

12.

Entre la didáctica y la política: propuestas para una renovación de los textos para la enseñanza de la historia en Argentina (1910-1920)

“Hemos dicho que la patria es también un conjunto moral de glorias. En este sentido la patria argentina es rica y virtuosa, y es grato sentirse argentino cuando se conoce lo que nuestra patria ha hecho por la causa de la civilización”.

Ricardo Levene, *Como se ama a la patria*. Bs. Aires, 1914.

Introducción

El propósito de esta comunicación consiste en identificar los intentos renovadores en la producción de manuales destinados a la enseñanza de la historia, aquellos que darían por resultado la cristalización de una imagen canonizada del pasado nacional argentino, un “sentido común” de la historia que se fue imprimiendo como contenido de conciencia a lo largo de varias generaciones de estudiantes.

El proceso analizado reconoce como punto de partida, la aparición en 1913 de las *Lecciones de Historia Argentina*¹ de Ricardo Levene. El acontecimiento se sumaba a los esfuerzos del grupo de historiadores nucleados desde 1905 en la Sección de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que habían constituido las bases de una *Nueva Escuela Histórica*². Con el tiempo, configuraron una corporación de profesionales que, asociados al Estado, iban a sentar su hegemonía tanto en el campo de la producción científica como en todos los niveles del sistema educativo³.

¹ Simultáneamente, Levene publicaba sus *Lecturas históricas argentinas*. Entre 1913 y 1949 se realizaron 20 ediciones de las *Lecciones...* y todavía en 1978, actualizadas por Ricardo Levene (h.) Editorial de Belgrano publicó la número 24.

² Juan A. García denominó *Nueva Escuela Histórica* a este grupo que acusaba la influencia de las preceptivas de Bernheim conocido a través de la versión italiana y por la transposición llevada a cabo por Langlois y Seignobos. Véase – entre otros- Nora Pagano – Miguel Angel Galante (1993)

³ La preocupación por la enseñanza de la historia incluía a la formación docente. Esta tuvo manifestaciones institucionales concretas en los primeros años del siglo XX, en las ciudades de Buenos Aires y La Plata, donde se concentraban por entonces importantes centros de estudios superiores. La creación del Instituto Nacional del Profesorado en 1904 y la Sección Pedagógica de la Universidad de La Plata ilustran al respecto. Lo propio puede decirse de la mencionada Sección de Historia que además de tener en su agenda las cuestiones referidas a la investigación y la crítica histórica, manifestaba su interés por la preparación

Pero ese monopolio intelectual fue el resultado de un proceso contradictorio en el que intervinieron, en grado variable, el Estado con su poder de acreditación de las ofertas de lecturas a los jóvenes estudiantes; la presión de las editoriales que veían en la expansión de la matrícula escolar la promesa de un excelente mercado, y también, el propio proceso de constitución de la comunidad de historiadores, embrionario en la segunda década del siglo XX y más sostenido a partir de los años 20'.

Las propuestas renovadoras sobre la enseñanza de la historia nacional tuvieron entonces, fuentes y destinos diversos. Sus propulsores hicieron hincapié en la necesidad de modificar sustancialmente los aspectos pedagógicos y didácticos preocupados, por un lado, respecto de las formas en que se impartía el conocimiento de la historia y, por otro, por sus implicancias políticas e ideológicas, toda vez que se trataba del fortalecimiento de la *conciencia nacional*, objetivo prioritario dada la alta proporción de inmigrantes.

Durante los años que van de 1910 a 1920 se produjo una sensible renovación en la producción destinada a la población escolarizada. A los textos clásicos en circulación, siguieron los de autores nuevos que intentaron remozar metodología, contenidos y presentación.

Nacionalizar las conciencias

En el contexto contradictorio y conflictivo en que se programaban las fiestas del Centenario de la Revolución de 1810, una preocupación se había instalado en la clase dirigente argentina: la necesidad de reforzar la formación de una conciencia nacional más sólida en nativos e inmigrantes, en especial en estos últimos. Se quería evitar que la heterogeneidad cultural, resultante del complejo proceso demográfico, alterara el orden político y social establecido. La historia debía contribuir a ello, integrando en una síntesis superadora los espasmos supervivientes de las identidades regionales, a la vez que reafirmara la primacía del sentimiento patriótico por sobre aquellas manifestaciones nacionalistas de las comunidades extranjeras -especialmente la italiana-, y también por sobre los extraños llamados a las luchas de clase que amenazaban con ensombrecer el rebotante brillo con que se organizaban los festejos del *Centenario*...

En 1908 asumió la presidencia del Consejo Nacional de Educación José M. Ramos Mejía. Durante su visita al país, el catedrático español **Adolfo Posada (1987:113)** caracterizó agudamente esa gestión a la cual veía obsesionada por *la nacionalización de la enseñanza primaria, argentinizándola, convirtiéndola en instrumento de patriotismo y de regeneración física del pueblo*. Con un

de los docentes. Sus miembros presentaron una comunicación conjunta en el Congreso Americano de Ciencias Sociales que se reunió en Tucumán el 5 de julio de 1916 con motivo del centenario de la independencia de la República Argentina y fue justamente Ricardo Levene quien desarrolló las propuestas para el mejoramiento de la enseñanza de la historia en el nivel medio.

párrafo de C. O. Bunge ilustraba su opinión:

“En la realización de la bella idea patriótica hanse expurgado los textos y reformado los programas. [...] Las conferencias, las láminas, la conmemoración de las grandes fechas; úsanse cuantos medios recomienda la sana pedagogía para formar en los niños el sentimiento de la patria. Entre los medios empleados en la enseñanza patriótica de las escuelas, son interesantes y características la consagración de la ‘Semana de Mayo’ y la ‘Jura de la bandera’”

Y hay además –agregaba Posada– el saludo a la bandera [...], con marchas y cánticos. Un argentino me decía que, de exageración en exageración, se podía llegar a reducir la función de la escuela a preparar a los chicos para las fiestas de Mayo. (Posada, 1987: 175-176)

Los intelectuales y el papel del Estado

La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas, es el fruto de la investigación que llevó a cabo **Ernesto Quesada (1910)** entre 1908 y 1909 en veintidós universidades de Alemania, acerca de los cursos superiores de historia. Este informe enfatiza la asociación del estado con la enseñanza de la historia en la solución de la cuestión social. La enseñanza de la historia en Prusia estaba orientada a reforzar una concepción nacional, dinástica y social determinada. Se convertía de esta manera, en un recurso privilegiado para neutralizar *indirectamente las doctrinas socialistas, preparando generaciones que resulten refractarias a la propaganda de los partidos extremos, y buscando que, al ejercer más tarde su derecho electoral, lo hagan en sentido antagónico al de dichos partidos (Quesada, 1910: 157).*

Por su parte, **Ricardo Rojas (1922)** en la obra realizada por encargo del Ministerio de Instrucción Pública, estimaba que si se definía a la nacionalidad como *la conciencia de una personalidad colectiva cuyas bases están en la conciencia de su territorio y la solidaridad cívica, (...) y por la conciencia de una tradición continua y de una lengua común que la perpetúa*, cuando en un pueblo estos componentes fallan *su conciencia patriótica existe debilitada o deforme. (...) En tal sentido, el fin de la Historia en la enseñanza es el patriotismo, el cual, así definido, es muy diverso de la patriotería o el fetichismo de los héroes militares. (Rojas, 1922: 61)*. Por otra parte, impugnaba el *enciclopedismo* vacío, la *manía* imitativa, el privilegio de los estudios universales con menoscabo de lo nacional:

“... nuestros colegios y escuelas siguen estudiando la historia patria por compendios apasionados y poco didácticos, aunque su estilo violento y colorido los haga, a veces, interesantes a los jóvenes⁴. El libro de escuela difícilmente puede ser bueno no derivándose del buen libro de ciencia”.

⁴ Esta apreciación tenía un obvio destinatario: el *Manual de la Historia Argentina* de Vicente F. López.

Se necesitaban además, “textos auxiliares” que reúnan cronistas contemporáneos de los sucesos, antologías de historiadores y antologías folklóricas regionales y de *evocaciones literarias con temas históricos*. (Rojas, 1922: 293)

Un estudio reciente (Zimmermann, 1993: 37) refiere la coincidencia de ambos autores acerca del *papel activo del Estado en la definición de los contenidos de la enseñanza de la historia*. Quesada (1910: 143) afirmaba que era necesario impedir que los maestros actuaran según sus criterios en la enseñanza de la historia ya que ello produciría en el pensamiento juvenil una mezcla de ideas contradictorias sobre la nacionalidad ... *el estado, entonces, que ha tomado a su cargo la instrucción de los ciudadanos, ... no puede abandonar la enseñanza a esa anarquía de los infinitos criterios individuales, sino que debe fijarle rumbos, imprimirle tendencias, señalarle orientación*.

Rojas (1922: 345), más categórico, reclamaba del Estado *hoy más que nunca, el culto de la tradición y la formación de un ambiente histórico nacional*.

En igual sentido se pronunciaría años después, Ricardo Levene:

Desde el punto de vista de la enseñanza de la historia y su elaboración, la interpretación de los hechos del pasado histórico es privativa de la soberanía de los Estados y se fundamenta en el sentimiento del respectivo pueblo y en la labor crítica de instituciones e historiadores representativos del mismo (Levene, 1946: 254)

Los manuales

El libro de Rafael Altamira *La enseñanza de la historia* (1895: 328–331)⁵, constituye una referencia obligada para la nueva orientación que habrían de tomar los textos en los primeros años del siglo XX.

Hoy día, el libro no es el objeto ni el fin de la enseñanza, sino meramente un auxiliar, un suplemento de la lección oral, cuyo valor estriba en suprimir los farragosos apuntes de clase que tanto molestan al alumno, y en ofrecer a éste un lugar de referencia para ciertos pormenores (fechas, nombres, números)... [Hacía falta entonces], un libro concebido de muy diferente modo, que llene los vacíos naturales de la explicación, y en el cual se refleje algo de la vida, el calor y el movimiento de la historia misma. A esta necesidad se ha venido a responder con las llamadas Lecturas históricas, hace tiempo ensayadas en varios puntos.⁶

Si se sigue atentamente la producción de Levene y las sugerencias de Rojas, se advertirá hasta que punto caló hondo la influencia de Altamira que llegó

⁵ El libro fue citado profusamente, entre otros, por Rómulo Carbia, Víctor Mercante y Ricardo Rojas. Altamira, profesor de la Universidad de Oviedo, visitó Argentina en 1909, compartiendo actividades junto a Ricardo Levene quien adaptó a los estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires la Historia de la Civilización de J. de Crozals que había sido elogiada por el maestro español.

⁶ Altamira criticaba el gran cúmulo de errores de los manuales, que se ofrecían “a los alumnos a título de enseñanza oficial de la verdad” (op.cit, p.327)

también a Víctor Mercante. Este afirmaba en 1912 que los libros de texto podían proporcionar a los niños una suerte de *imaginación reproductora panorámica*, que debían manejarse como si fueran un objeto, para *obtener el dato* y, en este sentido, constituían un material de consulta *para resolver los problemas que el maestro someta a su consideración*. En función de ello, resultan importantes los buenos índices, los títulos y los mapas, los esquemas y las ilustraciones. En estas condiciones, un texto puede enseñar a *pensar históricamente*, puesto que *en cada párrafo, hay una afirmación que debe comprobarse y un fenómeno que debe explicarse*.

Las *Lecciones...* de Levene que fueron sucesivamente corregidas y aumentadas, y que llegaron a convertirse en el referente para nuevos emprendimientos editoriales, no eran resultado de una síntesis de obra mayor destinada a la enseñanza media como en el caso de algunas producciones precedentes sino prácticamente un trabajo de iniciación.

En su *Introducción*, González elogiaba con entusiasmo al texto de Levene, haciendo al mismo tiempo una revisión crítica de la manualística anterior en la que salvo honrosas excepciones, la mayoría de ellos encuadraban en una *serie de textos 'ad hoc' para los concursos, propiciados por las autoridades y estimulados por las editoriales [...]* Y así fue la producción de libros de texto, todos calados sobre el mismo modelo y con solo diferencia de estilo, extensión, láminas, y uno que otro pormenor de la misma importancia, [...].

Rómulo Carbia consignaba que *toda la producción historiográfica didascálica que siguió al Manual de López, no tuvo otro objetivo que exponer la historia de acuerdo con los programas de la asignatura en los colegios de enseñanza secundaria*. En cambio, las *Lecciones de Historia Argentina* incorporaban una visión más totalizadora *de los factores básicos que han dinamizado nuestra historia, particularmente el jurídico y el económico*⁷

En definitiva, las *Lecciones...* eran saludadas como un hecho nuevo. Al parecer, este joven y promisorio abogado que había transitado por la docencia primaria y era en aquel momento profesor de secundaria, había sido capaz de escribir algo más que una nueva síntesis de las obras fundadoras de la historiografía argentina.

La especificidad pedagógico-didáctica de la que supuestamente carecían los libros precedentes había sido cubierta por Levene incorporando a sus *Lecciones...* una batería de recursos didácticos tales como mapas, gráficos, ilustraciones, documentos, entre otras novedades también presentes en una publicación anterior (**Levene, 1910**) e igualmente auspiciosa para González.⁸

⁷ Sorprendentemente, el autor considera que «la coronación de esa nueva etapa de la historia didascálica, la constituye el *Manual de historia de la civilización argentina*, que preparé con mis colegas del Instituto de investigaciones históricas de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, (...) y cuyo tomo I apareció en Buenos Aires en 1917.» (ps.262-64).

⁸ González consideraba que "Trabajos como el que realizan los autores se apartan de las «consagradas rutinas»".

Curiosamente, se ignoraba que mucho de aquello que se proclamaba como novedad desde posiciones científicas, circulaban en forma corriente por las aulas. Tal es el caso del texto de un oscuro profesor de escuela normal, **Alfredo B. Grosso (1956)**. Su *Curso de Historia Nacional* cuya primera edición data de 1893, contaba, en la edición de 1911, con la profusa ilustración del célebre artista de nuestras epopeyas históricas, Francisco Fortuny. La *Historia de Grosso* no sólo sobrevivió a las críticas del mundo académico⁹ sino que se siguió vendiendo por miles durante décadas. En 1956, el autor proclamaba su victoria sobre el tiempo afirmando que siempre fue acompañado por la opinión favorable de alumnos y profesores¹⁰

Sigfrido Radaelli (1934: 132-133), que prodigó elogios hacia las *Lecciones...*, tuvo también un gesto para con Grosso:

He aquí, sin duda, un libro de historia inmemorial y fabulosa. En estos días (1933) se cumplen cuarenta años desde su primera edición. Este ejemplar que yo tengo ahora conmigo pertenece a la trigésima tirada; es quizá el número quinientos mil. No ha figurado jamás este libro entre los textos oficiales que se aprueban todos los años. Pero desde hace mucho tiempo, los maestros y los alumnos prescinden de esas formalidades, y le reiteran, fielmente, su -preferencia. (Y también algunos profesores del Nacional, a escondidas de sus discípulos, y viceversa...)

Casi tres generaciones, consecuentes, han impuesto esa tradición. Ahora, la *-Historia de Grosso* es una institución tan importante como muchas de las que ella misma cuenta en sus páginas. Naturalmente, como toda institución importante, ha merecido muchas distintas opiniones. Hay gente que hace comparaciones como estas: Eso no lo dice ni la *Historia de Grosso*; o bien: Eso lo dice hasta Grosso (y en los dos casos se desafía su calidad); también, displicente: Podía haber leído al menos la *Historia de Grosso*; o, sin mayor averiguación: Sabe tan poco como Grosso.

Yo quiero manifestar mi disensión. Los muy sabios o los muy ignorantes son casi siempre igualmente insidiosos. Son arrogantes y descomedidos. Los demás usan menos rigor; tal vez porque buscan, tan sólo, comprender, comprender.

El concepto de verdad y la historia de la civilización

El proceso de renovación historiográfica señalado exigía la aplicación de nuevos criterios de científicidad a la disciplina. En este sentido, el discurso de los nuevos historiadores giraría en torno a algunos motivos recurrentes que se expresaban también en su manualística incipiente.

Uno de ellos era el concepto de *verdad*. En el prólogo a la primera edición

⁹ Cf. R.Carbia, (op.cit., p. 256).

¹⁰ La primera edición de 1893 contaba con 125 páginas. Hemos consultado además, la edición de 1911 de 361 ps. Que además de 300 ilustraciones, incorporaba mapas, planos, reproducciones facsimilares y lecturas históricas.

de las *Lecciones*... decía Levene:

Lejos de mi ánimo, desde ya declaro, el alterar los hechos con fines o propósitos determinados, por nobles que sean, para poner la verdad al servicio de una idea. Por sí misma, en toda su desnudez, la verdad contiene fecundas enseñanzas. En este sentido, la obra se ha propuesto ponerla en descubierto, libre de toda prevención el espíritu del autor.

Hay entonces una *verdad* subyacente a los hechos que se revela a través del método y una pretensión de objetividad y neutralidad que le confiere a estos historiadores autoridad científica y moral. Esta idea presidía los reproches que Carbia, por ejemplo, dirigía a López por su desmedido apasionamiento, su falta de imparcialidad, sus enconos personales que obstruyen el conocimiento de la realidad histórica. En efecto, López fue historiador de partido, un militante ferviente de la tradición patricia encarnada en el grupo revolucionario porteño de 1810; como tal no concedió un ápice de verdad a quienes estimaba enemigos de aquella causa. En cambio, los futuros académicos se cuidarían bien, en nombre de la mentada objetividad, de que su profesionalidad pudiera ser sospechada de partidismo. Por encima de las contiendas, ellos se sentían llamados a ser historiadores de Estado.

El otro motivo gira en torno al concepto de *civilización*. Los clásicos de la historiografía argentina, Mitre en especial, habían vertebrado una narración en torno a la génesis y desarrollo de la nacionalidad, para lo cual privilegiaron el tratamiento de los aspectos políticos por sobre otros planos de la realidad histórica. En los treinta años que van del '80 al Centenario, una imagen más desencantada de la realidad política argentina obligaba a los intelectuales a buscar nuevas formas de explicación del pasado apoyándose en otras disciplinas que venían abriéndose paso en el análisis social (**Halperín Donghi, 1996**). Los historiadores de la *Nueva Escuela*, por su parte, prefirieron refugiarse en la erudición y, bajo la inspiración de Altamira, optaron por un concepto más amplio de historia—la historia de la civilización— que definían como aquella operación que *no se reduce al estudio de las batallas, de los generales y de los gobernantes, sino que analiza e investiga el total de la vida en el pasado, deteniéndose en todo lo que constituya una manifestación de ella: arte, literatura, economía, organización social, espíritu religioso, industria y comercio, etc.etc.* (**Carbia, 1917: 16-17**)

Si el nuevo sujeto, al decir de Levene, es *la sociedad que se estudia—y no los héroes—*, se imponía una reconsideración del papel de los individuos en la historia. En adelante, los hombres de Levene serían héroes civiles más que señores de la guerra. Así, el genio político de San Martín estriba más en su contribución a la construcción de la nacionalidad que en su por otra parte, brillante talento militar. A la manera hegeliana, los *grandes hombres* son condensaciones del espíritu de los pueblos.

La *historia de la civilización* estuvo lejos, sin embargo, de plasmar una narración histórica de nuevo tipo. Los aspectos jurídicos, económicos y culturales, se incorporaron a los índices pero el resultado no fue una integración de contenidos

a la manera de una historia “total”; la suma de partes no dio lugar a una nueva síntesis superadora; se trató más bien de adiciones de cuya eficacia es lícito dudar ya que los escolares siguieron asimilando las epopeyas mejor que a los nuevos asuntos.

Ajustar cuentas con el pasado

El *Centenario* era el momento adecuado para *poner orden* en el turbulento pasado argentino y ofrecer la imagen armónica de una nación en marcha decidida hacia el progreso. Los nuevos historiadores pertenecían a una generación que no reconocía filiaciones con las elites tradicionales y, a diferencia de Mitre y López, no fueron protagonistas de los acontecimientos que a su vez aquellos historiaban. De aquí que se sintieran en condiciones de constituirse en profesionales auténticos, despojados de las pasiones que habían envuelto a sus predecesores.

La operación histórica capitaneada por Levene encerraba un *triple ajuste de cuentas* con el pasado: el historiador debía encontrar más allá de los conflictos que enfrentaron violentamente a los protagonistas de las distintas épocas, la línea histórica trascendental, la que revelaba el desarrollo armonioso de los pueblos en busca de su destino. Más que a las rupturas, había que atender las continuidades como un proceso natural semejante a las sucesiones generacionales. El concepto de la historia nacional sería así un ente orgánico, *al que es preciso estudiar desde el origen para alcanzar a comprenderlo*. Perdía significación, en consecuencia, el abordaje aislado de los períodos históricos, especialmente, la separación entre período *colonial* y de la *independencia*, dado que las instituciones de la nueva nación fueron herederas y continuadoras de los de la época española hasta su reforma.

En el capítulo XIII, de las *Lecciones...*, Levene encuentra en la tradición jurídica de España los argumentos centrales de su tesis: las Indias no eran colonias o factorías, sino Provincias: *el genio político de España consistió en alentar y promover el desenvolvimiento de los órganos territoriales propios, formándose así, durante la dominación española, las nacionalidades independientes del Nuevo Mundo*.

Un filohispanista como **Carbia (1925:263)**, habría de compartir esta idea y otras ideas tendientes a desterrar de *la enseñanza los juicios injustos y adversos a la obra de España en América*¹¹.

En segundo lugar, debía quedar cancelada la disputa entre provincianos y porteños mediante la consagración de una fórmula de equilibrio: Las Provincias formaron la Nación. La historia de la Nación es la historia de las Provincias, y la historia de las Provincias es la historia de la Nación. No se concibe a Buenos Aires

¹¹ Años más tarde, la tesis había triunfado: en 1948, la Academia Nacional de la Historia resolvió aconsejar a escritores e historiadores, la sustitución de *Período Colonial* por la de *Período Hispano*. Cf. R. Levene, *La cultura...*

sin el Interior, ni al Interior sin Buenos Aires ya que la fundación de la ciudad-puerto fue la culminación histórica de un proceso que comenzó por el descubrimiento del Interior.

Federalismo y república fueron las consignas de la nueva nación planteadas por la revolución de mayo y la historia del país es, en gran medida, la de la recuperación y consolidación de estos dos conceptos también contenidos en el instinto de las masas en su lucha por el gobierno propio y la soberanía popular. Asimismo era noble la causa de los caudillos aunque sus medios eran bárbaros. El período de las guerras civiles fueron para Levene, la Edad Media Argentina, sinónimo de caos y retroceso; pero de allí arranca el triunfo de la democracia y el principio del federalismo, sin que se haya alejado nunca el sentimiento de la nacionalidad, tal como consta en los pactos interprovinciales.

Levene concluye afirmando que los caudillos eran exponentes de una democracia inorgánica, sus resultantes y exponentes representativos, de modo que no es justo imputarles la desorganización de la nación (capítulo XXII).

Carbia, también coincidía básicamente con su colega y afirmaba en el texto mencionado (1925:263-264) que *se ha descentralizado la historia argentina, hecha girar siempre en torno a Buenos Aires, y se la ha extendido a todo el amplio territorio nacional, dando igual importancia a todas las regiones que lo integran.*

En tercer lugar, se necesitaba arreglar cuentas con el pasado de América.

Los entusiastas reclamos por una enseñanza de contenido patriótico que hicieran Quesada, Rojas y Ramos Mejía desde lugares diferentes, debió entrar en contradicción con los resultados funestos que un nacionalismo exacerbado arrojó en los escenarios de la Primera Guerra Mundial.

Si la prédica patrioterica había conducido a la muerte a millones de personas, una nueva conciencia mundial exigía ahora la necesidad de preservar la paz recientemente conseguida. Por eso, la Sociedad de las Naciones decidió abordar la revisión de los manuales escolares en el entendimiento de que, en especial los de historia, contribuían a promover y legitimar las imágenes hostiles hacia otras naciones¹².

En este nuevo contexto, la Argentina que aun no terminaba de cerrar la mirada hacia su propio pasado, se vio inmersa en un movimiento que hizo recaer sobre la historia la sospecha de su complicidad con la terrible contienda.

El impulso pacifista alcanzaba también a la historia de América. A ello contribuyó además, el movimiento que condujo a la Reforma Universitaria de 1918 que se declaraba americanista en sus alcances y proclamaba la fraternidad y solidaridad continentales.

En 1924, en el III Congreso Científico Panamericano, Levene -como delegado del gobierno argentino y de las Universidades de Buenos Aires y La Plata, propuso un Manual único para la enseñanza de la Historia Americana en la escuela

¹²En el congreso de Lyon en 1924, se llegó a pedir la supresión de la enseñanza de la historia nacional. Cfr. Amaranfo Abeledo (1945:24).

media redactado por cinco historiadores de distintos países de Sudamérica.

Se requería expurgar de los manuales *los juicios sectarios y omisiones injustas sin desnaturalizar el pasado*, pues *la verdad grata o ingrata debía ser la base incommovible; pero expuesta sin exaltación ni rencor, tanto la historia propia como la de los restantes países*.

Independientemente de la suerte corrida por esta iniciativa, -cuyo tratamiento excede los límites de nuestro trabajo- parece evidente que las nuevas realidades internacionales aconsejaban matizar el contenido nacionalista de los textos escolares.

A manera de cierre

En el período analizado, se verifica la puesta en marcha de propósitos destinados a hacer del conocimiento histórico un saber científicamente fundado que a su vez se consagraba como una materia a enseñar. Este saber, en virtud de cierta acreditación académica, aparecía revestido de una legitimidad indubitable a la que debía responder la producción manualística.

Sin embargo, esta pretensión de modelar una conciencia histórica a través de un discurso unificado, pudo exhibir su carta de triunfo sólo varias décadas después, cuando las *Lecciones...* fueron una suerte de Biblia en la que los nuevos autores de textos pudieran inspirarse. Mientras tanto, el viejo manual de López, el “Grosso grande” y el “Grosso chico” -como se conocía popularmente a sus textos de escuela secundaria y primaria- seguían llegando a las escuelas con su escritura apasionada, el primero y con los inolvidables dibujos de Fortuny, los segundos; lo cual parece confirmar que las historias bien contadas -más allá de la exactitud o la erudición- se mostraban más eficaces a la hora de imprimir en las conciencias ciertas nociones del pasado.

Una mirada desde el presente confirma que la enseñanza de la historia, al seguir articulada en torno al relato de la nación, arrojaría como resultado una imagen sesgada del pasado; y no podía ser de otra manera, en tanto se siguieran confundiendo las nociones de Estado y Nación en una unidad conceptual encaminada a dotar de un sentido al devenir histórico, estableciendo una continuidad progresiva entre pasado y presente. De este modo, las instituciones y relaciones sociales actuales eran el resultado natural del desenvolvimiento de aquello que los historiadores de la *Nueva Escuela* gustaban denominar como las *fuerzas históricas*. La historia, así considerada, era una genealogía del presente, una narración destinada a recordar -y a la vez advertir- a los lectores que el orden social vigente tiene un fundamento sacralizado por la tradición que lo hace incommovible. De aquí que pese a los drásticos cambios que se fueron operando en el orden mundial y a las nuevas formas de hacer historia, las visiones del pasado que se transmitían en las escuelas siguieran respondiendo a la función social que se les había asignado en los primeros años del siglo XX.

Fuentes

- Altamira, Rafael (1895). La enseñanza de la historia. Madrid. Librería de Victoriano Suárez (primera edición de 1891).
- Carbia, Rómulo D. (1917). Manual de historia de la Civilización Argentina, Buenos Aires, Franzetti y Cia.
- Fregeiro, Clemente L. (1886). Lecciones de Historia Argentina, profesadas en el Colegio Nacional de la Capital, Buenos Aires. 2 volúmenes.
- Grosso, Alfredo B. (1956). Curso de Historia Nacional. Edición nuevamente aumentada. Buenos Aires. Ed. Crespillo. 600 ps. (Primera ed. 1893).
- Levene, Ricardo (1946). Proposiciones de la Comisión Argentina para la enseñanza de la historia y geografía americanas. En La cultura histórica y el sentimiento de la nacionalidad. Buenos Aires. Espasa-Calpe.
- Levene, Ricardo (1913). Lecciones de Historia Argentina, Introducción de Joaquín V. Gonzalez, tomo I, 288 ps. y II, 435 ps. Buenos Aires, Lajouane.
- Levene, Ricardo (1913). Lecturas históricas argentinas. Tomo I, documentación colonial, 263 p.; tomo II, documentación de la Revolución y de la Organización Nacional, 432 p., Buenos Aires, Lajouane.
- Levene, Ricardo e Imhoff, Carlos (1910). La historia Argentina de los niños en cuadros. Buenos Aires, Lajouane.
- López, Vicente F. (1889-1890). Compendio de Historia Argentina adaptado a la enseñanza de los Colegios Nacionales, Buenos Aires. 2 volúmenes. (En 1896 López editó su Manual de la Historia Argentina, dedicada a los profesores y maestros que la enseñan).
- Martínez, Benigno T. (1885). Curso elemental de Historia Argentina arreglada para el uso de los Colegios Nacionales y Escuelas Normales, con notas críticas y de interés para los profesores y alumnos, Buenos Aires. (Hasta 1896 se habían realizado ocho ediciones).
- Mercante, Víctor (1912). Metodología Especial de la Enseñanza Primaria. Cabaut y Cia. Buenos Aires.
- Posada, Adolfo (1987). La República Argentina. Buenos Aires. Hyspamérica.
- Quesada, Ernesto (1910). La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas. La Plata, Publicaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Rojas, Ricardo (1922). La Restauración Nacionalista. Buenos Aires, La Facultad. (Primera edición, 1909).

Bibliografía

- Abeledo, Amaranto (1945). La enseñanza de la historia . Buenos Aires. El Ateneo.
- Carbia, Rómulo (1925). Historia de la historiografía Argentina. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Halperín Donghi, Tulio (1996). La historiografía argentina del Ochenta al Centenario, en Ensayos de Historiografía. Buenos Aires, El Cielo por Asalto.
- Pagano, Nora ; Galante, Miguel Angel (1993). La Nueva Escuela Histórica: Una aproximación institucional del centenario a la década del 40 en Fernan-

- do Devoto (Comp.) La historiografía argentina en el siglo XX. Buenos Aires. CEAL.
- Radaelli, Sigfrido (1934). La irreverencia histórica. Bs. Aires. Tor. Colección Megáfono.
 - Zimmermann, Eduardo (1993). Ernesto Quesada, la ' Epoca de Rosas ' y el reformismo institucional del cambio de siglo en F. Devoto (Comp.) op.cit.