

Propuesta temática seleccionada: Conocimiento y saberes (7).

Nombre y Apellido: Julia Coria

E-mail y teléfono: juliacoria@arnet.com.ar 4702-1549

Dirección postal: Paroissien 2687, Ciudad de Buenos Aires

Afiliación institucional: UBA/CONICET

Causas del cambio de lo social: las tesis de la ciencia, las tesis de la escuela¹.

Introducción

La naturaleza del vínculo entre conocimiento científico y conocimiento escolar no es lineal ni sistemática. No se trata de una traducción sino más bien de una conexión dos universos cuya elucidación resulta tan complicada que la investigación histórica y sociológica no termina de definir un concepto que la explique de una vez y para siempre². La presente ponencia se propone establecer en qué medida la escuela – observada a la luz de los libros con los que enseña Historia en el nivel medio- ha hecho suyas las tesis del cambio de lo social propuestas por la ciencia en el lapso que va desde el golpe de estado de 1976 hasta la década del '90, y analizar a con qué factores se asocia la mayor o menos proximidad entre uno y otro tipo de conocimiento en los distintos momentos de ese período.

Las razones por que consideramos relevante indagar estos temas se comprenden al recurrir al principio de reflexividad, es decir, la capacidad humana de producir conocimiento sobre de la propia realidad y de transformar la misma –o cuanto menos concebir que es susceptible de ser transformada- en virtud de ese conocimiento. A la luz de este principio, la opción por una u otra tesis tendrá distintas consecuencias para la práctica. Siguiendo a Sztompka (1995: 19) consideramos que “En la sociedad humana el conocimiento tiene consecuencias prácticas e inmediatas. Lo que la gente piense acerca del cambio social tiene una importancia crucial al movilizarlos a la acción, y por

¹ La presente ponencia fue elaborada sobre la base de los desarrollos y las conclusiones obtenidos por la autora en la elaboración de su tesis de maestría “Concepciones acerca del cambio de lo social: la ciencia y la escuela frente a una cuestión controvertida” (UdeSA, 2005).

² De acuerdo con Gvirtz (1999: 21) “la escuela produce un discurso propio, diferente de los discursos que pueden provenir de las distintas disciplinas científicas o de la política, que constituiría lo que se ha denominado ‘discurso escolar’. El mismo no sólo se reconocería por su adscripción institucional, la escuela, sino por las características diferenciales que la institución genera. Esta hipótesis no implica afirmar que las disciplinas científicas no tengan cabida en la formación de este discurso, lo cual sería poco menos que absurdo, sino por el contrario, establecer cómo y de qué manera se articulan en su trama, tal vez desdibujando la propia, pero generando algo distinto, otro discurso, el escolar.”

tanto influye crucialmente en el rumbo y las perspectivas del cambio social (...). Las ideas acerca del cambio se convierten en un recurso para introducir el cambio”.

A la luz de estos objetivos, definiremos en primer término lo que entendemos por explicación histórica y propondremos una tipología de tesis acerca del cambio de lo social. A continuación, analizaremos el paradigma histórico presente en los libros de texto para la enseñanza de la Historia utilizados en el transcurso de la última dictadura militar y hasta la década del '90, y luego el que se observa de esa fecha en adelante. Una vez formulado este análisis se analizarán los factores que pudieron haber contribuido con las innovaciones que se produjeron de un período al siguiente y por último plantearemos interrogantes vinculados con las inquietudes que orientaron esta investigación e identificaremos desafíos a futuro.

I. Las tesis acerca del cambio de lo social

Siguiendo a Aróstegui “Explicar la historia es, intrínsecamente, argumentar por qué un estado social se transforma en otro (...). El historiador tiene que establecer cómo esos estados son modificados de forma global, o no lo son, a lo largo de un lapso temporal (...)” (1995: 244 y 245). En este sentido, si la explicación se centra en el paso de un estado al otro, aquello de lo que da cuenta está vinculado más al cambio que a la recurrencia. Sin embargo, a su vez, sólo podemos reparar en el cambio por contraste con la regularidad, de modo que la acción humana es inexplicable escindida del contexto de la estructura en la que se produce y en la que se halla la causa del cambio. Esta afirmación trae consigo la cuestión de la causalidad, otro componente de la definición de la explicación histórica³.

Diremos, entonces, que la explicación histórica es aquella que da cuenta de la emergencia y el cambio de lo social atribuyendo ambas situaciones a las relaciones sociales siempre conflictivas que los seres humanos –formando parte de colectivos– establecen entre sí. La explicación del cambio de lo social se entiende así a la luz de un modelo de $A \Rightarrow B$ –es decir, explicación como imputación de causalidad. Denominaremos *núcleo explicativo* a cada una de estas fórmulas, en las que se presenta

³ La explicación histórica es de naturaleza causal. Topolsky (1992: 415) señala que “Sólo la explicación causal se puede considerar explicación en el sentido estricto del término. La propuesta de explicaciones

una situación B ligada causalmente a un estado de cosas que la precede. De esta manera, el análisis de A informa acerca de las concepciones de la sociedad que se manejan, es decir que evidencia a qué tesis acerca del cambio de lo social se adscribe. Inspirados en los desarrollos de Sztompka (1995) podemos identificar fundamentalmente las siguientes tesis explicativas:

La *tesis mágica* consiste en la atribución a causas divinas, religiosas, mágicas, metafísicas a los procesos de cambio de lo social.⁴

La *tesis naturalizante*, por su parte, explica los cambios de lo social por la recurrencia a factores naturales como la raza, el sexo o la edad de los actores en cuestión, o a características climáticas o territoriales del lugar de ocurrencia de los fenómenos.

La *tesis individualizante* consiste en la afirmación de que las causas del cambio se encuentran entre las características psicológicas, de la personalidad, los deseos o las iniciativas de determinados individuos (“grande hombres”, héroes).

La *tesis necesaria imperativa* sitúa los fenómenos sociales como estadios en matrices finalistas, y plantea los procesos sociales como ciclos evolutivos que atraviesan etapas diversas y reconocibles. La acción humana es inoperante: el cambio simplemente deviene. También existe la atribución de causas por lo necesario en otro sentido: al suponer que cierta situación “demanda” una cierta salida que se desprende de la lectura de las circunstancias.

La *tesis contingente* establece nexos entre fenómenos de manera tan aleatoria que resulta difícil capturar su sentido e, incluso, decidir si se trata de explicaciones o de descripciones. Los fenómenos sociales se presentan de forma tal que pareciera que se producen de forma espontánea –nos referimos a las fórmulas del tipo “En tal momento surge tal cosa” o “aparece tal otra”.

causales es el procedimiento fundamental que adopta el historiador, por encima de las simples descripciones de los hechos, y que une su investigación con el estudio de las leyes científicas y teorías”.

⁴ La Ciencia Social ha dedicado innumerables páginas a la indagación del lugar de lo religioso en los procesos sociales (Durkheim, 1993; Weber, 1984; Bourdieu, 1993, entre muchos otros); sin embargo, lo que no admite es la atribución de causas divinas o metafísicas a fenómenos de índole social. Es decir que para las Ciencias Sociales es en la sociedad donde se encuentra la explicación de los fenómenos religiosos y no viceversa. Esta modalidad explicativa no fue encontrada en ninguno de los textos escolares relevados, de manera que nos pareció pertinente agregar aquí un ejemplo tomado de otro: “Los recién llegados venían encabezados por Abraham, un venerable patriarca, quien había recibido de Jehová, su Dios, la promesa de que llegaría a ser padre del pueblo elegido en cuyo seno nacería el Salvador del mundo”. (Drago, 1992: 63)

La *tesis idealista* supone el cambio como sujeto a ideas que no están enraizadas en el mundo sino que discurren en otra esfera de la que se extraen las conclusiones acerca de lo que es mejor y por ende debe orientar las acciones.

Por último, la *tesis sociologista* es aquella que encuentra en las relaciones sociales las causas del cambio de lo social. Esta tesis ganó espacio en la Historia como disciplina científica hacia la década del '30 del siglo XX. En el campo de la ciencia, la Historia había arribado al ese siglo y persistido hasta la década del '30 como un artefacto intelectual destinado a la descripción minuciosa del pasado, carente de intereses explicativos y obstinada más bien por la recopilación de los acontecimientos puntuales cuyo cúmulo ordenado de forma cronológica se percibía como indispensable para la reconstrucción de un pasado digno de la admiración del hoy. Aunque no se lo proponían, en ocasiones estas descripciones sí ofrecían explicaciones que por lo general adherían a la tesis individualista: se trataba de una Historia “hecha” por los grandes hombres. No debe subestimarse tampoco su recurrencia a la tesis contingente, al establecer nexos entre fenómenos no implicados entre sí. También echaba mano a un tipo de explicación no causal que vale definir por su frecuente presencia en los materiales: la *explicación genética*.

“La explicación genética (...) consiste en señalar los sucesivos estadios de desarrollo de un hecho histórico concreto. Al hacer una explicación genética respondemos a la pregunta ¿cómo ocurrió? Adviértase que ésta es distinta de una pregunta de ¿por qué ocurrió? (...) respondemos a una pregunta sobre una explicación genética al enumerar una secuencia genética de hechos implicados” Topolsky, 1992:413). Es de resaltar que las explicaciones genéticas *sustituyen* la atribución de causas por el señalamiento de esta serie de hechos. En los libros de texto, existe una fuerte tendencia recurrir a esta modalidad explicativa cuando se trata de dar cuenta de acontecimientos bélicos, militares y diplomáticos.

Este tipo de explicación se encuentra entre las que fueron sometidas a revisión crítica hacia la década del '30. Entonces, por reacción a la producción historiográfica anterior, comenzó a vislumbrarse la tendencia que terminaría por denominarse Historia Social, y que devendría en la alternativa que al fin pondría fin a la preeminencia de la descripción como componente central del relato histórico. Entre sus premisas se cuentan el rechazo del modelo acontecimental y hermenéutico, al que se consideró un

procedimiento de legitimación del orden de cosas. Así, en la segunda mitad del siglo XX, y con mayor énfasis a partir de la década del '60, los modelos de comprensión e inteligibilidad habían pasado a reposar sobre dos pilares. Por un lado, en la aplicación del paradigma estructuralista: la práctica de la identificación de estructuras y relaciones organizadoras de la vida social más allá de las conciencias individuales. Por otra parte, “se trataba de someter la disciplina histórica a los mecanismos del número y la serie”, en un emparentamiento con la idea durkheimniana de poner a la ciencia al servicio el establecimiento de regularidades (Chartier, 1998: 1 y 2). Así, la adjetivación “social” alude, en primer lugar a aquello que indaga: estructuras, procesos y fenómenos sociales y en segundo término, a una cuestión metodológica, a la opción de explicar el cambio de lo social por lo social, de optar por lo que hemos denominado tesis sociologista.

En síntesis, la explicación sociologista del cambio de lo social es aquella que presenta como causa de dicho cambio la movilización de recursos por parte de cierto grupo social a los fines de la consecución de sus propios intereses y, en consecuencia, usualmente en detrimento de los intereses de otros grupos. Tales intereses, a su vez, se encuentran definidos en virtud de la posición relativa del grupo dentro de la estructura social. Los grupos sociales involucrados pueden ser de variada naturaleza y magnitud: clases sociales, grupos profesionales, grupos étnicos o religiosos, sindicatos, etc. Esta modalidad explicativa, entonces, contiene los componentes esenciales de la explicación histórica en los términos en que los hemos definido⁵.

En el caso argentino, estos procesos se replicaron al ritmo del desarrollo de la academia local. Recién en el transcurso de la segunda mitad de la década del cincuenta, con el intento de establecimiento de nuevas pautas de validación y reconocimiento y de la creación de espacios destinados a tales fines⁶ comenzaron a gestarse las bases de una alternativa a la Historia académica por entonces dominante (Romero, 1988: 347-348). Más allá de las divergencias, los científicos congregados en este movimiento convergían

⁵ A partir de la década del '80 del siglo XX han surgido en diversos escenarios académicos reflexiones que como mínimo cuestionan los presupuestos de la Historia Social y reivindican lo que se ha dado en llamar el “revival” de la narrativa (Stone, 1989). Si bien las concepciones de la historia social han sido –y son en la actualidad– objeto de no pocas controversias, no se puede decir que su presencia en la producción histórico académica hayan declinado. Para profundizar en esta discusión ver Juliá, S. (1989), Casanova, J. (1991) y Sislíán (2004).

⁶ Entre ellos se cuentan la cátedra de Historia Social y el Centro de Estudios de Historia Social fundados en el seno de la Universidad de Buenos Aires

en su interés por reflexionar acerca de los procesos históricos poniendo énfasis en los actores sociales, y en su intento de comprensión de la totalidad de la realidad histórica.

Sin embargo las limitadas posibilidades de competencia con la ortodoxia encarnada por la Nueva Escuela sumada a las consecuencias del golpe militar que llevó a Onganía al poder en 1966 pusieron fin a los esfuerzos renovadores de la Historia Social. Ese fue el escenario hasta que sobre el final de la última dictadura militar esta vertiente y sus representantes fueron ganando presencia en escenarios académicos alternativos –por ejemplo la Universidad del Centro, en Tandil. Pero sólo con el retorno a la democracia la Historia Social volvió a las universidades más importantes del país para ocupar un lugar protagónico al que –al menos hasta la actualidad- ya no renunciaría.

Pero las luchas observadas en el ámbito académico no habían tenido hasta entonces eco en el conocimiento escolar. De acuerdo con Míguez la enseñanza de la Historia había adquirido un carácter arcaico y obsoleto, al proveer una imagen de nación que contribuía a la idea de identidad pero que había dejado de ajustarse a la idea de nación socialmente aceptada a la vez que el entrenamiento disciplinario resultaba cada vez más desfasado. Según este autor, se conformó así un paradigma escolar acerca de la Historia nacional que logró persistir en el tiempo por la fuerza de la inercia (1992: 19). A continuación describiremos los elementos componentes de ese paradigma histórico-escolar, a la luz del análisis de los libros de texto para la enseñanza de la Historia.

II. Los libros de texto para la enseñanza de la Historia utilizados en el transcurso de la última dictadura militar y hasta la década del '90

El golpe de Estado de marzo de 1976 no significó una ruptura en materia de producción de libros de texto para la enseñanza de la Historia, sino que los alumnos formados en sus escuelas aprendieron una Historia similar a la que habían aprendido sus padres. Las características de la misma son

1) *El dominio del acontecimiento.* La enseñanza de la Historia en la escuela media argentina en este período es deudora de los principios característicos de la producción histórica académica de principios del siglo pasado (Frigerio, 1991; Sábato, 1992; Braslavsky, 1991). De acuerdo con Köning (1992) en los libros de texto editados entre 1980 y 1990 se observa una primacía de la presentación de acontecimientos

gubernamentales por sobre el desarrollo de los factores políticos, económicos o sociales que podrían explicarlos. Éstos, por su parte, sólo aparecen mencionados de manera tangencial. La conclusión general de este autor es que los libros de texto de historia analizados presentan los hechos de manera inconexa, no procesual y desconectados del presente.

2) *La opción por la descripción* en detrimento de la explicación. La resistencia a la reflexión explicativa por parte de la historia escolar observada en los libros de texto de esta primer etapa parece plausible de explicarse en parte por la inercia nacida en la práctica de la reedición, pero también en virtud de las cuestiones ideológicas que algunos investigadores ya han formulado como particularmente auspiciosas del nacimiento y refuerzo de una “identidad nacional” de carácter primordialmente escencialista (Osanna, 1993; Manolakis y Narodowski, 2002; Gvirtz, 1992; Wertz, 1993; Romero, 2004).

3) *La obsesión por el suministro de datos*. Esta tendencia resalta con el contraste con los libros de edición reciente. Por ejemplo, mientras que Etchart, Douzon y Rabini (1965) dedican treinta y seis páginas a los gobiernos de Rosas, de Privitellio, Luchilo, Cataruzza, Cattáneo y Montenegro (1999) les dedica tres. También a modo de ejemplo, sin contar las batallas, tratados, localidades, etc., en el apartado en cuestión sobre las gobernaciones de Rosas del primero de estos libros se cuentan doscientas cuarenta menciones a nombres propios y sólo once en el segundo.

4) *La remisión al pasado*. La Historia parece ser aquí un cuento que se refiere a un pasado mítico que vale la pena explorar por su sacralidad. La pregunta es “¿Qué ocurrió?” y la respuesta la conforma un exhaustivo inventario. Por otra parte como los libros de edición anterior a la década del '90 suelen reconstruir una historia que termina con la “Unificación Nacional”, el inventario es parcial y acotado.

Cabe mencionar el hecho de que más de la mitad de los libros editados en el transcurso de la primera etapa carecen de introducción, de modo que comienzan directamente con el título del primer capítulo. Esto contribuye a crear la imagen de que no hay “concepciones historiográficas” detrás del relato sino que el autor se limitará a “contar” (o “describir”) una Historia cruda. El mecanismo ideológico se refuerza cuando el autor sí emite juicios valorativos –por lo general escencialistas, vinculados con una idea de “grandeza de la Patria”- que, en este contexto, aparecen como

valorativamente neutros al omitir el esclarecimiento las disputas en las que se encuadran.

5) *La ausencia de la tesis sociologista*. Cuando alguno de los autores la emplea se trata en todos los casos de una excepción y nunca de la norma, evidenciando que no responden a una cierta concepción de la sociedad por parte de los autores: si adscribieran al programa de la Historia Social no se verificarían de forma esporádica sino estructural. La tendencia es a explicar el cambio de lo social de acuerdo con las tesis individualizante y la necesario imperativas y la explicación genética.

Por ejemplo en lo que hace a la ampliación de la frontera agraria –o la denominada Campaña al desierto-, la explicación más recurrente es la que señala la iniciativa de Rosas como causa. Su bravura, su criterio, aparecen como los detonantes de la movilización de hombres hacia la frontera. Entre otros, Ibáñez (1968) afirma “Rosas se había criado en contacto con los indios y conocía el peligro del malón; por esa causa, cuando asumió el cargo de comandante general de la campaña se dedicó a someter a los más dóciles (...) persuadido de que era necesario emprender contra los más agresivos una campaña punitiva a través del desierto”. A su vez se verifica la apelación a la necesidad: “El problema de las fronteras –provocada por la amenaza continua de los malones- requirió, desde 1820, la organización de una adecuada defensa militar (...). El gobierno se vio obligado a tomar medidas que implicaron una verdadera guerra” (Lladó, 1982).

En lo que respecta a la construcción de la hegemonía de Rosas, prima una vez más la tesis individualista: “[A Rosas] Le respondían las masas populares –que eran las más numerosas-, la alta sociedad –integrada generalmente por estancieros-, y los caudillos, que se convirtieron en sus agentes naturales de gobierno” (Etchart, Douzon y Rabini, 1981), aunque también puede observarse la recurrencia a la tesis necesario imperativa: “Rosas, hombre de campo, inmensamente rico, conocedor de la tierra y de sus hombres, no ambicionó nunca la actividad política, pero a ella la llevaron inexorablemente los acontecimientos (Suárez, 1974).

Estas tendencias se verifican en el transcurso de los textos completos, combinados con la descripción –no explicativa-, con la aplicación de la tesis contingente y, cuando se trata de procesos que involucran acciones bélicas, militares o diplomáticas, a la explicación genética. Cabe resaltar que se registran aún en los libros

de texto para la enseñanza de la Historia prohibidos en el marco de la dictadura. De acuerdo con Invernizzi y Gociol (2001: 129-132), durante la gestión ministerial de Catalán se prohibieron los libros *Las edades moderna y contemporánea*, de Bustinza y Rivas (Editorial Kapeluz), *Historia Moderna y Contemporánea*, de Drago (Editorial Stella) e *Historia I*, de Rampa (Editorial Kapeluz). Sin embargo todos estos autores responden a la perfección a todos los patrones identificados en la elaboración de libros de texto para el período. En realidad, recibieron su condena en virtud de alguna afirmación puntual contenida en sus libros pero es curioso el hecho de que ni siquiera los “libros prohibidos” rompieran con el patrón dominante. Recién en los '90 comenzarían a verificarse cambios significativos, y a ellos nos referiremos en el próximo apartado.

III. Los libros de texto para la enseñanza de la Historia editados desde 1990

A continuación, veremos como todas y cada una de las tendencias identificadas para el período anterior fueron revirtiéndose en el sentido de emparentar el conocimiento histórico escolar con el conocimiento elaborado desde el ámbito científico.

1) *De la centralidad del acontecimiento a la del proceso.* A la luz de la idea de proceso la sociedad aparece no como una estructura inamovible sino como un continuo de sucesos vinculados causalmente entre sí. Algunos ejemplos de procesos serían el de industrialización, el de ampliación de la ciudadanía, el de consolidación de un Estado Nacional, el de globalización⁷. Esta concepción es la que inspira la elaboración de los libros de texto para la enseñanza de la Historia de edición más reciente. Repárese, por ejemplo, en los títulos de los siguientes libros: *El afianzamiento del capitalismo* (Lettieri y Grabarini, 2002) o *Historia de la Argentina Contemporánea. Desde la construcción del mercado, el Estado y la nación hasta nuestros días* (De Privitellio, Luchilo, Cataruzza, Cattáneo, Montenegro, 2000). Al incorporar la perspectiva procesual los libros editados desde la década del '90 producen una ruptura con la tendencia anterior a presentar los acontecimientos de manera enumerativa y cronológica pero desligados entre sí.

⁷ El concepto de *proceso* remite a una pluralidad de cambios referidos a un mismo sistema (al acontecer dentro de él o al modificarlo como un todo) relacionados causalmente los unos con los otros; dichos cambios se siguen en una secuencia temporal (Sztompka, 1993: 29 y 30).

2) *De la descripción a la explicación.* La presentación procesual invita a la explicación al presentar los acontecimientos vinculados entre sí en un flujo temporal en el que unos anteceden a los otros habilitando la observación de procesos. Sólo en este caso es pensable la regularidad y, por lo tanto, la conceptualización. En este pasaje, el relato histórico cobra fuerza teórica. Incluso algunos libros de texto para la enseñanza de la Historia de edición más reciente formulan manifestaciones explícitas a favor de la variante explicativa en sus apartados iniciales. Por ejemplo: “En este caso nuestro objetivo explícito es ayudar a responder la pregunta que a diario nos hacemos: ‘¿por qué somos como somos?’. El libro que van a leer intenta acercarse a las respuestas a través de la explicación del mundo moderno. “La modernidad no es la forma de vida humana sino una forma a la que el hombre accedió después de millones de años de existencia, de hacer y deshacer hábitos, técnicas, mentalidades, instituciones, culturas, etcétera. (...)” (Jáuregui, González, Fradkin, Bestene, 1990: 6). La apuesta por la explicación no se verifica sólo en la alusión explícita del término sino que se refuerza con la alusión al principio de causalidad (“¿por qué somos cómo somos?”) y con la referencia a la no necesidad del presente estado de cosas. La configuración actual del mundo se describe como producto de procesos que demandan ser desentrañados y que en ningún caso deben suponerse como obvios.

3) *Del suministro de datos a la conceptualización.* En el apartado anterior hemos ilustrado este pasaje al cuantificar la presencia de nombres propios y la cantidad de páginas dedicadas a un cierto tema. Pero en los libros de esta etapa puede verificarse a su vez que no se trata de una tendencia espontánea sino que responde a metas explícitas: “(...) para lograr una narración explique –y no sea sólo una recolección de datos aislados-, seleccionamos los hechos presentados y de un modo relacionados entre sí”. (Alonso y otros, 2002). Desde la nueva perspectiva, que privilegia la explicación procesual, pierde sentido el suministro de nombres y fechas, y sólo se desarrollan los acontecimientos que componen los procesos.

4) *De la remisión al pasado a la pregunta por el presente.* Desde la década pasada en adelante, la pregunta acerca del “por qué” está históricamente situada en el hoy, tal como se verificara más arriba en el texto de Jáuregui y otros con la pregunta “¿por qué somos como somos?”. Como primera consecuencia este cambio trae consigo la incorporación de décadas –las más recientes- antes omitidas. En segundo lugar, el

detalle pierde fuerza frente a la inscripción de los acontecimientos en procesos de larga data que unen el pasado con el presente. Por último, se abre la puerta a planteos conceptuales van más allá de los contextos específicos (por ejemplo, el clientelismo político, la proletarización de ciertos sectores sociales, etc.), a la formulación de categorías acerca del orden y el cambio social que habilitan la generalización explicativa. Los libros actuales reivindican esta postura; por ejemplo Alonso y otros (2002) sostienen: “No pretendemos que la versión del pasado que proponemos en este libro sea una verdad irrefutable ni la única posible. Sólo que te sea útil para comprender mejor el pasado y, así, estar preparado para ser protagonista en nuestra sociedad del presente”. Cabe resaltar que los textos de edición reciente suelen explicitar sus concepciones de la Historia en introducciones en las que queda en claro que la misma constituye una arena de combates tanto en su desarrollo como en su explicación.

De la primacía de las tesis extrasociales al dominio de la tesis sociologista. Es que en los hechos todos los cambios que venimos describiendo son las distintas facetas de un mismo cambio: el que marca el viraje de una concepción de la Historia, y en consecuencia del orden social, hacia otra. La nueva tendencia hace suyo el programa de la Historia Social y prácticamente borra la presencia de otras tesis. Esto puede observarse en el análisis de los textos.

Al retomar los ejemplos de núcleos explicativos presentados en el apartado anterior se observa que las tendencias se revierten. En el caso de la ampliación de la frontera agraria, la tesis sociologista pasa a ser la predominante cuando las acciones iniciadas por Rosas se identifican con los intereses de su sector social de pertenencia: “Con estas expediciones militares se incorporaron a la producción para el mercado externo miles de kilómetros de tierras que fueron repartidas entre los oficiales que habían participado y los estancieros” (Moglia, Alabart y Sislian, 1997).

Lo mismo ocurre con la construcción de hegemonía de Rosas en cuya explicación -sin obviar el hecho de que las características de su personalidad eran especialmente propicias para que deviniera en líder- queda absolutamente expuesto el hecho de que la razón fundamental para su ascenso fue su condición social, el hecho de que representara los intereses de los grupos dominantes. “Rosas representó y dirigió los intereses particulares de los grupos dominantes de Buenos Aires (...). Al mismo tiempo, Rosas explotó su influencia sobre los sectores populares y aprovechó el temor que

inspiraban en las clases propietarias para alinearlas de su lado” (Luchilo, Romano y Paz: 1995).

A continuación, nos abocaremos a indagar a los posibles factores impulsores de estos cambios para establecer la importancia de los mismos en este proceso.

IV. Factores que promovieron el cambio

Las investigaciones llevadas a cabo en los primeros años de la década del noventa señalan que en el caso argentino, no es posible sostener que la enseñanza de la Historia en la escuela media tuviera por objetivo la difusión del conocimiento disciplinar producido por la ciencia (Köning, 1992; Frigerio, 1991; Braslavsky, 1991; Romero, 2004). Osanna (1993) atribuye otras funciones a la enseñanza de la Historia en la Argentina: los condicionamientos, las normativas y los controles en nuestro país se han desplegado no vinculados a aspectos científicos sino específicamente político ideológicos, es decir, no con cuestiones cognitivas sino valorativas. Osanna sostiene que tales prácticas han persistido en el tiempo hasta hace algunos años, por la vía de mecanismos no de prescripción de contenidos sino de veto para los libros ideológicamente condenados (1993: 30). Gvirtz (1992), Werz (1993), Romero (2004), entre otros, obtienen, para distintas temáticas también analizadas en libros de texto para la enseñanza de la Historia, conclusiones similares. En este contexto, el conocimiento científico quedó devaluado frente a un competidor que encontró apoyo en la tradición escolar, en el sentido común y en un residual esfuerzo del Estado. Aquí vale resaltar que la tesis sociologista es susceptible de ser percibida, de entre otras concepciones provenientes del mundo científico, como especialmente “subversiva”. En efecto, al situar a los hombres en colectivos sociales que protagonizan el cambio social, al poner dicho cambio en sus manos, ofrece la ocasión de pensarse –porque como lo sostuvimos al inicio el conocimiento es un recurso para la acción- capaces de subvertir el orden de cosas.

Resta ahora dedicarnos a la pregunta por los factores que pudieron haber favorecido el cambio identificado, cambio que consistió en un acercamiento del conocimiento escolar al científico en el área de la Historia y que –siendo consecuentes con las ideas acerca la explicación histórica expuestas en esta tesis- buscaremos en la esfera de lo social.

1) *Transformaciones en la esfera político institucional.* A la luz del análisis de los materiales, no ha sido posible verificar los cambios en los textos utilizados entre 1983 y 1990. Como lo sostuviéramos antes, la década del ochenta ha sido una década principalmente “de reedición” y es notable que el contexto de la apertura no trajera consigo una reescritura de los libros de Historia con los que se formaría a los futuros ciudadanos –lo que en parte se explica por el contexto económico desfavorable. En cambio, salvo contadas excepciones que no llegaron a romper con la tradición anterior, se prolongó el uso de los libros que ya venían utilizándose. En otras palabras: no se verifica una relación directa entre la apertura democrática y los cambios observados en los libros, aunque sin dudas el orden democrático constituyó una condición de posibilidad para que el cambio pudiera operarse –la tesis sociologista, al menos, tenía pocas chances de ingresar al conocimiento escolar en un contexto autoritario.

2) *Transformaciones en el nivel de la tecnología.* Los estrepitosos cambios en materia tecnológica propiciaron que esta carrera estuviera libre de las tradicionales limitaciones a la innovación. La incorporación de las nuevas tendencias editoriales tomó la forma de acortamiento de los textos centrales, ampliación del espacio para ilustraciones, textos recuadrados, cuadros, páginas con temas especiales, mapas conceptuales, fuentes y citas de autoridades científicas, numerosas actividades (Romero, 2004: 150), que pudieron efectuarse sobre la pantalla requiriendo de un trabajo mucho menos arduo que el que hubiera demandado la modificación de la maqueta anterior. El abaratamiento de los costos de producción en el contexto de la paridad monetaria acompañó los cambios en materia tecnológica. De la mano de estos, las editoriales se lanzaron a la edición continua en una competencia mutua y con sus propios libros de edición anterior.

3) *Transformaciones de carácter político económico.* El contexto económico propiciado por la aplicación del Plan de Convertibilidad, promovió la instalación en la Argentina de casas editoriales extranjeras, a la vez que la compra de editoriales vernáculos por parte de capitales foráneos. De este modo, los nuevos libros fueron muy permeables a las modas editoriales de nivel mundial. Una de enorme importancia fue el reemplazo del autor único y de formación terciaria por un equipo de universitarios especialistas en el área –que usualmente pasó a incluir además al menos un especialista

en didáctica. A este punto, que consideramos de singular importancia, nos referiremos más adelante de manera específica.

4) *Transformaciones en el plano de la política educativa*, la evidencia empírica da pistas, más bien, de que la dimensión que marca un quiebre en el análisis los libros sería la reforma educativa implementada en la década siguiente, y que tuvo como motor fundamental la Ley Federal de Educación sancionada en 1993. De hecho, los cambios en materia editorial coinciden temporalmente con la sanción de la Ley, y ya se han ensayado algunas explicaciones al respecto (Romero, 2004). Fundamentalmente, se señala que la edición de textos para la enseñanza devino una operacionalización de los CBC que allanó el camino a las instituciones y a las jurisdicciones puestas en situación de trabajar en sus propios diseños curriculares. Los libros se convirtieron así en propuestas curriculares de hecho que, basándose en el currículum prescripto, ofrecieron desarrollos que facilitaron el trabajo docente.

En este marco, resultó fundamental que el mercado editorial hubiera sido previamente objeto de desregulación. Con la transición democrática el Estado dio un paso atrás en materia de regulación editorial, que en lo que respecta a la edición de libros de texto para la enseñanza había tenido en los últimos años un carácter principalmente de censura ideológica explícita. (Manolakis y Narodowski, 2002; Invernizzi y Gociol, 2002). La apertura democrática, por su parte, trajo consigo la total desregulación de la edición de libros, de modo que su producción dejó de estar sujeta a la normativa ministerial para definirse por referencia a las leyes del mercado (Manolakis y Narodowski, 2002). Pero esto no marcó una ruptura inmediata, ya que –como se ha dicho– los cambios se verifican recién en la década del noventa.

En este contexto, las editoriales no encontraron obstáculos para lanzarse a la carrera. La reforma había partido del supuesto de que las escuelas argentinas enseñaban contenidos perimidos con métodos obsoletos⁸, creando así la necesidad de trabajar sobre la carencia. Esto favoreció que las editoriales se encontraran con un público cautivo. Pero es de destacar el hecho de que al recorrer los Contenidos Básicos Comunes de para el área de Humanidades y Ciencias Sociales –que abarcan entre otras la disciplina

⁸ De acuerdo con Tenti Fanfani y Tedesco (2001: 7), en el marco del Congreso Pedagógico Nacional que tuvo lugar entre 1984 y 1988, los principales actores intervinientes en el campo de la política educativa nacional convinieron en la apremiante necesidad de revisar los contenidos y métodos pedagógicos en uso, lo que sirvió como base para su actualización con la reforma educativa iniciada en 1993.

histórica- para el nivel medio no se encuentra ninguna referencia explícita a la incorporación de la tesis sociologista –aunque obviamente debía haber sido formulada con otro nombre ya que tal denominación corresponde con los aportes de nuestra investigación. Se trata de una verificación desconcertante, en la medida en que su incorporación masiva a la explicación histórica en los libros de texto coincide temporalmente con la de edición de libros elaborados a la luz de los nuevos contenidos curriculares. Sí se verifican, en cambio, no pocas afirmaciones que promueven los otros cambios registrados.

Pretendemos llamar la atención sobre el hecho de que, sin estar prescripta, la tesis sociologista ganó en el transcurso de la década de 1990 el lugar preponderante en la explicación escolar de la Historia en simultáneo con la sanción de una Ley que no la prescribe. ¿Qué fue entonces lo que promovió que emergiera como la nueva versión dominante?

Si bien todos los factores indicados anteriormente (cambios en la esfera político institucional, cambios en el plano de la política educativa, cambios de carácter político económico, cambios en el nivel de la tecnología) constituyeron la constelación que facilitó que el cambio se produjera de hecho, ninguna de ellas lo explica. Por su parte, la irrupción de los académicos en la producción editorial de libros de texto para la enseñanza de la Historia resulta esclarecedora en la comprensión del fenómeno en cuestión. Basta conocer el perfil de los nuevos autores para darle crédito a esta explicación. Al menos los autores cuyos libros hemos para el período que se inicia en 1990 provienen de la academia: todos cuentan con títulos Universitarios y la mayoría tiene inserción institucional en la academia como docentes o investigadores.

Esta constatación permite sospechar firmemente que la súbita hegemonía de la tesis sociologista se produjo con la irrupción de los científicos a la producción textual escolar. Graduados de las aulas de las universidades de la democracia, su formación se desarrolló en el contexto de la primacía de la Historia Social, a la luz de la que la tesis sociologista es la pertinente: no es necesario que los CBC lo prescriban, ya forma parte de su “sentido común científico”.

Conclusiones

Resulta interesante reparar en que una dimensión educativa de tamaño envergadura –la importación de la tesis sociologista del campo científico al educativo– haya resultado de las modificaciones operadas en la industria editorial, y no directamente de las que tuvieron lugar en la política educativa⁹.

En la Argentina, la reforma educativa de los noventa ha operado en el sentido de estrechar los lazos entre estas dos esferas, y esa opción derivó en la convocatoria de especialistas académicos en cada una de las áreas disciplinares. Más allá de este llamado, sin embargo, pareciera que resta que la academia haga lo suyo. En los hechos, la responsabilidad recayó sobre las personas individuales, y hemos mostrado en el apartado anterior que la ciencia entró a la escuela “portada” por estos individuos. Quedaría pendiente, ya resuelta de manera afirmativa la pregunta por si la escuela debe o no enseñar conocimiento científico, una propuesta sistemática por parte de la Universidad, que contemple la reelaboración del conocimiento como una tarea programática. Lo importante para la academia será aprovechar el contexto favorable a la difusión de sus conclusiones, trabajar con responsabilidad por su incorporación a la formación ciudadana.

⁹ Esto, por su parte, remite a la vieja discusión acerca de si el Estado debe o no interferir en materia de edición de libros de texto. En la Argentina contemporánea, tal discusión parece haberse saldado a favor de la desregulación absoluta –quizás en virtud del antecedente inmediato del control ideológico efectuado por la dictadura.

Bibliografía

- Aróstegui, J. *La investigación histórica: teoría y método*. Editorial Crítica. Barcelona, 1995.
- Braslavsky, C. “Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989”. En Riekemberg, M. (comp.). *Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, libros de texto y conciencia histórica*. Alianza Editorial/ FLACSO/ Georg Eckert Instituts. Buenos Aires, 1991.
- Bourdieu, P. “La disolución de lo religioso”. En Bourdieu, P. *Cosas dichas*. Editorial Gedisa. Barcelona, 1993.
- Chartier, R. “La historia entre relato y acontecimiento”. En *Au bord de la falaise. L’histoire entre certitudes et inquietudes*. Editions Albin Michel, 1998.
- Drago, A. *Historia Antigua y Medieval*. Ed. Stella. Buenos Aires, 1992.
- Durkheim, E. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Alianza Editorial. Madrid, 1993.
- Frigerio, G. (comp.), Braslavsky, C., Entel, A. *Currículum presente. Ciencia ausente*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 1991.
- Gvirtz, S. “Las historias escolares argentinas y británicas. Entre silencios y agresiones”. En *Propuesta Educativa* N° 6, marzo de 1992.
- Gvirtz, Silvina. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*. Eudeba. Buenos Aires, 1999.
- Invernizzi, H. Y Gociol, J. *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Eudeba. Buenos Aires, 2002.
- Köning, H. J. “Los factores del desarrollo político y social en la Argentina y su presentación en los libros de texto”. En *Propuesta Educativa* N° 7, octubre de 1992.
- Manolakis, L. Y Narodowski, M. “Defending the “argentine way of life”. The state and the school in Argentina (1884-1984)”. *Paedagogica Historica. International journal of History of Education*, Volume 38, Number 1, 2002.
- Míguez, E. J. “Reflexiones sobre la enseñanza y el uso de fuentes en la escuela media argentina”. En *Propuesta Educativa* N° 7, octubre de 1992.
- Osanna, E. “Los libros de texto para la enseñanza de la historia: entre la científicidad y las demandas político-ideológicas”, en *Propuesta Educativa* n° 8, abril de 1993.
- Romero, L. A. *Proyecto visión argentino-chilena en el sistema educativo (BACHÉESE). Seminario de difusión y discusión de resultados. Documento de trabajo*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA: Buenos Aires, 1998.
- Romero, L. A. “La Historia Social”. En Gugliemi, N. (coord.). *Historiografía Argentina (1958-1988)*. Comité Internacional de Ciencias Históricas/ Comité Argentino. Buenos Aires, 1990.
- Romero, L.A. (coord.) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, 2004.
- Sábato, H. “Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la Historia económica en los textos escolares”. En *Propuesta Educativa* N° 7, octubre de 1992.
- Sislian, F. *Historia y narrativa: discurso histórico y ficción en la obra de Hayden White*. Trabajo final de Seminario Doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2004.
- Stone, Lawrence. “El revival de la narrativa”, En *Pasado y Presente*, N° 85, 1989.
- Sztompka, Piotr. *Sociología del Cambio Social*. Alianza Universidad. Madrid, 1995.
- Tedesco, J. C. Y Tenti Fanfani, E. “La reforma educativa en la argentina. Semejanzas y particularidades”. IIPE/UNESCO. Buenos Aires, 2001.
- Topolsky, J. *Metodología de la Historia*. Editorial Cátedra. Madrid, 1973.
- Wertz, N. “La presentación de las relaciones entre países industrializados y sociedades en desarrollo en los libros de texto argentinos”. En *Propuesta Educativa* N° 8, abril de 1993.
- Weber, M. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Editorial Sarpe. Madrid, 1984.

Textos relevados

Autor/es	Título	Año para el que está destinado	Editorial/ Ciudad	Año de primera edición	Número de Edición	Año de presente edición
1. Cosmelli Ibáñez, José	<i>Historia de las instituciones políticas y sociales argentinas desde 1810.</i>	De acuerdo con el programa oficial de la asignatura, correspondiente al 5to año de los colegios nacionales y liceos, y con los cursos de ingreso en las facultades de derecho	Troquel/ Buenos Aires	*	*	1962
2. Cosmelli Ibáñez, José	<i>Historia Argentina.</i>	De acuerdo con el programa oficial de la asignatura, correspondiente al tercer año de los colegios nacionales, liceos, escuelas normales y de comercio y con los cursos de ingreso en las facultades de derecho	Troquel/ Buenos Aires	1961	13ª	1968
3. De Miretzky, María L. N.; de Mur, Elvira S.; Ribas, Gabriel A.; Royo, Susana N.	<i>Historia 3. La Nación Argentina. Texto y actividades.</i>	“De acuerdo con el programa correspondiente al tercer curso del ciclo básico y de las escuelas de comercio”	Kapelusz/ Buenos Aires	*	*	1971
4. Con el asesoramiento de Bustinza, Juan Antonio; De Miretzky, María L. N.; de Mur, Elvira S.; Ribas, Gabriel A.; Royo, Susana N.	<i>Compendios Kapeluz. Historia de las instituciones desde 1810.</i>	Para quinto curso del Bachillerato	Kapeluz/ Buenos Aires	*	*	1973
5. Suárez, Matías E.	<i>Historia de las Instituciones Políticas Argentinas, 1810-1943.</i>	“Texto que responde a todas las unidades didácticas del programa oficial para quinto año del bachillerato y liceos”	Plus Ultra/ Buenos Aires	1973	2º	1974
6. Haber, A.	<i>Historia argentina.</i>	Texto adaptado a los programas vigentes en el tercer año de las escuelas industriales y técnicas	Cesarini Hnos./ Buenos Aires	*	6º	1979
7. Drago, Alfredo L.	<i>Historia 3.</i>	Tercer año del ciclo básico y comercial	Stella/ Buenos Aires	1981	1º	1981
8. Etchart, Martha; Douzon, Martha; Rabini, María	<i>Historia 3. Argentina desde 1832 y el mundo contemporáneo</i>	“De acuerdo con los contenidos mínimos aprobados, para tercer año, por el Ministerio de Educación. Bachillerato, Magisterio, Escuelas de Comercio e Industriales”	Cesarini Hnos./ Buenos Aires	1959	*	1981
9. Cosmelli Ibáñez,	<i>Historia 3. La argentina en</i>	“De acuerdo con los contenidos mínimos	Troquel/	*	*	1982

José	<i>la evolución del mundo contemporáneo.</i>	aprobados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación correspondientes al 3er año del Ciclo Básico, Escuelas de Comercio y escuelas de Educación Técnica”	Buenos Aires			
10. Lladó, Juan B.; Gieco y Bavio, A.; y otros.	<i>Historia. La edad contemporánea de la Argentina de 1831 a 1982.</i>	Para tercer año del ciclo básico, escuelas de comercio y educación técnica.	AZ/ Buenos Aires	1983	3°	1985
11. Drago, Alfredo L.	<i>2° Historia</i>	De acuerdo a los contenidos mínimos del Ciclo Básico para el Nivel Medio aprobados por el Ministerio de Educación de la Nación	Stella/Buenos Aires	1980	4°	1985
12. Bustinza, Juan A.	<i>Historia: Argentina 1820, Argentina hoy</i>	Para segundo año de las escuelas de educación media, técnica y agraria de la provincia de Buenos Aires	A-Z/ Buenos Aires	*	*	1988
13. Rampa, Alfredo C. ¹⁰	<i>Historia. Quinto curso. Instituciones políticas y sociales de la Argentina y de América a partir de 1810.</i>	Para quinto año, bachillerato	A-Z/ Buenos Aires	1982	8ª	1991
14. Bustinza, Juan Antonio	<i>Historia 5. Instituciones políticas y sociales. Argentina y América.</i>	Para quinto año del bachillerato	A-Z/ Buenos Aires	1990	2ª	1991
15. Etchart, Martha; Douzon, Martha; Rabini, María	<i>Historia 2. Tiempos modernos y la Argentina hasta 1832.</i>	De acuerdo con los contenidos mínimos aprobados para segundo año por el Ministerio de Educación. Bachillerato, magisterio, escuelas de comercio y educación técnica.	Cesarini Hnos./ Buenos Aires	1965	8°	1992
16. Jáuregui, Anibal; González, Alba; Fradkin, Raúl; Bestene, Jorge	<i>Historia 3</i>	No se indica	Santillana/ Buenos Aires	1990	1ª reimpresión	1992
17. Luchilo, L.; Romano, Silvia O.; Paz, Gustavo L.	<i>Historia Argentina</i>	Secundaria	Santillana/ Buenos Aires	1995	1°	1995
18. Alonso, M.; Elisalde, R.; Vázquez, E.	<i>Historia. Argentina y el mundo contemporáneo.</i>	No se indica.	Aique/ Buenos Aires	1994	4°	1996
19. Rins, Cristina E.; Winter, María Felisa;	<i>La argentina. Una historia para pensar. 1776-1996.</i>	No se indica	Kapeluz/ Buenos Aires	1997	1°	1997
20. Moglia, Patricia; Sislian, Fabián;	<i>Pensar la Historia. Argentina desde una</i>	3er ciclo E.G.B.	Editorial Plus Ultra / Buenos	1997	1ª	1997

¹⁰ En la página inicial del libro se señala como responsable del texto, las fuentes y la cartografía al “equipo didáctico A-Z” y a Alfredo Rampa como director.

Alabart, Mónica	<i>Historia de América latina.</i>		Aires- Impreso en Brasil			
21. De Privitellio, Luciano; Luchilo, Lucas; Cataruzza, Alejandro; Cattáneo, Liliana; Montenegro, Silvina	<i>Historia del mundo contemporáneo. Desde la “doble revolución” hasta nuestros días.</i>	Polimodal	Santillana/ Buenos Aires	1999	1ª	1999
22. De Privitellio, Luciano; Luchilo, Lucas; Cataruzza, Alejandro; Paz, Gustavo; Rodríguez, Claudia.	<i>Historia de la Argentina Contemporánea. Desde la construcción del mercado, el Estado y la nación hasta nuestros días.</i>	Polimodal	Santillana/ Buenos Aires	1998	2ª reimpresión	2000
23. Raúl Fradkin (coord.)	<i>Historia de la Argentina. Siglos XVIII, XIX y XX</i>	Polimodal	Estrada/ Buenos Aires	2000	1ª	2000
24. Vazquez de Fernández, Silvia	<i>El mundo. América Latina. La Argentina. Desde fines del siglo XIX hasta el presente.</i>	No se indica	Kapeluz/ Buenos Aires	1998	*	2000
25. Alonso, Marisa y otros ¹¹ .	<i>Historia Mundial Contemporánea. Activa.</i>	Polimodal	Puerto de Palos/ Buenos Aires	2002	1º	2002
26. Lettieri, Alberto; Garbarini, Laura	<i>El afianzamiento del capitalismo (1820-1880)</i>	Polimodal	Longseller/ Buenos Aires	2002	1ª	2002

Nota N° 1: La indicación * corresponde a los textos cuyo número de edición y/o fecha de primer edición se ignoran. Repárese que estos datos no están ausentes en ninguno de los libros utilizados en el segundo período, de manera que no existen riesgos de estar tomando algún ejemplar como representativo de un período mientras que en realidad corresponde al otro.

Nota N° 2: Si bien las últimas ediciones relevadas datan de 2002, en las librerías de Buenos Aires estos fueron los títulos que salieron a la venta este año, al inicio de clases.

¹¹ Cabe resaltar que los nombres de los autores (Alonso, Marisa; Blencowicz, Jorge; Bouzigues, María; González Velazco, Carolina; Gramático, Karin; Piglia, Melina; Pita; Valeria; Poggi, Marta; Touris, Claudia; Valle, Silvia) no aparecen en la tapa, sino que sólo se identifica el libro con la editorial.