

Tradiciones historiográficas en el Instituto Superior del Profesorado «Joaquín V. González» (1976-1983)

Paula Alejandra Serrao¹

Resumen

91

El artículo se interesa por las tradiciones historiográficas presentes en el Instituto Superior del Profesorado «Joaquín V. González» entre 1976 y 1983. La primera parte del trabajo analiza un área de estudio de la carrera de Historia, informalmente denominada *de Argentinas y Americanas*, a través de los programas de cátedra de sus materias y de un grupo de testimonios de profesores y graduados. La segunda parte se pregunta si las concepciones historiográficas presentes en esta rama disciplinar tuvieron algún tipo de réplica en el trayecto del área de *Metodología de la enseñanza*, compuesto por las materias *Metodología especial y observación* y *Metodología*

¹ Profesora en Historia egresada del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González. Especialista y Magíster en Ciencias Sociales con mención en Historia Social por la Universidad Nacional de Luján y Licenciada por la *Università degli Studi di Torino*. Contacto: [p.serrao@hotmail.com].

y prácticas de la enseñanza. Los manuales escolares y los libros teóricos producidos por los profesores de este espacio permiten dar algunas respuestas a dicho interrogante.

Palabras clave

Instituto Superior del Profesorado, historiografía, metodología de la enseñanza, formación docente.

Abstract

The article deals with the historiographic traditions of the Instituto Superior del Profesorado «Joaquín V. González» during 1976-1983. The first part of this work analyses an area of study of the degree in History, informally called *About Argentines and Americans*, through the syllabi and the testimonies of a group of professors and graduates. The second part reflects on whether the existing historiographic conceptions in this disciplinary field have had any type of repercussions in the course of the Teaching Methodology Area, comprised of Special methodology and observation and Methodology and teaching practice subjects. The school textbooks and the theory books produced by the professors of this discipline have provided some answers to this question.

Keywords

Instituto Superior del Profesorado, *historiography*, *teaching methodology*, *teacher training*.

Introducción

El Instituto Superior del Profesorado es un establecimiento público que en Argentina ha sido pionero en la formación de docentes de escuela media y que aún hoy continúa siendo un referente institucional sobre la cuestión. Fue fundado en 1904, cuando el sistema educativo se encontraba en plena expansión y el nivel secundario comenzaba a acoger a un buen porcentaje de jóvenes de clase media que finalizarían allí sus estudios. La falta de preparación práctica y pedagógica de los profesores de este nivel, señalada por un informe estatal de 1903 (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1903), impulsó la creación de un Seminario Pedagógico dictado en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), del cual se desprendería un año más tarde el Instituto del Profesorado. La autonomía del establecimiento, propuesta por los especialistas prusianos que el Estado había convocado para dictar el Seminario, fue objeto de duras críticas: «Ernesto Quesada, por entonces decano de la Facultad, afirmó que el nuevo Instituto era una “pseudo-universidad” que rivalizaba con la ya existente [...] [y] que suponía un gasto inútil para el Estado» (Serrao, 2016: 26).

Frente a las diversas propuestas tendientes a fusionar las instituciones, el Profesorado respondió resaltando sus particularidades. En una carta de 1914 dirigida al Ministro Cullen algunos miembros de su Consejo directivo escribieron:

Al Instituto le cabe el honor de haber realizado el primer ensayo práctico de una preparación completa de los profesores de enseñanza secundaria, y haber encontrado una fórmula de tal preparación, puesto que la unidad de sus estudios científicos y prácticos, mantenida por la disposición de que los profesores de los más importantes cursos científicos sean al mismo tiempo los que dirigen la enseñanza práctica de los aspirantes en el Colegio Nacional anexo, no existe en los Institutos de semejante carácter de otros países (Keiper, 1914: 41-42).

Para conservar la autonomía institucional, las autoridades del Profesorado subrayaron que, si bien la Facultad otorgaba títulos de *Profesor*, el Instituto se había abocado exclusivamente a la preparación de docentes secundarios a través de una modalidad específica para tal fin. Como señala la fuente, algunos de los profesores del Instituto dictaban sus *cursos científicos* y acompañaban, simultáneamente, a los estudiantes en sus prácticas docentes en el Colegio Secundario Anexo de Aplicaciones. Es decir, no solo enseñaban contenidos disciplinares, sino que también *enseñaban a enseñarlos*. Claro que dicha organización

fue posible solo durante los primeros tiempos, cuando la cantidad de asignaturas y de inscriptos eran aún reducidas². Con el correr de los años el número de alumnos creció, las carreras se complejizaron y los profesores se especializaron. En el caso del departamento de Historia, la misma estructura curricular comenzó a separar a los contenidos historiográficos de los didáctico-pedagógicos y a los profesores encargados de impartirlos. En el plan de estudios de 1971, que se mantuvo vigente durante todo el periodo dictatorial, el área de *las Argentinas y Americanas* (AyA) y la de Metodología y Prácticas de la Enseñanza (MyPE) estaban ya claramente bifurcadas.

En tales años, el espacio de las AyA estuvo compuesto por *Historia Argentina y Americana 1* («Desde el descubrimiento de América hasta la creación del Virreinato del Río de La Plata»), *Historia Argentina y Americana 2* (1776-1820), *Historia Argentina y Americana 3* (1820-1853), *Historia Argentina Contemporánea* (los programas comprenden el periodo que va desde la batalla de Caseros hasta las primeras décadas del siglo XX) y *Seminario de Investigación de la Historia Argentina y Americana*; luego, a partir de 1973, se incluyó *Historia Americana Contemporánea* (teóricamente, abordaba los siglos XIX y XX). Las cátedras tendieron a estar a cargo de egresados del Instituto y de

² En 1912, por ejemplo, el Profesor Bock (1913: 57) señaló que «los cursos de Historia fueron frecuentados por tres alumnos de 4º año, dos de 2º y dos de 1º».

la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), mientras que los graduados de la UBA representaron un porcentaje reducido (Serrao, 2017).

Por su parte, el trayecto de MyPE estuvo conformado por *Metodología Especial y Observación*, ubicada en el tercer año de la carrera, y *Metodología y Prácticas de la Enseñanza*, del cuarto y último año. Dado que la lógica de este espacio exigía que los profesores contasen con una fuerte preparación docente, las asignaturas tendieron a estar en manos de egresados del Instituto, quienes incluso llegaron a forjar una tradición propia iniciada por Licia Manacorda de Tomada y continuada por una larga cadena de docentes con vínculos de tipo maestro-discípulo (María López Negrete de Miretzky, Susana Royo, Elvira Saluzzi, etcétera).

El presente trabajo ha elegido este grupo de materias por la importancia que tuvieron en el plan de estudios de 1971: mientras que a las AyA se les destinó casi el cuarenta por ciento del total de las horas disciplinares, a aquellas de MyPE el Profesorado les confió la reflexión sobre la enseñanza de los saberes historiográficos abordados en otras asignaturas. Además, tal selección permite individualizar algunas características de la formación historiográfica que recibieron los estudiantes y, al mismo tiempo, consiente de analizar sus vínculos con el trayecto de MyPE. En referencia a aquella tradicional preocupación institucional por la *unidad científica y práctica* de la formación, el artículo se pregunta si las concepciones disciplinares-

historiográficas presentes en las AyA tuvieron algún tipo de réplica en el trayecto de MyPE. Los saberes vinculados a la Historia Argentina se hicieron presentes en éste último espacio a través de la planificación de clases, actividades y evaluaciones que muchas veces se lograron concretar en las prácticas docentes que los estudiantes del Instituto realizaban en distintos colegios secundarios de la Capital, bajo la supervisión de los profesores de estas materias.

Los programas de cátedra conservados en el archivo institucional han sido sumamente importantes para abordar el tema. Mediante series que exceden el período dictatorial, se ha podido examinar la selección (y exclusión) de contenidos y la orientación de la bibliografía obligatoria de las cátedras. Sin embargo, dado que no todo lo que se declara es lo que se enseña ni todo lo que se enseña es lo que se declara, los programas han sido confrontados con diversos testimonios orales. Las entrevistas, semiestructuradas e intensivas, han tenido como interlocutores a casi todos los profesores de las cátedras en cuestión y a un grupo de graduados que logra representar la heterogeneidad del estudiantado del Instituto (Serrao, 2018). Las fuentes orales, analizadas según las particulares prescripciones metodológicas que la técnica reclama (Joutard, 2007), permitieron recuperar una dimensión factual no disponible en

otros archivos conocidos³. Por último, los manuales escolares y los libros teóricos producidos por el grupo de docentes nucleados en las cátedras de MyPE han resultado de suma utilidad para la escritura de la segunda parte del trabajo.

La elección temática y temporal de este artículo se vincula, principalmente, a dos deudas pendientes de nuestra historiografía: el estudio diacrónico de la formación disciplinar de los Profesores de Historia de nivel medio y el análisis de las experiencias de los Institutos de formación docente durante la última dictadura cívico-militar.

Las Argentinas y Americanas

A los fines de analizar las propuestas formativas del Instituto, es conveniente recordar que las políticas de censura implementadas por el gobierno dictatorial de 1976 reforzaron la presencia de una propuesta historiográfica sumamente clásica, ya establecida en las principales universidades de Buenos Aires antes del golpe (Devoto, 2006; Gibal de Blacha, 2006). A diferencia de lo ocurrido en los centros privados de investigación (Pagano, 2004), los profesores universitarios —y secundarios— tendieron a retomar libros de la Nueva Escuela Histórica (NEH) y de aquellos

³ Bertaux ha señalado que la saturación teórica las fuentes orales permite analizar «las relaciones, las normas y los procesos que estructuran y sustentan la vida social» (1989: 95).

historiadores que durante la segunda mitad del siglo XX hicieron propia la erudición característica de la mencionada corriente historiográfica.

Los inicios de la NEH se remontan a las primeras décadas del siglo pasado, cuando investigadores como Ricardo Levene o Emilio Ravignani desarrollaron un fuerte trabajo de institucionalización y profesionalización de la disciplina. Dado que los espacios de inserción académica de estos intelectuales favorecieron distintas prácticas y sociabilidades profesionales, suelen distinguirse la *escuela* de la Universidad de La Plata, la de la FFyL de la UBA y la de la Junta de Historia y Numismática Americana, luego llamada Academia Nacional de la Historia. Sin embargo, más allá de las diferencias, las *escuelas* utilizaron una misma metodología de trabajo basada en la crítica interna y externa de documentos —mayormente institucionales—, que fue entendida como el requisito necesario para superar viejos partidismos decimonónicos y escribir una imparcial *Historia de la Nación*. Tal óptica, adecuada a las necesidades homogeneizadoras de la elite coeva, junto al fuerte anclaje institucional de la corriente provocaron que en los años Treinta y Cuarenta diversas corrientes, como el Revisionismo Histórico, caracterizaran a la NEH como la *Historia oficial* del país.

En sus inicios, el heterogéneo grupo de intelectuales revisionistas compartió una filiación ideológica nacionalista, a veces reaccionara y otras veces democrática, una posición más

bien marginal respecto al régimen político de los años Treinta y una fuerte crítica al sistema económico liberal. Su inconformismo respecto al presente los impulsó a revisar la historia nacional, aparentemente falsificada por historiadores liberales al servicio de la elite local, al fin de rehabilitar la conciencia nacional del pueblo argentino. Tal propuesta les valió cuestionamientos de orden metodológico, que fueron interpretados por gran parte de ellos como críticas ideológicas encubiertas. Más adelante, muchos de sus integrantes se sentirían identificados con el peronismo, que de cualquier manera no correspondió tal interés. Solo durante las décadas del exilio, Perón incorporaría consignas de un revisionismo ya volcado hacia la Izquierda y difundido entre las juventudes militantes. Efectivamente, a excepción del comunismo y del socialismo oficial, las izquierdas comenzaron a dialogar con los múltiples grupos del peronismo de la resistencia (Acha, 2009). Sin embargo, la escasa inserción institucional de las *historias militantes* —así como también del naciente marxismo académico— no logró desestabilizar la preeminencia de la NEH en los ámbitos formales de la enseñanza.

La producción de la Historia Social de los años sesenta también interpeló a la NEH: los trabajos de José Luis Romero o de Tulio Halperin Donghi, por ejemplo, afirmaron la necesidad de abrir la investigación histórica a problemáticas sociales y económicas y de superar aquella mirada más bien historizante sobre la disciplina. Sin embargo, con el golpe de estado de 1966 la

actividad universitaria de muchos de estos investigadores se detuvo (al menos en el ámbito público y nacional), impidiendo que la corriente impactase en la formación de las nuevas generaciones (Devoto y Pagano, 2009).

Como se verá a continuación, la historiografía erudita también estuvo fuertemente asentada en el Instituto. Durante el período estudiado, el dictado de *Historia Argentina y Americana* 2 estuvo a cargo de María Amalia Duarte y de Silvia Fridman. Las profesoras presentaron programas de cátedra muy similares entre sí que privilegiaron, antes y después del golpe, revistas y libros producidos en el espacio de la UNPL, como *Humanidades* y *Trabajos y comunicaciones*, y en el de la Academia Nacional de la Historia, como los volúmenes de la *Historia de la Nación Argentina* (1936) correspondientes al período cronológico de su materia. Además, seleccionaron otros libros representativos de la Nueva Escuela Histórica como *Ensayo sobre la Revolución de Mayo* y *Mariano Moreno* de R. Levene (1921) o *La representación de los Hacendados de Mariano Moreno* de Molinari (1914), e incluyeron variadas compilaciones documentales.

Entre 1976 y 1983 las unidades de sus programas se mantuvieron invariables. Solo a partir de los Ochenta Fridman agregaría una nueva *bolilla* sobre la independencia estadounidense e incorporaría nuevos libros como *La crítica ilustrada de la realidad* de Chiaramonte (1982) o *Historia Contemporánea de América Latina* de Halperin Donghi (1967). Es

decir, producciones representativas de la Historia Social, la cual comenzaría a restablecerse en el campo académico durante la transición democrática.

Duarte también estuvo al frente del *Seminario de Investigación*: allí, luego de haber pasado por un período de entrenamiento en la realización de *fichas* y citas, sus estudiantes debían elegir uno de los temas de indagación propuestos por la docente. Si bien los programas de esta materia no han sido conservados, los entrevistados recuerdan que los argumentos versaban sobre la Historia de los ferrocarriles, la Guerra del Paraguay y otros aspectos de las *Presidencias fundadoras*, coyuntura histórica en la que Duarte se había especializado. Además, los trabajos debían incluir una fuente que no hubiese sido publicada, requisito bastante ilustrativo de aquella predilección de la historiografía clásica por lo *inédito*.

Por su parte, *Historia Argentina y Americana* 3 fue dictada por Armando Chiapella, quien luego de 1976 comenzaría a omitir la bibliografía obligatoria de sus programas. Anteriormente, el docente había incluido un extenso apartado que acogía, mayormente, libros de la NEH (R. Levene, E. Ravignani, R. Caillet Bois) y de aquellos historiadores de la Facultad de Humanidades de la UNLP que habían continuado las líneas generales de dicha tradición (R. Piccirilli, J. L. Mariluz Urquijo, o E. Barba). En menor medida, también figuraban obras del Revisionismo histórico como el *Juan Manuel de Rosas* de C. Ibarguren (1930),

Vida política de Juan Manuel de Rosas a través de su correspondencia de Julio Irazusta (1941), *Política británica en el Río de La Plata* de Scalabrini Ortiz (1940) y algunos libros de José María Rosa. De todas formas, dado que ninguno de los egresados recuerda haber trabajado tal material en clase, es probable que la incorporación de aquellos títulos solo haya tenido la intención de brindar información bibliográfica a los lectores del programa. En realidad, varios testimonios señalan que la inclusión de distintas perspectivas historiográficas fue poco usual en el área, particularmente si las mismas provenían de la esfera extra-académica:

Recuerdo que no se daba cuenta de corrientes historiográficas, porque no había corrientes historiográficas. Había una manera de hacer Historia que era la científica, la profesional y la erudita. Las otras cosas estaban fuera de la Historia, para el Profesorado [...]. Y no había demasiado lugar para la polémica tampoco. Porque la polémica estaba entre la Historia científica y la Historia amateur (Oporto, 2012: s. p.).

La formación del Joaquín era plenamente liberal. Se baja la Historia de la Academia, y no se la podía poner en duda (Gómez de Aso, 2011: s. p.).

Las obras producidas por la Historia Social tuvieron un peso casi nulo en la cátedra de Chiapella. Lo más cercano a tal

corriente son las citas de *Historia económica de la Ganadería Argentina* de H. Giberti (1954), *Historia social del gaucho* de Rodríguez Molas (1968) y *Aspectos económicos del federalismo argentino* de M. Burgin (1946).

La profesora Irma Guaglione de Litwin, quien estuvo al frente de la otra cátedra de *Historia Argentina y Americana* 3, presentó programas idénticos a los de Chiapella que se mantuvieron inmutables durante todo el período analizado. Los contenidos siguieron centrándose en hechos político-institucionales y tuvieron como eje vertebrador los intentos de organización estatal en el Río de La Plata. Si bien algunos de los enunciados referían a temáticas de tipo económico-social, su sentido era eminentemente político. Es decir, las únicas dos bolillas que trataron temas como *la frontera con el indio*, *librecambio y proteccionismo* o *la preocupación gubernamental por la educación y la cultura* lo hicieron dentro del análisis de distintas gestiones políticas. La bibliografía obligatoria tampoco se vio alterada y solo se agregó una nueva unidad que avanzó cronológicamente hasta la batalla de Pavón. Por último, otro dato interesante es que, si bien la nomenclatura de estas materias mencionaba el espacio americano, los programas y las entrevistas indican que ninguno de los docentes lo abordó en clase.

Estas características refuerzan la hipótesis de Pagano sobre las influencias historiográficas que recibieron las cátedras de AyA del Instituto a principios del siglo XX y a mediados del mismo: el

inicial influjo de los historiadores de la NEH nucleados en la FFyL (Pagano y Galante, 2006) fue suplantado luego de algunas décadas por el de la Escuela Platense, conducida por Enrique Barba (Devoto y Pagano, 2009). Sin embargo, en la coyuntura aquí estudiada dichas corrientes se vieron matizadas en algunos espacios disciplinares. Los programas de *Historia Argentina y Americana I* firmados por Carlos Mayo y Miguel Guérin denotan una mayor apertura hacia la Historia económico-social: por ejemplo, en una unidad de 1977 titulada *Estructura social y el Mestizaje*, los docentes se detuvieron en la composición demográfica de la población colonial, en la trata de esclavos y su incidencia en la economía del virreinato y en la interacción de los grupos sociales del periodo. Los temas políticos e institucionales ocuparon un espacio equilibrado y los contenidos dejaron de ser, salvo en excepciones, enunciaciones sobre hechos. Además, incluyeron libros de reciente publicación que se apartaron de las líneas historiográficas más arraigadas en el Profesorado como *Argentina, de la conquista a la independencia* de Assadourian, Beato y Chiaramonte (1972), *La expansión europea y Conquista y explotación de los nuevos mundos* de P. Chaunu (1973), *La herencia colonial de América Latina* de Stanley y Bárbara Stein (1970) o la *Formación económica del Brasil* de Furtado (1959). También citaron algunos artículos de *Desarrollo Económico*.

Los programas del *Seminario de Investigación* escritos por Guérin también propusieron la segunda mitad del siglo XIX

como período de indagación, pero esta vez a partir de un tema distinto: la *modernización en la Ciudad de Buenos Aires*, argumento ya abordado por algunas investigaciones de la Historia Social de los sesenta (muchas de ellas citadas en el apartado bibliográfico del programa). Los estudiantes debían elegir su tema de estudio sobre la base de tópicos como el periodismo, el abasto, el ocio, la planificación o la infraestructura urbana. A nivel metodológico, el docente sugirió la construcción de series cuantitativas a partir de datos obtenidos de periódicos, censos de población o agropecuarios y/o legislación urbana.

Luego del golpe, Mayo y Guérin mantuvieron el esquema de contenidos de sus programas e incluso comenzaron a incluir apartados bibliográficos en los cuales figuraban libros clásicos y publicaciones recientes. Es decir, las lecturas obligatorias recién se plasmaron en los años de mayor represión. De cualquier manera, las prohibiciones sobre aquellos libros ligados a la Historia económico-social no eran claras dado que las llamadas listas negras podían ir mutando o no estar difundidas. Según Gociol e Invernizzi (2007), esta situación obedeció a la lógica del terrorismo de estado: la falta de información, el secreto y la confusión fueron elementos constitutivos del poder dictatorial. No obstante, si tal como afirman los autores los mecanismos de censura observaron el *grado de peligrosidad* de las editoriales (por ejemplo, Siglo XXI o CEAL) y la presencia de conceptos clave que evidenciaran la existencia de elementos marxistas o *subversivos*,

algunos de los títulos podrían haber sido objetados. Lo mismo vale para los programas de Fernando Barba, profesor de *Historia Argentina Contemporánea*⁴, en los que figuraban libros portadores de títulos potencialmente censurables o representativos de las corrientes historiográficas de izquierda, como *La FORA*, del anarquista Diego Abad de Santillán (1933), *El mito liberal* de H. Agosti (1959), *FORJA y la década infame* de Jauretche (1962), varios libros de Rodolfo Puiggrós; *Estudios sobre los orígenes del peronismo* de Murmis y Portantiero (1971) u *Origen y desarrollo del movimiento sindical* de R. Iscaro (1958). Por más de que dichos libros no se hayan trabajado realmente en clase (la materia tenía impronta más clásica) resulta igualmente llamativo que estuviesen citados. De todas formas, existen testimonios que señalan la circulación de libros prohibidos en otras cátedras del Profesorado:

⁴ El concepto de *Historia contemporánea* no debe confundirse con el de *Historia reciente*: en la carrera no solían trabajarse problemáticas anteriores a 1940 (e incluso a 1916). Para explicar estos recortes algunos docentes han recordado los problemas existentes en la coordinación *cronológica* entre las materias del área, y otros han mencionado que la escasez de tiempo no les permitía abarcar períodos más extensos. Además de señalar el fenómeno de la auto-censura, resulta interesante traer a colación aquella tradicional convención que prescribía una distancia de treinta o cuarenta años entre el sujeto cognoscente y su objeto de estudio, al fin de garantizar la objetividad del análisis. Según varios graduados esta idea se encontraba vigente en algunas materias.

Yo cursé a la mañana con Viguera [Profesor de *Historia Americana contemporánea*] y esa materia era una locura [...]. Venía con una valijita en tren, desde la Plata, abría la valijita y empezaba a repartir los libros. Todos esos libros estaban prohibidos (Fradkin, 2014: s. p.).

Los niveles de represión dentro del Instituto fueron relativamente bajos (Serrao, 2018) y explican la filtración de dichos libros en las aulas. Si bien el Instituto no estuvo completamente aislado del autoritarismo de la época, ninguno de los profesores entrevistados recuerda haber recibido indicaciones sobre el material bibliográfico a utilizar. Además, el diseño curricular y la composición del cuerpo docente de las AyA no sufrieron grandes cambios (Serrao, 2017), cuestión que permite explicar por qué muchos testimonios retrospectivos (especialmente de quienes conocieron la represión en las universidades) han representado al Instituto como una *isla* resguardada de la violencia coeva (Barela *et al.*, 2009). Si bien existieron simpatías ideológicas entre las autoridades del Instituto y el gobierno dictatorial (Souto, 2004), las mismas no se tradujeron en un férreo control sobre las clases; en realidad, el fenómeno más difundido fue la auto-censura preventiva (Miranda *et al.*, 2014).

Metodología y prácticas de la enseñanza

En 1962 fue publicada en Buenos Aires una adaptación ampliada del manual francés *Historia Dinámica* de A. Aubert y F. Durif. La misma fue realizada por Licia Manacorda de Tomada, Profesora de *Metodología de la Enseñanza* del Instituto, quien decidió conservar los planteos más bien estructurales del libro, derivados la historiografía francesa⁵. El manual incorporó en su cuerpo central descripciones sobre distintos aspectos de las civilizaciones estudiadas (sociales, políticos, religiosos y culturales) que recuerdan la fuerte influencia que las lecturas de Annales ejercieron sobre aquellas cátedras de MyPE, con tan fuerte espíritu de grupo. Aún en los ochenta, cuando la escuela francesa se encontraba ya en otra estación historiográfica, las profesoras Royo y Salluzzi retomarían en la unidad introductora de su programa una idea típicamente braudeliana: «Las civilizaciones son espacios, sociedades, mentalidades colectivas, continuidades» (Royo y Saluzzi, 1980: 1).

Si bien tal marco conceptual podría sugerir una desconexión teórica respecto al enfoque predominante del área de AyA, estas posibles disparidades no han sido señaladas por los graduados. Las características de los manuales escolares de

Historia argentina escritos por los docentes del espacio metodológico permiten profundizar sobre la cuestión y proponer algunas explicaciones al respecto.

A fin de que los profesores que utilizaran *Historia 3* (Miretzky *et al.*, 1971) conocieran los lineamientos básicos de la *metodología dinámica*⁶, Royo y Ribas expusieron dicha propuesta en el material complementario para el docente que acompañaba al manual escolar. Los autores señalaron que la enseñanza de la Historia debía contribuir a la comprensión de un mundo cambiante y sin mencionar las especificidades del país, enumeraron fenómenos como la urbanización, la automatización y la revolución de la información. Frente a tamaño objetivo, la asignatura escolar debía dejar de priorizar la *inútil* «acumulación de datos ordenados cronológicamente, o la repetición de anécdotas, la memorización de fechas hechos y hombres» (Ribas y Royo, 1971: 2) y convertirse en un espacio para reflexionar sobre las sociedades. La principal tarea del docente no era ya exponer contenidos, sino guiar el aprendizaje de los estudiantes a través de diversas actividades y estrategias didácticas que promoviesen su participación en el aula. En este sentido, las fuentes históricas fueron pensadas como los recursos esenciales de los profesores: el

⁵ En el manual, por ejemplo, los elementos geográficos podían clarificar el desarrollo de las civilizaciones: «el relieve, que había dividido a los griegos en grupos pequeños, era capaz de dar sentido a sus disparidades políticas» (Aubert y Durif, 1962: 108-109).

⁶ En aquellos años, el trabajo de las cátedras de MyPE giró en torno a la construcción de una *metodología dinámica* de la enseñanza de la Historia que permitiera la participación activa de los estudiantes en los procesos de aprendizaje (Bustanza *et al.*, 1993).

equipo denominó *texto vivo* a las escritas e *ilustración creadora* a las visuales, para enfatizar el fin activo y didáctico de su uso. Las mismas debían motivar a los estudiantes, afirmar los contenidos estudiados y/o evidenciar la *dimensión humana* de los procesos históricos (Ribas y Royo, 1971).

Sin embargo, las actividades y las evaluaciones de los manuales dedicados al estudio de la Historia argentina no reflejan exactamente estas propuestas. Efectivamente, el papel de las fuentes fue central: a través de ellas los estudiantes podrían emular el trabajo de los historiadores. Los autores recomendaban que los alumnos aprendieran a situarlas y a distinguir las *auténticas* de las *veraces* (Ribas y Royo, 1971), ya que la aplicación de una correcta metodología les permitiría obtener, con el mayor grado de *objetividad* posible, la información que las fuentes *contienen*. Es que el estudio de la Historia debía ser «desapasionado, crítico y objetivo» (Ribas y Royo, 1971: 3):

[...] este concepto (la objetividad) debe ser transmitido al alumno de forma tal que comprenda que la búsqueda de la verdad —en la medida en que es posible alcanzarla en la investigación del pasado— es más importante que la defensa de tal o cual bandería o personaje; que los juicios lapidarios o el enfoque prejuicioso del hecho histórico conspiran contra la seriedad de la investigación (Ribas y Royo, 1971: 3).

Por su parte, las fuentes secundarias fueron utilizadas para sintetizar o reafirmar los contenidos estudiados, pero nunca para analizar opiniones contrapuestas. Con las *estructuras de la clase* sucedía algo similar: en estas redes conceptuales los hechos históricos se ensamblaban perfectamente para arribar a conclusiones cerradas. Si bien la herramienta podía ser adecuada para resumir lo trabajado, los ejemplos analizados (Bustinza *et al.*, 1993) no plantean problemas ni abren espacios para la discusión. Por otro lado, la propuesta no logró apartarse de una mirada más bien factual de la disciplina.

Por su parte, casi la totalidad de las consignas de las evaluaciones solicitaban que los estudiantes ubicasen cronológicamente los acontecimientos/procesos estudiados, que describiesen las *causas* de los mismos y que identificasen el papel de determinados actores. Opuestamente, la reflexión sobre el *porqué* de los procesos históricos fue escasa. Si bien los autores buscaban evitar la *memorización* de datos y fechas, las evaluaciones sugieren que no lograron escapar de dicha lógica (Ribas y Royo, 1971: 20-21):

Evaluación cuatrimestral

— Recuadre la respuesta correcta:

- i) Los Borbones llegaron al poder en 1516-1700-1776.

ii) El primer virrey del Río de La Plata fue: P. de Cevallos, el Marqués de Sobremonte, Nicolás Arredondo.

— Anote qué papel desempeñaron en el Revolución:
Belgrano;
Lué y Riega;
Saavedra;
Moreno;
Cisneros;
Ruíz Huidobro.

Las articulaciones con el presente fueron muy esporádicas⁷ y mayormente se redujeron a localizar acontecimientos o edificios de la etapa colonial o del siglo XIX en el actual espacio de Buenos Aires. Otras veces, los puentes temporales estuvieron guiados por un razonamiento de tipo «genético» (Palti, 2000: 32): en este sentido, uno de *los objetivos cognoscitivos específicos* de la unidad titulada *La época virreinal* era el estudio de «la estructura económica, social y cultural que heredará la Republica» (Ribas y Royo, 1971: 26); asimismo, los conflictos inter-provinciales del siglo XIX debían estudiarse para comprender «la base de la futura

⁷ La primera edición de *Historia 3* de 1971 (el único de los manuales que aborda la Historia argentina del siglo XX) carece de los usos del pasado reciente que el cambio curricular impulsado por la última dictadura obligaría a incluir (Ossana, 1993).

organización del país» (Ribas y Royo, 1971: 29). Dado que en el desarrollo de la unidad dichos objetivos quedaron diluidos, podría pensarse que tal vez solo se estuviesen repitiendo líneas ya estereotipadas de la manualística de nivel medio. Sin embargo, el hecho de que los autores hayan empleado conceptos como *suelo argentino* o *corsarios argentinos* al hablar sobre los siglos XVI y XIX, no solo denota cierta inspiración nacionalista sino que también podría ser una expresión de aquella matriz genética.

Por otro lado, el cronograma de trabajo anual de *Historia 3* evidencia que el estudio del siglo XX tuvo un lugar marginal en la propuesta editorial. Las unidades del libro se distribuyeron en 115 clases, y más de 90 de ellas abordaron el siglo XIX; es que por lo menos 14 de las 20 unidades estaban dedicadas a dicho período. Tal organización permitió que, por ejemplo, *Historia 2* dedicase casi veinte páginas a las invasiones inglesas y describiese con un gran nivel de profundidad las guerras y batallas del proceso de independencia *argentina*. En contraposición, al período 1930-1970 le fueron asignadas solo dos clases del cronograma (Royo y Ribas, 1971).

Tal como ya había notado el equipo de C. Braslavsky (1993), estos libros privilegiaron temáticas políticas e institucionales. Los aspectos socio-económicos no estuvieron ausentes, pero se abordaron en el marco del estudio de distintas gestiones gubernamentales (presidenciales, provinciales, etcétera).

Finalmente, los *textos vivos* recuerdan la bibliografía presente en los programas analizados más arriba: las fuentes fueron extraídas de producciones de Molinari, Ravignani, Ibarguren, E. Barba y más raramente de aquella de Lynch y Ferns. Incluso, el manual sugería que para la realización de trabajos de investigación *peri-escolares*, los estudiantes consultasen los *datos más amplios* presentes en la *Historia de la Nación argentina*.

Conclusiones

Luego de 1976, la tradición erudita mantuvo su influencia en la orientación historiográfica del área de las AyA del Instituto. Los programas de cátedra privilegiaron libros escritos por graduados platenses y retomaron investigaciones realizadas por historiadores de la NEH. También aprovecharon publicaciones de la Academia Nacional de la Historia, entre las cuales se destacaron los volúmenes de la *Historia de la Nación Argentina*. Tal selección es compatible con la procedencia institucional de los docentes, quienes se habían formado mayormente en Humanidades o en el Instituto y, en muchos casos, poseían fuertes vínculos con la Academia Nacional de la Historia. Además, la propuesta formativa responde a las características del campo académico del período, dominado por una historiografía fuertemente historizante.

El área configuró una suerte de código historiográfico que fijó jerarquías y valores bien definidos. La erudición de los libros, el trabajo minucioso de fuentes y la exposición académica de los contenidos fueron aspectos sumamente valorados. También debe notarse la predilección por las temáticas político-institucionales y la pretensión de objetividad y de neutralidad política. Incluso antes del golpe, las denominadas *Historias militantes* fueron impugnadas centralmente por su declarada intencionalidad política y su falta de rigor metodológico. Así, la orientación del material bibliográfico posterior a 1976 se insertó en una tradición historiográfica preexistente. Esta situación, junto al fenómeno de la auto-censura, explica las fuertes continuidades historiográficas del área.

De cualquier manera, este paradigma disciplinar, que ya había sido puesto en tela de juicio especialmente en los años sesenta, no fue alimentado por todas las asignaturas del Instituto de igual manera. Las cátedras de *Historia Americana*, como la de Guérin, Mayo o Hebe Clementi, fueron más receptivas a las problemáticas de tipo económico-social. Más allá de las inquietudes personales de los docentes, debe recordarse que durante los años sesenta y setenta la *Historia Americana* se nutrió de nuevos marcos teóricos y de un mayor diálogo con investigadores de otras latitudes. Los caminos, los referentes y las formas de *hacer* Historia no tuvieron el mismo nivel de normalización que el campo de la *Historia argentina*. Si bien esto

pudo haber sido un déficit en algunos casos, también permitió explorar el espacio disciplinar con mayor soltura. Además, habría que señalar los matices existentes dentro de la llamada *Escuela Platense*: sin entrar en conflicto con sus maestros, una nueva camada de jóvenes historiadores comenzó a distinguirse de la generación anterior, practicando un tipo de Historia más renovada. Ciertamente, las propuestas de Carlos Mayo o Silvia Mallo (también Profesora de *Historia Americana I*) no fueron las mismas que las de Duarte. La identidad historiográfica de Humanidades se estaba modificando.

De cualquier modo, algunos aspectos de la formación que brindaron las materias de MyPE reforzaron la presencia del mencionado código disciplinar. Si bien la estructura curricular de la carrera tendió a separar los contenidos historiográficos de los pedagógicos/didácticos, en la práctica los mismos estuvieron articulados. Los indicadores son varios: el relegamiento de la Historia reciente, la existencia de una sola línea historiográfica, la minuciosidad factual, la preeminencia de datos políticos, la pretensión de objetividad y la ausencia de puentes entre la Historia Argentina y la Americana. Tal vez, la propia formación de los docentes de MyPE, mayormente egresados del Instituto, y la impronta clásica de la producción historiográfica aún predominante en los ámbitos académicos y educativos, podrían explicar la orientación de los manuales.

El panorama descrito suscita algunos interrogantes, como por ejemplo en qué medida la formación del Instituto incidió en la Historia enseñada en las escuelas secundarias. Si bien no todos los profesores presentes en el trabajo de Finocchio y Lanza (1990) eran egresados del Instituto, es notorio el parecido existente entre el conocimiento histórico que circuló por los colegios de Buenos Aires en los años noventa y el paradigma historiográfico aquí descrito. Las autoras resaltaban la desconexión entre los contenidos enseñados y el presente, la persistencia de los individuos como motores de la Historia, una imagen lineal y ascendente del tiempo histórico y la búsqueda de la objetividad cognoscitiva. A esta lista podría agregarse un recorte espacial *argentino* y no latinoamericano. El posterior desempeño de los graduados en las escuelas secundarias sobrepasa los límites de este trabajo, sin embargo la pregunta queda planteada.

Recibido: 14 de noviembre de 2018

Aceptado: 16 de abril de 2019

Referencias bibliográficas

- Acha, O. (2009). *Historia crítica de la historiografía argentina: las izquierdas en el siglo XX*. Buenos Aires: Prometeo.
- Barela, L. y otros (2009). “Experiencias de participación política. El caso del Profesorado ‘Joaquín V. González’ 1973-1983”, en *Testimonios*, número 1, pp. 23-37.
- Bertaux, D. (1989). “Los relatos de vida en el análisis social”, en *Historia y Fuente Oral*, número I, pp. 87-96.
- Braslavsky, C. (1993). “Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989”, en Riekenberg, M. (comp.). *Latinoamérica: Enseñanza de la Historia. Libros textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza, pp. 60-76.
- Devoto, F. (2006). “Los estudios históricos en la Facultad de Filosofía y Letras entre dos crisis institucionales (1955-1966)”, en Devoto, F. (comp.). *Historiografía argentina en el siglo XX*. Buenos Aires: Editores de América Latina, pp. 245-270.
- Devoto, F. y Pagano, N. (2009). *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Galante, M. y Pagano, N. (2006). “La Nueva Escuela Histórica: Una aproximación Institucional del Centenario a la década del 40”, en Devoto, F. (comp.). *Historiografía argentina en el siglo XX*. Buenos Aires: Editores de América Latina, pp. 65-109.
- Gibal-Blacha, N. (2006). “La Facultad de Humanidades de La Plata y su producción historiográfica entre la ‘Revolución Libertadora’ y la ‘Revolución Argentina’: Del consenso al disenso intelectual”, en Devoto, F. (comp.). *Historiografía argentina en el siglo XX*. Buenos Aires: Editores de América Latina, pp. 271-299.
- Goziol, J. e Invernizzi, H. (2002). *Un golpe a los libros*. Buenos Aires: Eudeba.
- Joutad, P. (2007). “Memoria e historia: ¿Cómo superar el conflicto?”, en *Historia, Antropología y Fuente oral*, número 38: pp. 115-122.

- Lanza, H. y Finocchio, S. (1990). *¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de Historia del nivel medio*. Buenos Aires: FLACSO.
- Miranda, A. y otros (2014). “Represión y resistencia en la educación (1976-1983). La carrera de Historia en el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González”, en *Voces Recobradas*, año 17, número 35, pp. 4-18.
- Ossana E. (1993). “Los libros de texto para la enseñanza de la Historia Argentina: entre la cientificidad y las demandas político-ideológicas”, en *Propuesta Educativa*, número 8, pp. 29-35.
- Pagano, N. (2004). “Las Ciencias Sociales durante la dictadura argentina” en Devoto, F. y Pagano, N. *La historiografía académica y la historiografía militante en Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: Biblos, pp. 159-170.
- Palti, E. (2000). “¿Qué significa ‘enseñar a pensar históricamente?’”, en *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, número 5, pp. 27-42.
- Royo, S. y Salluzzi, E. (1980). *Programa de cátedra de Metodología especial y observaciones*. Archivo del Instituto Superior del Profesorado J. V. G.
- Serrao, P. (2016). *Propuestas historiográficas en el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” (1976-1983)* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Luján, disponible en [<https://tinyurl.com/y6h8gjbs>], consultado el 20 de octubre de 2018.
- (2017). “El mandato fundacional y la conformación del cuerpo docente del Instituto Superior del Profesorado ‘Joaquín V. González’ (1976-1983)”, en *Revista Clío y Asociados. La historia enseñada*, número 24, pp. 108-121.
- (2018). “La particular experiencia del Instituto Superior del Profesorado ‘Joaquín V. González’ durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983). Un aporte para la discusión”, en *Diacronie. Studi di storia contemporanea*, número 35, p. 3.
- Souto, M. et al. (2004). *La identidad institucional a través de la historia: el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González*. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González.

Fuentes citadas

- Aubert, A. y Durif, F. (1962). *Historia Dinámica, Desde la aparición del Hombre hasta el descubrimiento de América*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bustinza; Miretzy y Ribas (1993). *La enseñanza de la Historia. Aportes para una metodología dinámica*. Buenos Aires: A-Z.
- Entrevista con Graciela Gómez de Aso, profesora de Historia egresada del J. V. G., realizada por Leandro Filippón y María Luján Ferreira, Capital Federal, 31/08/ 2011.
- Entrevista con Mario Oporto realizada por Paula Serrao, Congreso, 5/3/2012.
- Entrevista con Raúl Fradkin realizada por Paula Serrao, Caballito, 30/11/2014.
- Keiper, W. (1914). “Declaraciones del Rector y de algunos miembros del Consejo del Instituto Nacional del Profesorado Secundario” en Keiper. *El Instituto Nacional del Profesorado Secundario y la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires, pp. 39-46.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1903). *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.
- Miretzky, M.; Salluzzi, E. y Royo S. (1980). *Historia 2: la edad moderna y el surgimiento de la Nación Argentina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Miretzky; Salluzzi; Ribas y Royo (1971). *Historia 3. La Nación Argentina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Programas de cátedra disponibles en el Archivo del Instituto Superior del Profesorado J. V. G.
- Ribas y Royo (1971). *Aplicación de una Metodología Dinámica al curso de Historia Argentina*. Buenos Aires: Kapelusz.