

El modelo agroexportador en los manuales de Historia. Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la nueva Historia Regional en las escuelas de Santa Fe.

por *Emiliano Pereyra Lucchese*<sup>1</sup>  
 Universidad Nacional de Rosario  
 e.pereyra@hotmail.com

Recibido: 25/04/2017 - Aceptado: 13/06/2017

---

### Resumen

El propósito del trabajo es analizar los relatos de la explicación histórica de diferentes manuales escolares para un período específico, el del modelo agroexportador, y evaluar qué peso tiene en sus explicaciones los sucesos de carácter local o regional, en este caso, de la provincia de Santa Fe. Se tratará de poner en juego estos contenidos, con los presentados en su momento por los CBC de la Ley Federal de Educación (LFE), los NAP de la actual Ley de Educación Nacional (LEN) y el Diseño Curricular de la Provincia de Santa Fe (DCJSF). Se pretende jerarquizar la historia de la provincia de Santa Fe, que generalmente se la presenta como un apéndice de la de Buenos Aires, perdiendo de vista sus particularidades. Si bien tanto en la Constitución Nacional, como en las LFE y LEN se plantea la necesidad de generar contenidos respetando la diversidad y particularidades regionales, este trabajo pretende demostrar cómo los contenidos curriculares plasmados en los manuales escolares, si bien se fueron complejizando e incluyendo a nuevos actores sociales, nuevas herramientas de análisis e incluso fuentes primarias (en paralelo a las reformas educativas de los '90 en adelante), todavía continúan siendo una historia estado-céntrica con eje en la provincia de Buenos Aires.

### Palabras claves

Historia Regional, historia enseñada, manuales, modelo agroexportador

\*\*\*

The agroexport model in the history manuals. Some reflections on the teaching of the new Regional History in the schools of Santa Fe.

### Abstract

The purpose of the paper is to analyze the accounts of the historical explanation of different school textbooks for a specific period, that of the agroexport model, and to evaluate the importance of local or regional events, in this case, the province of Santa Fe. These contents will be put into play, with those presented at the time by the CBC of the Federal Education Law (LFE), the NAP of the current National Education Law (LEN) and the Curricular Design of the Province Of Santa Fe (DCJSF). It is intended to prioritize the history of the province of Santa Fe, which is generally presented as an appendage to that of Buenos Aires, losing sight of its particularities. Although both the National Constitution and the LFE and LEN consider the need to generate content respecting regional diversity and particularities, this paper aims to demonstrate how the curricular contents embodied in the school textbooks, although they have become more complex and include New social actors, new analytical tools, and even primary sources (in parallel with the educational reforms of the 1990s and onwards) still remain a central-state story with an axis in the province of Buenos Aires.

### Keywords

Regional history, history taught, manuals, agroexport model

## Introducción

El presente trabajo se encuadra dentro del campo de la historia enseñada e intenta indagar acerca de qué contenidos curriculares del área de la Historia se enseñan en las aulas santafesinas en el nivel secundario y qué peso tiene en la enseñanza de los mismos las explicaciones de carácter regional o local en la actualidad, en un contexto de discusión para la sanción de una Ley Provincial de Educación. El trabajo se centra en el análisis general de los contenidos curriculares de Historia para el nivel secundario, pero focalizando en un período particular, que se eligió para delimitar el trabajo: la instauración del modelo agroexportador a fines del siglo XIX en nuestro país. En el análisis general de los contenidos curriculares se intentó realizar una escueta comparación entre los contenidos de la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Nacional y el Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Santa Fe, sobre todo para señalar las continuidades y semejanzas respecto a nuestro problema: el peso específico de las explicaciones locales o regionales en la enseñanza de la historia. Por otro lado, el uso generalizado de los manuales en las escuelas nos permite utilizarlos como una vía de acercamiento a lo que se enseña en las aulas, aunque hay que subrayar su carácter aproximativo. Para este trabajo se utilizaron manuales de tercer año de tres editoriales: Kapelusz, Estrada y SM. La utilización de estos manuales fue por disponibilidad y enfoques distintos. Finalmente es necesario subrayar el carácter provisorio de dicho trabajo, que se irá enriqueciendo con el aporte de colegas y docentes y con la ampliación de temas curriculares, editoriales y trabajo de campo.

## Cambios curriculares en el sistema educativo argentino

Desde la creación del sistema educativo nacional la enseñanza de la historia en clave nacional fue pensada como una herramienta fundamental para afianzar los valores patrios de un Estado nacional que se estaba construyendo. Esta historia nacionalista se difundió principalmente mediante las escuelas, a través de libros de textos que reforzaron todo un gran dispositivo cultural que se erigió desde el joven Estado a partir de museos, monumentos, festejos patrios, nombres de calles y plazas, rituales ciudadanos como los desfiles cívico-militares, los juramentos a la bandera, obras de literatura popular etc., cuyo fin era nacionalizar a las masas de inmigrantes que año tras año recibía el país. La historia recargada de patriotismo se volvió, en su formato escolar, y producto de las concepciones de la enseñanza de la época, enciclopedista, memorística y tradicionalista, como plantea Luis Alberto Romero (2000:43).

Se puede sintetizar la historiografía nacional del corto siglo XX por el debate entre revisionismo y la Nueva Escuela Histórica. Es muy factible que este encarnizado debate histórico-político, cuyos portavoces se encontraban en múltiples instituciones de la sociedad civil fuese una de las causas de la inmutabilidad curricular del sistema educativo argentino, como sostiene Gonzalo de Amézola, que tuvo llamativamente, pocos cambios curriculares a lo largo de casi un siglo, hasta la reforma curricular de 1993, donde se implementó la LFE y con ella el currículum recibió una profunda transformación.

Para entonces, la crisis de los grandes relatos a nivel global y la crisis de la educación en general, y de la asignatura Historia en particular, en nuestro país, hizo que la reforma educativa cambiara profundamente los contenidos curriculares, según los lineamientos del Banco Mundial. La renovación curricular de la asignatura fue de la mano de la renovación del campo historiográfico en nuestro país, proceso que comenzó con el proceso de normalización de las universidades en los años '80, posterior a la dictadura, durante el gobierno de Raúl Alfonsín<sup>2</sup>. Sin embargo, el quiebre institucional producido por las diversas dictaduras que sucedieron en nuestro país, y en particular, la última, por la intensidad de la represión a los sectores populares, se tradujo en una dificultosa recepción de las novedades historiográficas internacionales. Esto se tradujo en que la historia de Annales, en crisis en otras partes del mundo, tuviera a fines de los '80, en nuestro país, todavía un peso importante, no así el marxismo, que por cuestiones políticas, fue dejado de lado, y que

atravesó por una profunda crisis de más de una década. Esto se reflejó en los contenidos curriculares de la LFE, es decir, en los CBC elaborados para unificar el nivel educativo a nivel nacional. En ellos, la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales, las diferentes duraciones del tiempo así como la relevancia de las explicaciones económico- sociales son evidentes, al mismo tiempo que la historia fue perdiendo especificidad.

La LFE tuvo como objetivo principal adecuar la política educativa a los lineamientos básicos del Banco Mundial en tono con la *globalización* imperante y el fin de la historia. Eran tiempos en que campeaba victorioso el neoliberalismo, sobre los escombros de un socialismo que había sido devorado por sus profundas contradicciones internas. Los adalides del libre mercado planteaban el fin de los Estados-nacionales y del trabajo. Desde la televisión, se nos convencía que privatizar las empresas y fábricas del Estado nos iba a beneficiar. En este esquema, la vieja escuela nacionalista y su hermana un poco más joven, la escuela técnica, no tenían razón de ser, el Estado ahora debía formar ciudadanos “flexibilizados”, que supieran adaptarse (pasivamente) a las circunstancias y a los cambios del mercado, la historia ya no tenía importancia y se le abrían las puertas al capital privado.

Uno de los principales argumentos a favor de la necesidad de reformar la educación era su total desactualización a los tiempos que corrían. La historia que se enseñaba, era una historia muerta, aburrida, acartonada, que no motivaba a los alumnos y seguramente tampoco a muchos docentes. Era una historia que había sido funcional al Estado nación a principios del siglo XX y que luego, hacia fines del siglo, parecía que había sido abandonada por el poder. La reforma de 1993 fue total, cambió la estructura del sistema educativo, cambiaron los contenidos curriculares, cambió las formas de gobernar y dirigir el sistema educativo. Y el rechazo fue muy fuerte, ya que las bases docentes, los estudiantes, las familias y la sociedad en general no fueron para nada tenidas en cuentas.

### **La Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Nacional y el Diseño Jurisdiccional de la Provincia de Santa Fe**

La reforma educativa de 1993 trajo profundos cambios curriculares que en muchos aspectos superaba a la vieja Ley de Educación Común, en particular, dejaba atrás una historia enciclopédica y memorística de contenido patriótico y militarista, dando lugar a la emergencia de nuevos actores sociales y a explicaciones de índole económica y social. Se pasó a privilegiar el período contemporáneo y se incorporaron los contenidos procedimentales que tenían que ver con el hacer del historiador. La reforma propuso un concepto de región con dos acepciones diferentes: una más asociada a lo local y otra al Mercosur (Coudannes, 2006:1). Sin embargo, la “Historia” como disciplina específica desaparecía, se abandonaba la historia antigua y colonial y se dejó el campo de la actualización curricular en manos del mercado.

El nivel de generalidad de los enunciados de los CBC no nos permite distinguir si las problemáticas regionales y/o locales eran utilizadas para la explicación de los fenómenos sociales.

El gobierno de Kirchner, el primero elegido democráticamente en 2003 después de las jornadas de diciembre de 2001 donde un estallido social en los principales centros urbanos del país hicieron renunciar al presidente Fernando de la Rúa, trató de desprenderse de la pesada herencia recibida al ser del mismo partido político que Carlos Saúl Menem -el Partido Justicialista-. Tras una serie de hechos simbólicos que lo desprestigiaban de sus predecesores el gobierno modificó una parte de la política educativa menemista. Lo primero que realizó fue la sanción de la Ley de Financiamiento y la Ley de Educación Técnico Profesional en el 2005 y finalmente, se sancionó tras un casi inexistente debate, la LEN, en el 2006. Estas tres leyes junto a la nunca derogada ley menemista de educación superior fueron el marco legal del sistema educativo kirchnerista. Ese año también se sancionaba el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley 26.150, aunque su implementación sigue siendo dificultosa en la actualidad, aunque ha habido grandes avances. Lo interesante a destacar es que a pesar de su intento de “desprenderse” de la herencia de los ‘90, en el

diagnóstico que hacía de la LFE el Ministerio de Educación planteaba que destacaba: “la actualización y unificación de los contenidos básicos comunes para todos los niveles y modalidades” (Nosiglia, 2007:116). De esta forma, se criticaban los aspectos negativos, el carácter neoliberal de la LFE, y se rescataban sus reformas curriculares. Es por eso que en su 2° documento, titulado “Reducir las desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes” (Consejo Federal de Cultura y Educación, 2004), planteaba que: “se deberá identificar núcleos de aprendizajes prioritarios para todos los niveles, (...). A partir de este documento, se pone en marcha la elaboración de los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP)” (Nosiglia, 2007:116).

Los NAP de Ciencias Sociales que abordan la problemática seleccionada en este trabajo se encuentran en el núcleo de 2°/3° año, en el apartado de las sociedades a través del tiempo. En realidad el único que hace referencia explícitamente es el siguiente:

“La comprensión del proceso de construcción del Estado nacional argentino en el marco de la expansión capitalista y de la división internacional del trabajo, teniendo en cuenta los acuerdos y conflictos de los actores implicados y la participación del Estado en la conformación de una economía agroexportadora y de una nueva sociedad” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011:21) (este punto sugiere establecer comparaciones con países latinoamericanos). Hay que subrayar como una novedad curricular de la LEN el artículo N° 92 donde se explicitan contenidos obligatorios para todas las jurisdicciones sobre diferentes temáticas. La prescripción de contenidos curriculares en una ley nacional fija precedente y genera controversias.

Si bien la provincia de Santa Fe aún no cuenta con una ley provincial de Educación, en el 2013 se llevó adelante una reforma curricular muy importante. En dicha reforma, y tras una serie de movilizaciones de los docentes de historia, se logró que se enseñe historia en 2°, 3° y 4° y en las escuelas orientadas en Humanidades y Ciencias Sociales, también en 5°. El modelo agroexportador se puede enseñar en tercer o en cuarto año de las escuelas medias. Los contenidos curriculares en el nivel jurisdiccional provincial son más específicos, a saber:

*La comprensión del proceso de construcción del Estado nacional argentino y la conformación de la economía agroexportadora en el marco de la expansión capitalista, y de la división internacional del trabajo, teniendo en cuenta los posicionamientos de los actores sociales implicados.*

*La conformación de una nueva configuración social en algunas regiones de la Argentina en las postrimerías del siglo XIX e inicios del siglo XX, con la emergencia de nuevos actores sociales, tensiones y conflictos.* (Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 2014:188)

Es interesante destacar que si bien en la fundamentación de los contenidos se destaca la necesidad de incluir en el análisis histórico las “fuerzas sociales nativas”, y se plantea la centralidad de la historia nacional “ponderando las influencias de la sociedad moderna -europeo occidental- en los procesos de constitución de los estados provinciales y del estado nacional en el siglo XIX” (Ídem:185), en los contenidos no se explicita nada de ello.

### **La Historia Regional enseñada**

Desde la reforma curricular de 1993 en adelante desde el Ministerio de Educación de la Nación se planteó de forma reiterada (y en concordancia a la Constitución Nacional<sup>3</sup>) tanto la unificación del sistema educativo nacional como el respeto de las diversidades jurisdiccionales. Es por ello que cada provincia debía imprimirle a sus escuelas su estilo y contenidos propios. Lo que Nosiglia sintetiza como “unidad respetando la diversidad” (Nosiglia, 2007:115).

Sin embargo frente a esta realidad, los principales esfuerzos estatales fueron detrás de la uniformidad del sistema educativo nacional, a contracorriente, se podría decir, de la historia académica, donde el campo de la nueva Historia Regional (nHR) es uno de los más dinámicos, junto con el de historia reciente. La enseñanza de la historia regional presente algunos problemas,

que diferentes historiadores vienen tratando de resolver. El principal de ellos es la difícil conceptualización de región, para no caer en visiones sesgadas, localistas o tradicionalistas. Justamente, otro de los problemas acuciantes de la nHR es poder diferenciarse de la vieja historia regional nacida de las Juntas Históricas Provinciales que Elvira Scalona llamó muy gráficamente *historias desde el campanario* (Scalona, 2007:2) y que se caracterizaban por su fuerte matriz patriótica, nacionalista, positivista en muchos casos, amateur en otros, que se proponía enlazar la historia de la localidad o región (generalmente homologada a la provincia) a una historia nacional, generalmente sobrecargada de mitos. Por todo ello, definir que es región pasa a ser una problemática central y si bien hay una multiplicidad de posiciones o enfoques en torno a lo que debiera ser, el presente texto trabaja con aquellas definiciones de región más laxas. Lejos de elaborar un estado de la cuestión de los debates en torno al concepto región, comentaré sólo algunas posiciones que me resultaron interesantes para pensar el problema de la enseñanza de la nHR. Coudannes planteaba la región como “un todo complejo y contradictorio, un espacio de relaciones sociales que definen una trama particular y unas fronteras de carácter dinámico, susceptibles de cambios en el tiempo. Cómo tal, involucra aspectos materiales, sociales y simbólicos” (Coudannes, 2006:1).

Este concepto, se posiciona lejos de la región como un dato dado y fijo, al poner el *alma* de su definición en las dinámicas relaciones sociales. El recorte geográfico pasa a ser un elemento más de los aspectos sociales, simbólicos y materiales. Para Sandra Fernández la nHR tiene como basamento a la historia social y las influencias de otras disciplinas del campo de las Ciencias Sociales (antropología, sociología, etc.) y no propone un nuevo tema u objeto, sino que viene a dar una nueva mirada, un nuevo abordaje analítico:

*En principio, lo local y también lo regional aluden tentativamente a un ajuste espacial de la observación y de la práctica – con el consecuente ajuste de lentes-, y a la necesidad de detectar la diversidad y la particularidad en un contexto mayor al que le une cierta coherencia fenomenológica. Así, tanto lo local como lo regional pasan a ser categorías flexibles que pueden hacer referencia a múltiples dimensiones espaciales (puede ser un barrio, una ciudad, una comunidad, una comarca, etc.).* (Fernández, 2007:39)

Cuando habla del consecuente ajuste de lentes, Fernández está haciendo referencia al método microanalítico. En síntesis la región estaría delimitada por el objeto a estudiar, pero no por el recorte de los objetos de estudios para hacer más accesible la investigación para el historiador (disponibilidad de fuentes, recursos, distancias, etc.), sino un recorte para analizar a través del *microscopio del historiador* -haciendo referencia a la microhistoria italiana- y de esta manera poner en evidencia situaciones, relaciones, acontecimientos que desde una óptica macro pasarían inadvertidos.

A su vez María Silva Leoni plantea que la región se construye bajo la dinámica de la relación hombre-espacio y que esta es una construcción social: se trataría de un espacio heterogéneo, discontinuo y no necesariamente coincidente con los límites naturales o jurídicos. La región estaría ligada a otras a nociones como espacio local y frontera (Leoni, 2015:170). Leoni plantea un contrapunto con Fernández al decir que en la actualidad los estudios regionales no se agotarían en un modelo teórico único sino que existe una multiplicidad de modelos. Plantea que no se puede definir apriorísticamente la región:

*En síntesis, ¿Qué le permite definir una región al historiador? No hay una definición apriorística del objeto de estudio. La región puede definirse a través de los espacios de circulación de bienes o personas, del desarrollo y dinámica de los mercados, de las articulaciones y relaciones de interdependencia, especializaciones, estructuras sociales y de poder, modalidades de acumulación, formación de clases y sistemas de dominación, con una mirada holística que supera la fragmentación entre historias sectoriales.* (Leoni, 2015:177)

En el caso de Santa Fe, en el trabajo citado de Coudannes se realiza un estado de la cuestión del desarrollo de la Historia Regional en Santa Fe hasta mediados de la década del 2000. Solamente me gustaría agregar algunos aportes que creo significativos. Desde el 2005 se vienen organizando desde la UNL el Congreso Regional de Historia e Historiografía que este año realiza su séptimo encuentro. En este sentido, el desequilibrio planteado por Coudannes entre Santa Fe y Rosario (los principales polos de investigación de la provincia) se podría estar reduciendo. Asimismo en los últimos años se publicaron una serie de historias de carácter regional producto de tesis de doctorados que fortalece el campo de la nHR, estoy haciendo referencia a los trabajos de Gabriela Águila “Dictadura, represión y sociedad en Rosario, 1976-1983: un estudio sobre la represión y los comportamientos y actitudes sociales en dictadura”, editado en el 2008 por Prometeo, al de María Mercedes Prol “Estado, movimiento y Partido Peronista: la ingeniería institucional en Santa Fe, 1943-1955” editado en 2012 por Siglo XXI y el reciente libro de Laura Luciani editado este año por la Universidad Nacional de La Plata “Juventud en dictadura: representaciones, políticas y experiencias juveniles en Rosario: 1976-1983”, entre otras obras.

La gran pregunta o problema a resolver es ¿cómo llevar los nuevos aportes de la nHR a la escuela? La nHR es un campo, que por más dinámico que sea, presenta serias dificultades a la hora saltar los *altos muros* de las instituciones educativas -algo que comparte en general con el resto de la historia académica-, por lo que es necesario introducir algún tipo de *trampolín* para facilitar su enseñanza en las aulas. En primer lugar sería necesario plantear la importancia de la enseñanza de la nHR en las escuelas: en un contexto mundial de fuerte interdependencia y dependencia entre las naciones -lo que suele llamarse *globalización*-, en medio de una verdadera revolución en las comunicaciones, de información infinita y rápidamente desechable, de constantes guerras “locales” -Irak, Kosovo, de vuelta Irak, Afganistán, Ucrania, Siria, ¿Corea del Norte?, las guerras civiles de la Primavera Árabe, los golpes de Estado judiciales en América Latina (Honduras, Paraguay, Brasil), etc.- que nunca se sabe cuándo se pueden transformar en “mundiales”, de la novedad permanente, el imperio de la tecnología, la incertidumbre futura como única certeza, del debilitamiento de los estados nacionales -por lo menos de los Estados al *sur* del planeta-, lo local y lo regional comienza a revalorizarse como un lugar que genera distintas identidades colectivas, como un espacio fuertemente identitario, muchas veces, de trinchera. Por todo esto desde la nHR se plantea que tanto la ciudad, lo local como lo regional se erigen como lugares estratégicos para pensar la identidad, la conciencia de comunidad, las relaciones de poder hacia dentro de la misma y reflejar la contradicción entre lo particular y lo general (Fernández, 2007:37). Y la cuestión de la identidad nos remite directamente a la disciplina histórica, y a otro problema candente: el de las nuevas funciones formativas y valorativas de la disciplina (Scalona, 2007:1). En las últimas décadas, tras la reforma curricular de los ‘90 la historia sufrió una mutación bastante radical: de enseñar una historia patriótica donde se exaltaba a los héroes patrios se pasó a una historia reciente donde se condena el terrorismo de Estado y se exalta a los hombres comunes que lo sufrieron, a los valores democráticos y de participación (Amézola, 2003:9)<sup>4</sup>. Si originariamente la historia se utilizó para formar al ciudadano del naciente Estado-nación, en la actualidad la historia se utilizaría para formar al ciudadano del siglo XXI: ¿qué valores y actitudes enseñar?, ¿qué contenidos seleccionar?, ¿qué procesos desechar?

En relación a la historia local, Mariana Canedo reflexiona acerca de los peligros de caer en una historia desvinculada de los fenómenos globales y plantea el trabajar con los relatos identitarios desde la historia local. Estos relatos se articularían a varios niveles: al nivel de la memoria, al nivel de las visitas a la ciudad (salidas al casco histórico de la ciudad, museos, teatros, barrios, etc.) y al nivel de los acontecimientos históricos de la ciudad y alrededores. Estos relatos identitarios se podrían pensar como un complemento más que como una contraposición de las historias nacionales. (Canedo, 2010:3). Este planteo es muy interesante porque por un lado refuerza la propuesta de Scalona de utilizar la ciudad como *locus* para estudiar las nuevas identidades, pero al mismo tiempo

previene de caer en una historia anecdótica, y propone, como un método para trabajar en las escuelas, el de desarticular los mitos que surgen de los relatos identitarios del lugar. Por otro lado, Leoni plantea dos cuestiones que a mi parecer son muy importantes. Por un lado, en la Argentina, a diferencia de otros países (como por ejemplo Cataluña en España), los regionalismos no cobraron gran protagonismo, siendo las identidades provinciales los más poderosos movilizados de solidaridades que entraron en conflicto sistemáticamente con la territorialidad del Estado nacional (Leoni, 2015:172). Esta cuestión nos plantea cómo se construyó la figura del santafesino, las diferencias entre el sur y el norte, entre el Litoral y el interior, etc. En esta línea, Coudannes nos recordaba que cuando hablamos de región, no debemos olvidarnos las diferencias hacia adentro: “¿Región o regiones? La provincia no puede ser tratada como un conjunto homogéneo que olvide los ritmos desiguales de desarrollo y el conflicto social” (Coudannes, 2006:9). Y a su vez nos lleva a otra cuestión muy interesante que plantea Leoni: pensar la tarea simbólica de la construcción de la región, que, al igual que el Estado nacional, fue un lento proceso de construcción social, o lo que es lo mismo, como se produjeron los imaginarios regionales (Leoni, 2015:171). Estas investigadoras nos dan importantes sugerencias y pistas para introducir en la escuela la nHR, fundamentalmente por dos vías:

1. Estudios locales/regionales (la escala la determinará el problema que se enseñe: por ejemplo si estamos estudiando el Grito de Alcorta o si estamos hablando de La Forestal), que sirvan para problematizar la historia nacional, para rebatirla o enriquecerla.
2. Estudios locales centrados en la ciudad. “La ciudad tiene un potencial pedagógico significativo, porque se concibe como punto de anclaje con el pasado a través del patrimonio urbanístico y porque orienta acciones políticas para el presente y el futuro en pos de una mejor calidad de vida” (Scalona, 2007:6).

Es necesario subrayar, que si bien en los diseños curriculares la nHR no aparece, en la provincia contamos con diferentes dispositivos que nos pueden permitir introducirla intersticialmente: me refiero por un lado al Seminario de Ciencias Sociales, una nueva asignatura que serviría idealmente para este propósito y por otro a los NIC, que nos da libertad a los docentes para trabajar interdisciplinariamente problemáticas discutidas en el seno la comunidad escolar.

A continuación veremos algunos ejemplos de cómo en la actualidad se trabajan los contenidos curriculares en algunos manuales.

### **Enriqueciendo la historia nacional. Una historia con sentido propio**

Se analizarán tres manuales escolares recientes de tercer año, de diferentes editoriales, para dilucidar el lugar de las explicaciones regionales (desde Santa Fe) dentro del relato nacional. La pertinencia de los manuales como objeto de estudio es tomada de Ossanna (1993:30).

Los libros analizados fueron “Historia 3: La Argentina y el resto del mundo, siglos XVIII al XX” de Editorial SM, de 2014; “Historia 3 ES: La expansión del capitalismo y la formación de los Estados Nacionales en América Latina” de Editorial Estrada de 2013 e “Historia de la Argentina en el siglo XIX: nuevos desafíos” de Editorial Kapelusz de 2012. Una primera salvedad es que los tres manuales son editados en Buenos Aires y sus autores son prácticamente todos historiadores de la Universidad de Buenos Aires. Cada libro enfoca de un lugar distinto el tema que nos compete: el modelo agroexportador en la Argentina. SM y Kapelusz tratan el tema de una forma más integral, cada libro le dedica un capítulo entero (de 20 y 22 páginas respectivamente) donde prevalece una historia económica y social. SM explica el modelo agroexportador a partir de los factores productivos que fueron necesarios para que la Argentina se insertase al mercado mundial: tierras, capital y trabajo. Periodiza la inserción a partir de 1850, con las demandas de las sociedades industrializadas de Europa. Lo interesante, que la división mundial entre países opresores y oprimidos, característico de esta época, se borra del análisis, al poner a la Argentina en pie de igualdad con las potencias europeas, como se puede deducir de frases como la siguiente: “Para aprovechar esta oportunidad [la demanda de productos primarios por parte de Europa], nuestro país

impulsó un modelo económico agroexportador” (AA.VV., 2014:234). De los factores productivos (tierra, capital y trabajo), el único que abundaba en nuestro país, según SM, era la tierra, que poseían los pueblos indígenas. Sin embargo, en el capítulo no está clara la relación entre la conquista de territorios y el aniquilamiento y encarcelamiento de miles de indígenas con la necesidad de incorporar nuevas tierras a la producción<sup>5</sup>. Tampoco se explica por qué esas nuevas tierras no se repartieron entre pequeños propietarios, al estilo *farmer*. En cambio se hace hincapié en la colonización agrícola, que durante 1850-1880 permitió el acceso a la tierra como pequeños propietarios a los inmigrantes. Kapelusz también trabaja el modelo agroexportador desde los factores económicos, aunque lo explica más claramente, relacionándolo con la segunda fase de la Revolución Industrial en Europa, que trajo una nueva expansión del capitalismo y contextualizado en la época del imperialismo. A su vez explica las características del modelo como de crecimiento hacia afuera, subrayando la dependencia del sistema, y cómo se transformó el mapa económico del país (Browarnik et al, 2012:200-1). También explica claramente quiénes son los perjudicados y quiénes son los beneficiarios principales de este régimen de acumulación.

El libro de Estrada trabaja el modelo agroexportador en tres capítulos, en dos bloques, con un total de 10 páginas dedicadas al tema. Esto se podría explicar por el mayor peso que tiene para esta editorial la historia política. Más allá de esto, el relato en este libro aparece desarticulado y a veces poco claro. No explica el modelo agroexportador en base a los factores, y se le da más importancia a la incipiente industrialización que a la producción agraria. Se hace hincapié en el crecimiento del mercado interno, y se da como ejemplos a Bagley, Bieckert y Otto Bemberg. Las economías regionales las relaciona con la naciente industrialización, en vez de la alianza de las oligarquías provinciales con los terratenientes pampeanos. Sin embargo a diferencia de los otros manuales se considera a Santa Fe como una economía regional y se la jerarquiza en el análisis. Además se trabaja específicamente el Grito de Alcorta (Campos et al, 2013:229).

Los tres manuales hacen referencias a los debates sobre proteccionismo y libre comercio que rondaron en la época a causa de las crisis económicas. SM y Estrada hacen una clara referencia a las economías regionales, en cambio en Kapelusz, sorprendentemente, no trabaja el tema de forma específica. Los actores sociales, a diferencia de los viejos manuales anteriores a la LFE, pueblan las páginas de los libros de textos, aunque, en diferentes grados: las mujeres y los pueblos originarios son nombrados pero no están integrados a la explicación histórica. En cambio, los trabajadores inmigrantes, los chacareros, los peones rurales, estancieros y empresarios, tienen mayor peso en las explicaciones.

En relación a las actividades y el uso de fuentes SM y Estrada poseen muchas más actividades que Kapelusz, por lo general cada dos páginas hay una serie de actividades. La mayoría de las actividades están relacionadas con responder preguntas, releer y analizar texto, resumir, argumentar sobre un cuadro, buscar en internet, comparación pasado/presente, completar cuadros; etc. Los tres libros tienen al final del capítulo actividades integradoras y en el caso de SM también una página de autoevaluación. Con respecto a la utilización de fuentes primarias, si descartamos las imágenes, en el libro de SM no se utilizan, en cambio en Estrada y Kapelusz si son utilizadas. Los tres libros analizados muestran un Estado liberal modernizador, interventor, aunque Kapelusz lo trabaja explícitamente al plantear la contradicción entre un Estado liberal ideológicamente pero con un fuerte sesgo intervencionista tanto en la infraestructura como a nivel de las leyes y del fomento de la inmigración.

Finalmente, el tema que nos preocupa, el peso de las explicaciones regionales en el relato histórico. Los tres manuales se caracterizan por ser libros de tirada nacional, por lo que su relato trata de ser lo más federal posible, aunque entre sí hay matices. Kapelusz tiene un relato bastante balanceado a nivel nacional, al igual que SM, Estrada está un poco más centrado en la historia estatal y nacional con centro en Buenos Aires. Tanto SM como Estrada explican sistemáticamente las economías regionales durante el modelo agroexportador, no así Kapelusz, donde aparecen de

forma más desordenada. SM en la sección “En profundidad” (AA.VV., 2014:250) analiza los ingenios azucareros tucumanos. Estrada tiene un interesante enfoque sobre la provincia de Santa Fe:

*El desarrollo regional más grande de la época fue el de la provincia de Santa Fe. El interés por poblar el norte del territorio y desarrollar allí alguna actividad económica, llevó a las autoridades provinciales a expandir la frontera y a dictar leyes para la entrega y subdivisión de tierras a familias extranjeras que se dedicaran a cultivarlas. De esa manera, entre 1870 y 1890 se produjo una explosión agrícola que transformó totalmente la economía y la sociedad santafesina.* (Campos et al, 2013:171)

Por su parte Kapelusz le presta atención a la colonización agrícola de la provincia, en la sección “Así vivían” (Browarnik et al, 2012:220) trabaja la vida en las colonias, donde aparece Esperanza, San José y Moisés Ville. Tanto Estrada como Kapelusz trabajan el “Grito de Alcorta”. La conquista del Chaco es trabajada únicamente por Kapelusz, en un recuadro. En los tres manuales la industria del quebracho es atribuida al Chacho, ignorando por completo la importancia que tuvo para la provincia de Santa Fe la misma:

*En el norte, especialmente en el departamento San Javier (hoy General Obligado) se localizaban las industrias extractivas (forestal y azucarera). (...) Al momento del segundo censo nacional, se había consolidado un patrón geográfico de especialización industrial centrado en la elaboración de materias primas forestales y agropecuarias.* (Frid y Lanciotti, 2012:164)

Es interesante el concepto de "Fronteras internas" que trabaja Estrada para aquellos pueblos, parajes y fortines que se encontraban en la frontera con el indio. Por último, Kapelusz ignora que la primera huelga general del país fue, no en Capital Federal como sostiene, sino en la ciudad de Rosario, en 1902.

En síntesis, tomando el conjunto de manuales analizados en este trabajo se pueden destacar que aparecen varias referencias del modelo agroexportador vistos de Santa Fe, pero ninguno lo hace de forma integral y homogénea. Podríamos agregar que esto no es algo nuevo, Sandra Fernández, en un artículo de 2009 planteaba la misma situación: en relación al período 1829-1852 el énfasis de los manuales estaba puesto casi exclusivamente en Buenos Aires, en relación al período de instauración del modelo agroexportador la realidad descrita se correspondía exclusivamente al área pampeana y se generalizaba para todo el país. También son sumamente interesantes los planteos de Carlos Minetti cuando haciendo referencia al período revolucionario nos dice:

*A pesar de los cambios que fuimos planteando continúa vigente una Historia lineal y estatista (en la primera mitad del siglo XIX se relatan todas las dificultades para la construcción estatal para luego explicar en la segunda mitad de dicho siglo la definitiva formación del Estado), que tal como plantea Josep Fontana, «nos impide ver que en cada momento del pasado ha existido una diversidad de futuros posibles, el papel de la mujer, la importancia de la cultura de las clases populares entendida como saber y no como folklore, y la racionalidad de unos proyectos alternativos de futuro que no triunfaron».* (Minetti, 2017:14)

La cita de Josep Fontana no es gratuita, ya que es sorprendente que, por ejemplo, la Liga de los Pueblos Libres siga siendo un dato anecdótico en la enseñanza de la historia santafesina, cuando se trató un importantísimo proyecto político alternativo que no triunfó. Seguimos enseñando que el 9 de julio fue la fecha de independencia de nuestro país, cuando en realidad la Argentina no existía y la mitad de las Provincias “Unidas” del Río de la Plata estaban en la Liga de los Pueblos Libres y no participaron del Congreso de Tucumán. También resulta curiosa la omisión prácticamente total de la experiencia de Paraguay bajo el gobierno del Doctor Francia, cuando se enseña el modelo agroexportador y la división internacional del trabajo en América Latina. No es un dato menor: fue la única experiencia alternativa al modelo agroexportador dominante en toda América, y fue

brutalmente reprimida, y la Argentina tuvo una gran responsabilidad en ese proceso. Sin embargo, la gran mayoría de los estudiantes -y seguramente de muchos docentes- desconocen esta historia.

## Conclusiones

La reforma educativa de 1993, la reforma constitucional de 1994 y la LEN del 2006 hablan de que los contenidos curriculares deben respetar las particularidades de cada jurisdicción. Sin embargo esto no se refleja en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de Santa Fe, por lo que en la actualidad los docentes y alumnos de la provincia de Santa Fe carecemos de manuales escritos por historiadores profesionales con una visión más regional, un poco descentrada de Buenos Aires. Si bien existieron buenos ejemplos de ello, no perduraron en el tiempo. En los últimos años la producción historiográfica local viene creciendo, con muy buenas experiencias de difusión a través de la editorial Prohistoria en conjunto al diario La Capital de Rosario y de los Congresos Regionales de Historia e Historiografía organizados en Santa Fe. Sin embargo todavía existe un gran campo fértil para la producción académica y didáctica que ofrezca una historia más cercana, sin olvidar las grandes vinculaciones con el Estado nación, con Latinoamérica y con el mundo. Es necesario romper con la inercia que muchas veces prevalece en los diseños curriculares: Mariela Coudannes se preguntaba allá, por el 2006 si frente al proceso de reforma educativa que había en la provincia, existiría la posibilidad de modificar los contenidos, incluyendo la historia regional en las escuelas (Coudannes, 2006:5). Casi una década después, con la reforma curricular consumada la situación respecto a la duda plantea por Coudannes es negativa: la historia regional sigue fuera del mundo escolar. Una de las posibles causas de esto quizás la podemos encontrar en el imbatible tríptico: historia nacional -currículas provinciales- manuales o empresas editoriales que apuntalan una visión de la historia con centro en Buenos Aires (Fernández, 2009:38). Mientras el mercado siga imponiendo el currículum real en las escuelas, va a ser muy difícil cambiar estas concepciones acerca de la historia arraigadas en el sentido común del docente. Sería necesario pensar en un marco regulatorio para las editoriales que quisieran trabajar en las aulas santafesinas. En la actualidad estamos en un momento propicio para debatir estas cuestiones: se está discutiendo cómo debiera ser la ley de educación provincial. Creo que sería una muy buena oportunidad para que dentro de la Ley provincial se explicitaran algunos contenidos curriculares obligatorios para el área Historia, que hacen a las particularidades de la provincia, de la misma forma que se hace en la LEN.

A su vez, incorporar la enseñanza de la nHR en las escuelas santafesinas implican desafíos conocidos por muchos: los relacionados a la formación docente. Se ha escrito mucho sobre esto, lo que me gustaría subrayar es que nos deberíamos esforzar más en trabajar en conjunto, de forma articulada, entre los niveles secundario, terciario y universitario. Relacionado con esto, aunque de forma tangencial, desde la UNR se comenzó con la experiencia de una maestría en Enseñanza de la Historia que se propone, entre un universo mucho más amplio, pensar también, las cuestiones abordadas en este artículo. Finalmente, de lo que se trata es de hacer una historia más cercana y más interesante para que los jóvenes se apropien de ella y breguen por cambiarla.

## Bibliografía

- Amézola, G. de. (2003).** La historia que no parece historia. Sobre la enseñanza de la historia del presente en la Argentina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 7-30.
- Amézola, G. de. (2005).** Entre historiadores y pedagogos. La enseñanza de la Historia en las Fuentes para la transformación curricular. *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Rosario, UNR/UNL, 20 págs.
- Canedo, M. (2010).** Relatos identitarios e historia local. Desafíos para la historiografía y la enseñanza de la Historia. *Páginas. Revista digital de la Escuela de Historia*, 5, 159-180.

- Castells, M. (1974).** *La cuestión urbana*. Madrid: Siglo XXI.
- Coudannes, M. (2006).** Recorriendo el laberinto: historia regional santafesina y enseñanza. *Anais Eletrônicos do VII Encontro Internacional da ANPHLAC*, Campinas. Recuperado de: [http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/mariela\\_coudannes.pdf](http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/mariela_coudannes.pdf)
- Fernández, S. (2007).** Los estudios de historia regional y local, de la base territorial a la perspectiva teórico-metodológica. En Fernández, S. (comp.). *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones* (31-46). Rosario: Prohistoria.
- Fernández, S. (2009).** Los mundos ocultos. Los estudios regionales en la enseñanza de la Historia en la Argentina. *Historia Unisinos*, 13(1), 35-42.
- Frid, C. & N. Lanciotti (2012).** *De la expansión agraria al desarrollo industrial: la economía de Santa Fe entre 1850 y 1970*. Rosario: Prohistoria.
- Leoni, M. S. (2015).** Historia y región: la historia regional de cara al siglo XXI. *Folia Histórica del Nordeste*, 24, 169-180.
- Minetti, C. (2017).** Los procesos independentistas latinoamericanos en los manuales escolares bajo el marco de la Ley de Educación Nacional de 2006. Artículo inédito presentado en el marco del cursado de la Maestría de Enseñanza de la Historia. Universidad Nacional de Rosario.
- Nosiglia, M. C. (2007).** El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. *Praxis Educativa*, 11, 113-138.
- Ossanna, E. (1993).** Los libros de texto para la enseñanza de la Historia: entre la científicidad y las demandas político-ideológicas. *Propuesta educativa*, 8, 29-35.
- Romero, L. A. (2000).** Cómo se enseña Historia: una mirada crítica. En Romero, L. A. *Volver a la Historia* (45-54). Buenos Aires: Aique.
- Scalona, E. (2007).** La historia local como contenido de enseñanza. En Fernández, S. (comp.). *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones* (169-178). Rosario: Prohistoria.

## Manuales

- AA.VV. (2014).** *Historia 3, recursos docentes: La Argentina y el resto del mundo, siglos XVIII al XX*. Buenos Aires: SM.
- Browarnik, G. et al (2012).** *Historia de la Argentina en el siglo XIX: nuevos desafíos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Campos, E. et al (2013).** *Historia 3 ES: La expansión del capitalismo y la formación de los Estados Nacionales en América Latina*. Buenos Aires: Estrada.

## Documentos

- Consejo Federal de Cultura y Educación (2004).** *Reducir las desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes*. Anexo I a la resolución N°214/04. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res04/214-04-anel.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2011).** *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Básico Educación Secundaria. Ciencias Sociales*. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/110572/nap-secundaria-ciencias-sociales>
- Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (2014).** *Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de Santa Fe. Educación Secundaria Orientada*. Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>

---

## Notas

<sup>1</sup> Profesor de Historia de nivel medio, egresado de la Universidad Nacional de Rosario, adscrito al Taller de Historia de la Cátedra de Currículum y Didáctica del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR, maestrando de la maestría “Enseñanza de la Historia”, de la misma universidad. Docente en escuelas medias públicas y privadas.

<sup>2</sup> Si bien normalmente se dice que la renovación comenzó en los años ‘60, el quiebre institucional hizo que recién con el regreso de la democracia, en la década del ‘80 el alcance de la renovación institucional, de temas y de enfoques fuese realmente significativo.

<sup>3</sup> Con la reforma constitucional de 1994 se incorporó el inciso 19 del artículo 75, donde se explicitaba que la potestad del Congreso para sancionar leyes de organización y de base de la educación. Estas leyes debían “consolidar en su organización la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales” (Nosiglia, 2007:114).

<sup>4</sup> Esto llevó a una historia más inclusiva, pero paradójicamente, también la llevó a perder su especificidad dentro de la escuela secundaria: hoy existen múltiples asignaturas como por ejemplo las Formaciones Éticas, las Ciudadanía e Identidad, Ciudadanía y Participación, Ciudadanía y Derechos (y Derecho y Ciudadanía) que tratan de temas y problemas que entran claramente dentro del campo de la Historia.

<sup>5</sup> Se trabaja la cuestión de la Conquista de la Patagonia dos capítulos anteriores al del modelo agroexportador, por lo que quedan escindidos.