente, para consolidarse, necesita de ciudadanos pasivos y despolitizados. Si la mayoría piensa que nada se puede cambiar, que debemos resignarnos a vivir en un mundo signado por las desigualdades, con millones de seres humanos excluidos de todo bienestar, es imposible que surjan proyectos diferentes. ¿Qué sentido tendría entonces ocuparse del pasado? ¿Para qué preguntarnos sobre el camino que siguió nuestra sociedad si sentimos que no somos protagonistas de ningún cambio futuro?”²³.

En el desarrollo de la síntesis se transcriben fragmentos de historiadores contemporáneos (D. Rock, R. Puiggrós, L. A. Bertoni, N. Botana, R. Cortés Conde, etc.). El momento apropiado para la utilización de los documentos del cuadernillo está indicado en el texto, mientras que en las hojas impares se hacen preguntas sobre la comprensión del tema que se está desarrollando.

Si en el texto de Santillana el tema Rosas perdía importancia, aquí está directamente omitido. Siguiendo al pie de la letra la periodización de la provincia de Buenos Aires, los autores comienzan el tratamiento del pasado nacional en 1852. El sentido de tomar este año como punto de partida es el enfoque propuesto para explicar la formación del Estado nacional, que tiene una fuerte influencia de las perspectivas de J. C. Chiaramonte y –sobre todo– de O. Oszlak. Ambos autores aparecen citados tanto en la síntesis como en el cuadernillo de trabajos prácticos. Un pasaje de un artículo de Chiaramonte se incluye en la página 14, mientras que las fuentes 1 y 4 del cuadernillo remiten también al análisis de párrafos seleccionados de sus obras. Por su parte, textos de Oszlak se reproducen en las páginas 15, 17, 20 y 32 de la síntesis.

Esta preocupación por la organización del Estado como eje explicativo ya aparecía en el manual anterior de los mismos autores²⁴. Allí, Rosas se incluía en un capítulo que se ocupaba del progresivo avance en la organización del Estado nacional: “Hacia la centralización de la autoridad política (1827-1862)”. Sin embargo, la explicación de este fenómeno era relativamente clásica y ninguno de los historiadores a los que apelan en el texto posterior figuraban en el que lo había antecedido. En el libro de 1994, los autores preservan algunos elementos tradicionales en el tratamiento del tema, como una enfática exaltación de la Vuelta de Obligado²⁵ y el tema de la violencia política²⁶.

IV. Nuevos manuales, nuevos problemas

¿Por qué ha cambiado tanto el tratamiento del gobierno de Rosas entre una y otra generación de manuales?

En primer lugar, la sociedad es distinta y el tema ha perdido conflictividad. En los años '70 el debate acerca de su significado histórico era una especie de obsesión. En la introducción de Autoritarismos y democracia, Alain Rouquié recuerda su primer viaje a nuestro país a fines de los '60, cuando el debate político no pasaba por las discrepancias acerca de acciones futuras sino por la interpretación del pasado: “Por o contra Rosas. Por o contra Perón. Las incertidumbres sobre la legitimidad nacional de los ‘grandes hombres’, sobre la posibilidad de ser admitidos en el ‘panteón argentino’ no dejaba de sorprenderme, así como la infinita creatividad de los diversos sincretismos”²⁷.

Hacia 1955 la querrela entre el revisionismo y la “historia oficial” había sufrido una variación. Los insurrectos triunfantes de la “Revolución Libertadora” se filiaron a la línea histórica Mayo-Caseros y calificaron al gobierno del presidente depuesto de “Segunda Tiranía”. Como dice Halperin Donghi: “...la identificación entre el peronismo y la tradición rosista, si no era aún clara para los adictos al movimiento vencido en 1955, parecía evidente para sus vencedores... Gracias a la autodefinition de los adversarios del peronismo, la interpretación revisionista halla más fácil transformarse en la única de la historia argentina que hace suya ese movimiento”²⁸. Así, concluye el autor, los peronistas se hacen revisionistas, los revisionistas peronistas y el revisionismo terminará

transformándose en el “sentido común histórico”.

La identificación de Perón con Rosas se verá en los debates de 1974 en el Congreso y la Legislatura provincial cuando se discute una ley para repatriar los restos del Restaurador²⁹. No es necesario forzar la imaginación para comprender en los discursos de los legisladores que su propósito era completar el retorno de Perón al país con el simbólico regreso del espíritu de Rosas. Junto con la Ley de Repatriación se sancionó otra que consagraba al 20 de noviembre como el Día de la Soberanía Nacional en conmemoración de la Vuelta de Obligado. A partir de ese momento esta fecha quedó incorporada al calendario escolar.

Los manuales de los '60 y los '70 transmiten indirectamente en sus páginas esta puja.

La creciente inestabilidad política postergó la vuelta del fantasma de Rosas por años, y cuando ésta se concretó, su significado fue muy diferente. En los albores del primer gobierno de Menem, la repatriación cambió de sentido y se la presentó como el fin de las divisiones entre los argentinos mediante rituales en que participaron cuerpos militares que habían actuado antiguamente a favor o contra el Restaurador, mientras descendientes de unitarios y federales confraternizaban en una misma tribuna. La conciliación se sintetizaba en un afiche donde aparecían juntos Sarmiento y Rosas con una paloma de la paz que reforzaba el sentido del mensaje. Inmediatamente después de estas ceremonias, el presidente completó la “conciliación nacional” indultando a las cúpulas militares de la dictadura condenadas por graves delitos contra los derechos humanos.

Si la Revolución Libertadora había impulsado al revisionismo histórico, esta nueva maniobra de manipulación del pasado le puso una pesada lápida. Así, los argumentos que se habían instalado en el “sentido común histórico” comenzaron a desvanecerse.

Paralelamente, la durísima experiencia de la dictadura había terminado con la certidumbre aceptada por la opinión pública de que cualquier gobierno de fuerza era preferible al caos y el “invisible” elogio al autoritarismo de los viejos manuales comenzó a ser inaceptable. Esto no significó que esa idea de la necesidad de un gobierno de “mano dura” como remedio para solucionar los conflictos no persistiera por un tiempo. Aun alrededor de 1990 podemos encontrar rastros de aquella justificación de la dictadura en los libros de texto: “Hombre sumamente práctico, Rosas no comprendió que, después de muchos años de gobierno, era necesario moderar las aristas más represivas de su régimen”³⁰, o “Juan Manuel de Rosas apareció por sus antecedentes y prestigio, como el hombre indicado por cuantos creían en la necesidad de un gobierno de fuerza como único medio para contener los desbordes a los que parecía encaminarse el país”³¹.

Sin embargo, en la Argentina de fines de los '90 surgen nuevos problemas que deberían aparecer reflejados de una manera u otra en los manuales producidos en esos años con un sentido formativo. Algunos de estos interrogantes podrían ser: ¿Cuál debía ser el papel del Estado en una sociedad moderna? ¿Se pueden conciliar los principios de libertad y orden? ¿Es admisible un gobierno que no respete los derechos humanos?

Por otra parte, la historiografía tomó distancia de la antigua disputa. Si bien las relaciones entre la Historia investigada y la enseñada son complejas, podríamos decir que varias obras plantearon visiones novedosas sobre el período y ejercieron influencia en los nuevos autores de libros escolares. La primera es *De la revolución de la independencia a la Confederación rosista*³², donde Tulio Halperin

Donghi analiza ese período a través de las transformaciones económicas, sociales y culturales que se producen en la etapa. La segunda, *Orden y virtud*³³ de Jorge Myers, autor que plantea el carácter republicano del discurso político del rosismo y las complejas relaciones entre ese discurso y las prácticas políticas. Aunque este enfoque aparece en los manuales de Puerto de Palos y Kapeluz, en ninguno de ellos se menciona esta obra en la bibliografía, aunque Myers está presente en ella a través de su participación en el tomo III de la *Nueva Historia Argentina* que sí aparece citada³⁴. El tercero, *Ciudades, provincias, estados: orígenes de la nación argentina* de José Carlos Chiaramonte³⁵, donde se plantea que desde 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. La segunda predomina desde los años '20 y la tercera luego de 1852.

También es perceptible –sobre todo en el manual de Aique– la influencia de Oscar Oszlak en su ya clásico *La formación del Estado argentino*³⁶. En este libro, el autor se propone explicar el surgimiento del Estado con una consideración diferente de las relaciones entre economía y política, distintas tanto del “determinismo” económico sobre el ámbito político como de la total independencia de ambas esferas y la reducción de lo político a una simple puja entre individuos que planteaba la vieja historiografía. Ocupándose del período que estamos considerando, Oszlak afirma que “...la última etapa del rosismo no sólo había creado posibilidades de institucionalización del orden, sino que había generado y consolidado una red de intereses a la sombra de la moderada prosperidad alcanzada gracias a la dura paz que Rosas impuso al país. La posibilidad de acelerar el ritmo de ese progreso requería sin embargo disputar las características que tendría un proyecto nacional en la etapa posrosista. Desde esta perspectiva, la guerra civil que sobrevino algunos años después de Caseros, debe entenderse como la manifestación político-militar de un enfrentamiento entre proyectos alternativos de unidad nacional, congruentes con intereses económicos opuestos. Por eso, también, el triunfo de Rosas debe entenderse no tanto como la derrota de una concepción política –que en la práctica el propio Rosas desvirtuaba con su estilo centralizador y absorbente de ejercicio de poder– sino como la creación de nuevas condiciones para la articulación de los intereses de los sectores dominantes del interior al circuito económico que tenía por eje el puerto de Buenos Aires. Éste era el sentido último de la organización nacional...”³⁷. La importancia de que este enfoque renueve los textos escolares al influir en los autores de manuales (y, consecuentemente, las potenciales dificultades que plantea para la transposición didáctica) pueden deducirse del prólogo que el autor incluye en la reedición de su obra en 1997: “Tratándose de un fenómeno más o menos reciente en términos históricos (se refiere a la formación del Estado) que tan radicalmente ha transformado nuestras concepciones sobre lo público y lo privado, sobre la división del trabajo en una sociedad nacional compleja, sobre las formas de ejercicio de la dominación política, resulta extraño el escaso interés que se advierte en la historiografía argentina y latinoamericana por conocer sus orígenes. Se dispone, naturalmente, de minuciosos relatos de hechos y personajes asociados a la formación del Estado, pero se cuenta con pocos estudios sistemáticos y rigurosos sobre este proceso”. En el propósito de llenar este vacío, Oszlak encuentra que “...la historiografía argentina ofreció escaso apoyo para el señalamiento de senderos analíticos cuyo recorrido pudiera conducir a nove-

dosas reinterpretaciones”³⁸.

Otro trabajo que renovó la visión sobre el período fue la compilación de Noemí Goldman y Ricardo Salvatore publicada por Eudeba en 1998, que también está presente a la bibliografía de los manuales³⁹. En el mismo año aparece el tomo dedicado al período 1806-1852 de la *Nueva Historia Argentina* editada por Sudamericana que dirigió Noemí Goldman. Allí, la historiadora dice: “El proceso abierto por la crisis de la monarquía española y las guerras de la independencia en el Río de La Plata revela que la Nación Argentina es el producto de una historia conflictiva de la construcción no sólo de las formas de organización política sino también de la propia identidad nacional. Desde esta perspectiva, y a partir de los recientes aportes historiográficos, este libro intenta alcanzar una mejor comprensión de las estructuras socioeconómicas y de las particulares formas de Estado, sociedad, vida política y cultura existentes en la primera mitad del siglo XIX. El lector encontrará así la formulación de nuevas preguntas a temas clásicos pero también una renovación de los temas de estudio con materiales poco explorados hasta el presente”⁴⁰. En la página siguiente, la autora sintetiza estas “nuevas preguntas” y la “renovación” en lo referido al Restaurador: “...el ascenso político de Rosas al poder marcó el inicio de la construcción de la hegemonía de Buenos Aires sobre la Confederación Argentina. Por otra parte, una explicación de la continuidad principal del régimen se encuentra en la existencia misma del Estado autónomo de Buenos Aires y en su manejo exclusivo de los ingresos del puerto y de la aduana. Asimismo, la consolidación del Régimen de Rosas se vinculó con la generación de una serie de mecanismos legales, represivos, políticos y simbólicos que conformaron un gobierno ‘republicano’ de excepción. Éstos no son, sin embargo, los únicos rasgos del sistema rosista. Lo que otorgó especificidad y dinámica a la política del período fue también la participación de la población de menores recursos en las elecciones, las festividades patrióticas y las milicias. Con las preguntas qué era y cómo era vivida ‘la política’ por los sectores populares se descubren, a través de las formas de vestir, de hablar y de comportarse, así como de las expresiones de adhesión y de resistencia al régimen, las novedosas formas que adoptó la construcción de las ‘identidades federales’”⁴¹.

Directa o indirectamente, en sus tesis y en su terminología, los nuevos manuales plantean preocupaciones y explicaciones análogas a las de estas obras. Así, en los textos de la reforma se observa un salto del énfasis en las instituciones y acciones de gobierno –típico de la historiografía tradicional previa a la década del ’60 y que predominó en la manualística hasta los primeros ’90– a lo que proponen los estudios actuales cuyas preocupaciones pasan por los procesos que dieron origen al Estado y la nación y por las relaciones entre los hombres comunes y la política. Como los historiadores, los autores de los libros escolares (que en varios casos son discípulos de los primeros⁴²) se preocupan por las formas de participación, los lenguajes políticos, las identidades colectivas, las redes políticas y clientelares, las formas de movilización popular, los rituales y la simbología.

Pero si en la actualización de los conocimientos sustantivos de la disciplina todos estos autores han avanzado significativamente, no es tan claro lo que consideran que debería ser el valor educativo de esta temática en las aulas.

La necesidad de enseñar Historia en la escuela se justifica por lo general mediante dos objetivos sobre los que hay un aparente consenso en todos los actores de la educación. El primero es que su

enseñanza debe promover que los jóvenes puedan establecer una relación significativa entre pasado, presente y futuro. El segundo, que esta finalidad debe estar articulada con la formación de la memoria, la identidad y la ciudadanía. Pero como dicen M. Paula González y Marisa Massone: “Estos aparentes consensos... entran en tensión y contradicción cuando se contraponen discursos con acciones concretas. En el caso del currículum, entre formulaciones y contenidos; en el caso del profesorado, entre concepciones y programaciones; y en el caso de los jóvenes, entre valoraciones y el uso de la historia en su vida cotidiana”⁴³. Las autoras demuestran igual incongruencia en los manuales escolares. Siguiendo a J. Rüsen, analizan la relación pasado-presente-futuro en nueve manuales usados en 9º de EGB y 1º de Polimodal y concluyen que el trabajo sobre esta relación está ausente o es muy superficial y parcial en todos los textos a excepción de uno. Pero este único libro relativamente satisfactorio fue publicado antes de la vigencia de la reforma.

Algo muy similar podría decirse en el tema de Rosas en 2º de Polimodal. El establecimiento de relaciones entre la perspectiva global y el punto de vista presente de los alumnos, la introducción de los jóvenes en el proceso de formación de una opinión histórica y las referencias al presente en la exposición del pasado no existen o son muy débiles. El único elemento perceptible en los manuales acerca de intentar relaciones con la actualidad podría afirmarse que está en el problema de la violencia política, pero su tratamiento varía según cada caso. Va de la profundidad con la que el libro de Kapeluz presenta el tema⁴⁴, a las relaciones que el de Puerto de Palos intenta establecer con el presente⁴⁵, a la superficialidad del texto de Santillana⁴⁶ o a la total despreocupación por el tema del publicado por Aique. Sin embargo, en el manual que esta última empresa editó antes de la reforma educativa puede comprobarse el interés por el tratamiento de la vinculación de la intolerancia en el pasado con experiencias más cercanas a los estudiantes⁴⁷ y de vincular otros aspectos del gobierno de Rosas con un pasado más cercano a los alumnos⁴⁸, posiblemente diluido *a posteriori* por la decisión de la provincia de Buenos Aires de que el currículum tuviera como punto de arranque al año 1850.

En definitiva, los manuales de la “transformación educativa” han establecido una relación más próxima en el tratamiento del tema entre lo que se investiga y lo que se enseña en la escuela pero no han sabido hacer significativas para la escuela aquellas preocupaciones del presente que cambiaron la perspectiva de los historiadores y que deben transformarse en las aulas en un enfoque apropiado para la “formación del ciudadano”.

En términos generales, en la enseñanza de la Historia argentina no había dudas acerca de cuál era su función en los últimos años del siglo XIX y principios del XX: transmitir un patriotismo que sirviera como cemento ideológico en la creación de una nacionalidad que debía introyectarse en una población heterogénea por la presencia de una fuerte oleada inmigratoria. Con el tiempo, cuando esa característica de la sociedad desapareció como problema, esta función dejó de tener importancia y el viejo patriotismo escolar persistió en los discursos pero se transformó en una serie de rituales vacíos. Para qué estudiar el pasado se convirtió poco a poco en un enigma para docentes y alumnos. La reforma no alcanzó a redefinir en los hechos un nuevo valor formativo para la Historia enseñada. Tal vez habría que reflexionar en cómo relacionar este objetivo con las perspectivas más actualizadas de la disciplina teniendo en cuenta lo que hace pocos años proponía Guillermo

Obiols: “...se trataría de desarrollar en los jóvenes un patriotismo de tipo reflexivo y crítico y no fanático o dogmático. Algo más parecido a comprender y apreciar una historia en común, con sus más y sus menos, que alimentar un mito de guerreros invencibles. Deberíamos intentar cultivar un patriotismo compatible con valores como ‘tolerancia’, ‘no violencia’, ‘libredeterminación de los pueblos’, etcétera”⁴⁹.

Otra diferencia puede señalarse entre ambas generaciones de textos. Como afirma Luciano de Privitellio, los manuales tradicionales estaban escritos por docentes que “escribían fácil” y que, como no tenían una formación que les permitiera una perspectiva más o menos autónoma, seguían acriticamente la estructura instalada por la Nueva Escuela Histórica. Así, la historia nacional se iniciaba con la llegada de los primeros europeos al territorio del actual Estado argentino a través del relato de las “tres corrientes conquistadoras” que, en ocasiones, incluía una descripción de las culturas aborígenes instaladas en ese momento. A continuación, se analizaba la evolución de la organización administrativa española sobre la base del mismo escenario. La narración de los acontecimientos del siglo XIX –entendido como un período que se abre con la primera invasión inglesa de 1806 y se cierra en 1862 o a lo sumo en 1880– es la que insumía mayor cantidad de páginas. Finalmente se incorporaba un breve apartado en el que se describía la etapa subsiguiente que podía llegar a 1912, 1930 o tal vez a 1945: se trataba de una exposición sumaria de las obras de los sucesivos gobiernos. La estructura narrativa se construía a partir de un relato político- militar. De todos modos, dice el autor, se trataba de una historia política en la que la política está ausente, ya que no era más que el relato de una epopeya patriótica. No hay en esta narración un campo de disputas entre individuos y grupos con intereses, ideas y objetivos diversos y enfrentados⁵⁰.

Los nuevos manuales cambian esta estructura tanto por el carácter de sus explicaciones como por la importancia que se le da al estudio del pasado más lejano y al inmediato, siguiendo necesariamente la lógica del currículum prescripto. El ejemplo extremo de esta nueva perspectiva lo brinda el libro de Aique, que dedica casi dos tercios del total de sus páginas a los años que van de la caída de Perón en adelante. El libro de Kapeluz destina 120 de sus 280 páginas para el período que va del ascenso de Perón en 1943 a nuestros días. Santillana, más de 140 de sus 300 páginas a los mismos temas.

La Historia contemporánea y, aún más, la reciente eran dos grandes deudas de la escuela anterior a la reforma, pero centrarse exclusivamente en esta porción del pasado para entender mejor el presente es un principio que no tiene otro fundamento que el sentido común. Como dice Raúl Fradkin: “...la dramática reducción de la perspectiva temporal del Polimodal... 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 históricas del presente que no son todas cercanas, inmediatas o recientes”⁵¹. Si bien es cierto que esta jibarización la dispone el currículum, también lo es que los manuales tienden a acentuarla más allá de las disposiciones ministeriales.

Pero el desarrollo de los contenidos no se salda simplemente con el recorrido de la síntesis. Según el nuevo currículum, además de “saber historia” es necesario “saber historiar”. En este sentido, ¿son eficaces los nuevos manuales donde las ilustraciones, el análisis de las fuentes, la confrontación de

perspectivas se han vuelto habituales? La primera cuestión es hasta dónde promueven cambios significativos en la enseñanza. Una primera visión debería ser optimista, pero es necesario tener en cuenta otras lógicas como las exigencias del mercado para que los manuales sean consumidos por los lectores. 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”⁵². ¿Hasta dónde la nueva propuesta editorial se traduce en clases distintas y mejores? Si esto de alguna forma ocurriera, ¿qué docentes son los que pueden renovar sus clases?; ¿a qué sectores sociales alcanza efectivamente la renovación?... Se abre una serie de interrogantes sobre las prácticas docentes que requiere una indagación que no puede excluir la observación de clases para encontrar respuestas.

Notas

¹ Finocchio, Silvia (1991). “Una reflexión para los historiadores. ¿Qué llega de nuestra producción a la escuela media?”, en *Entrepasados N° 1*, pp. 93-106.

² Cfr. Coll, César (1987). *Psicología y currículum*. Laia, Barcelona.

³ MCE (1996). *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. Versión para consulta*, p. 108.

⁴ Se reconoce en la periodización de los CBC de Nación la perspectiva de E. Hobsbawm, cuyos trabajos generales para estudiar los tiempos contemporáneos

ejercieron una evidente influencia al pensar el tema.

⁵ DGCE. Consejo General de Cultura y Educación (1999). *Contenidos y expectativas según modalidad Nivel polimodal*, pp. 20-50.

⁶ Para el tema Rosas en los manuales escolares anteriores a la reforma, ver Amézola, G. de y Barletta, A. M. (1994). “Mueran los salvajes secundarios”, *Serie Pedagógica* N° 1; y Amézola, G. de (1996). “El pasado servicial”, en *Clío & Asociados N° 1*.

⁷ Devoto, Fernando. “Relatos históricos, pedagogías cívicas e identidad nacional. El caso argentino en la perspectiva de la primera mitad del siglo XX”, en Pérez Siller, J. y Radkau García, V. (1998). *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*. Instituto de Ciencias Sociales, México, BUAP, Puebla/Colegio de San Luis A. C./ Instituto Georg Eckert.

⁸ Encuesta (1973). “¿Se enseña en la Argentina la historia real del país?”, en *Crisis N° 8*, pp. 3-17.

⁹ Cosmelli Ibáñez, José (1977). *Historia Argentina*. Troquel, Bs. As., p. 334.

¹⁰ Ver Castro Villarraga, Jorge O. “Las cívicas y los textos de educación para la democracia: dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX”, en Ossenbach, Gabriela y Somoza, Miguel (eds.) (2001). *Los ma-*

nuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina.

UNED, Madrid.

¹¹ Cuando nos refiramos a “manual” o “libro de texto” estaremos hablando de los “...libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza...”. Johnsen, Egil B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio*. Pomares-Corredor, Barcelona, p. 25.

¹² Bourdieu, Pierre. “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento”, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.

¹³ Para la perspectiva de los responsables de los manuales de Historia de las editoriales en la transición, ver “La enseñanza de la Historia y los libros de texto”, entrevistas de J. Saab (1997) en *Cfío y Asociados Nº 2*.

¹⁴ Privitellio, Luciano de; Luchilo, Lucas; Cattaruzza, Alejandro; Paz, Gustavo y Rodríguez, Claudia. (1998). *Historia de la Argentina Contemporánea*. Santillana, Bs. As.

¹⁵ Alonso, M. E. (2000). *Historia. La Argentina contemporánea (1852-1999)*. Aique, Bs. As.

¹⁶ Friedmann, G.; Galiana, S.; López, G.; Persello, A.; Piglia, M.; Ternavasio, M. y Touris, C. (2001). *Historia argentina contemporánea. Activa*. Puerto de Palos, Bs. As.

¹⁷ Miranda, Emilio y Colombo, E. (2000). *Historia argentina contemporánea*. Kapeluz, Bs. As.

¹⁸ Estas características fueron cuestionadas por la ANH en el “Informe de la Comisión de Enseñanza de la Historia de la Academia en respuesta a una consulta sobre la materia formulada por el Ministerio de Educación de la Nación”, enero de 2001, pp. 12 y 13.

¹⁹ Isabella Cosse, Carlos Mareque, Valeria S. Pita y Marcela Spigich.

²⁰ Ni los textos de Oszlak, Chiamonte, Halperin, Goldman o Myers están seleccionados, aunque los autores son recomendados por otras obras no relacionadas con este tema. Lo mismo pasa con el tomo III de la *Nueva Historia Argentina* de Sudamericana, a pesar de que un fragmento de esta obra aparece en uno de los ejercicios propuestos para que los alumnos resuelvan.

²¹ Miranda, E. y Colombo, E. *Op. cit.*, p.5.

²² Posiblemente por tratarse de un capítulo introductorio, “Hacia el nacimiento de la Argentina moderna” no cuenta con un apartado de actividades como sí lo tienen los demás “módulos”.

²³ Alonso, M. E. y Vázquez, E. C. *Op. cit.*, p. 11.

²⁴ Alonso, M. E.; Elisalde, R. y Vázquez, E. C. (1994). *Historia. Argentina y el mundo contemporáneo*. Aique, Bs. As.

²⁵ La defensa de la soberanía está fuertemente subrayada en el cuerpo del texto

(“Rosas no estaba dispuesto a permitirlo” —se refiere a la libre navegación— “y preparó la defensa que resultó heroica”, p. 37); en una ilustración del combate, con un epígrafe que detalla los aspectos bélicos y que termina con “El acontecimiento se conoció en toda América, algunos países —como Chile y Brasil— y también algunos unitarios, adoptaron una actitud de mayor respeto frente a Rosas”, p. 38; en una actividad para los alumnos —“Para investigar. Averiguá qué se celebra actualmente en nuestro país cada 20 de noviembre— en uno de los recuadros de fragmentos documentales dedicado a “Los propósitos secretos de la intervención”, p. 37; en la reproducción del testamento de San Martín legando su sable a Rosas, p. 39.

²⁶ El tema de la violencia política tiene referencias en más de un lugar, pero sobre todo aparece en p. 34. Allí, bajo el título de “La utilización de la violencia en la lucha política”, los autores dicen entre otras cosas: “En sus luchas políticas, tanto federales como unitarios utilizaron la violencia como instrumento *necesario* para asegurar la victoria de su propia causa. En esa época se solía denominar *terror* a los actos de violencia extrema que tenían por objetivo intimidar y aniquilar al adversario político”. Al pie, aparece un ejercicio para los alumnos: “Para pensar. ¿Qué proceso histórico estudiaste en el cual los grupos sociales enfrentados utilizaron la violencia en la lucha política? ¿Qué elementos de la situación histórica explicaban su utilización?” En la página 32 hay otra referencia a la violencia y se propone: “Para pensar. ¿Se puede entender el apoyo de una sociedad a la concentración del poder público en un solo gobernante sin tener en cuenta la situación histórica que estaba viviendo esa sociedad? ¿Por qué? ¿Cuáles pueden ser las ventajas y cuáles los riesgos de ese apoyo? ¿Cuál era el grado de consolidación de la democracia política en Europa occidental en la primera mitad del siglo XIX?”.

²⁷ Cfr. Rouquié, Alain (1994). *Autoritarismos y democracia. Estudios de política argentina*. Edicial, Bs. As., p. 8.

²⁸ Halperin Donghi, Tulio (1970). *El revisionismo histórico argentino*. Siglo XXI, México, pp. 40-41.

²⁹ Para los significados de los intentos de repatriación ver: Amézola, G. de y Barletta, A. M. “Repatriación: modelo para armar”, en AA. VV. (1992). *Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo argentino*. FaHCE-UNLP, La Plata.

³⁰ Jáuregui, S. (coord.) (1990). *Historia 3*. Santillana, Bs. As., p. 33.

³¹ Bustinza y otros (1991). *Historia 3. Los tiempos contemporáneos. Argentina y el mundo*. A-Z Serie de Plata, Bs. As., p. 4.

³² Halperin Donghi, Tulio (1980). *De la revolución de la independencia a la Confederación rosista*. Paidós, Bs. As. Esta obra aparece en la bibliografía del manual de Santillana y Aique. En la de Kapeluz aparecen diez libros de Halperin en la selección bibliográfica, aunque no éste.

- ³³ Myers, Jorge (1995). *Orden y virtud. El discurso republicano en el régimen rosista*. Universidad Nacional de Quilmes, Avellaneda.
- ³⁴ Myers, Jorge. “La revolución en las ideas: La generación romántica de 1837 en la cultura y en la política argentinas”, en Goldman, Noemí (dir.) (1998). *Revolución, República, Confederación (1806-1852)*. Nueva Historia argentina, tomo III. Sudamericana, Bs. As.
- ³⁵ Chiaramonte aparece citado en la bibliografía de Aique, Santillana y Kapeluz pero no con este libro sino con artículos que adelantan el mismo enfoque.
- ³⁶ La obra aparece en la bibliografía recomendada por Aique, Kapeluz y Santillana.
- ³⁷ Oszlak, Oscar (1997). *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Planeta, Bs. As., p. 53.
- ³⁸ Oszlak, O. *Op. cit.*, pp. 10 y 11.
- ³⁹ Goldman, Noemí y Salvatore, Ricardo (comp.) (1998). *Caudillismo rioplatense. Nuevas miradas, un viejo problema*. Eudeba, Buenos Aires. Es una de las obras recomendadas por Kapeluz y Aique.
- ⁴⁰ Goldman, Noemí (dir.). *Op. cit.*, p. 17. El libro aparece en la bibliografía de Aique y Puerto de Palos.
- ⁴¹ Goldman, N. (dir.). *Op. cit.*, pp. 18 y 19.
- ⁴² Una mención aparte merece Marcela Ternavasio, autora de *La revolución del voto*, de un capítulo en el tomo III de la *Nueva Historia Argentina* y coautora del manual de Puerto de Palos.
- ⁴³ González, M. P. y Massone, M. “Pasado, presente y futuro en la enseñanza de la historia. Una mirada desde los libros de texto escolares”. Ponencia presentada en las IX Jornadas Interescuelas - Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Córdoba, 24 al 26 de setiembre de 2003, p. 1.
- ⁴⁴ Cfr., pp. 12 y 13.
- ⁴⁵ Cfr., p. 11.
- ⁴⁶ Cfr., p. 14.
- ⁴⁷ Cfr. llamada 26.
- ⁴⁸ Cfr. llamada 25.
- ⁴⁹ Obiols, Guillermo (1997). *La escuela necesaria. Construir la Educación Polimodal*. Kapeluz, Bs. As., pp. 101 y 102.
- ⁵⁰ Privitellio, Luciano de (1998). “Los otros en la historia escolar. Las ‘naciones extranjeras’ en los manuales de Historia Argentina entre 1956 y 1989”, en *Entrepasados N° 15*.
- ⁵¹ Fradkin, Raúl (1998). “Enseñanza de la Historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes”, en *Anuario del IEHS N° 13*, p. 317.
- ⁵² Maestro, Pilar (2002). “Libros escolares y curriculum: 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.