

## *El Año del General Belgrano. Una oportunidad para reflexionar sobre la enseñanza escolar de la historia*

Mariana Lewkowicz

---

IICE-UBA/ENS4

Martha Rodríguez

---

PIHA-Inst. Ravnani UBA/Conicet

En enero de 2020, un decreto presidencial estableció que este sería el año del Gral. Manuel Belgrano, en conmemoración de los doscientos cincuenta años de su nacimiento y los doscientos de su muerte. Se extendía así a todo el período un homenaje que habitualmente se concentra alrededor del 20 de junio, instituido en 1938 como el Día de la Bandera, en recuerdo de su creador, fallecido en esa jornada de 1820. Una conmemoración doble que ameritó un feriado nacional y celebraba al mismo tiempo al símbolo patrio y a su creador, un hombre clave en el proceso de independencia. La centralidad de Belgrano en el panteón histórico nacional se apoya en el amplio consenso historiográfico y político sobre su persona, pero también en su papel en el proceso revolucionario abierto en 1810, que las interpretaciones históricas construidas a partir de la segunda mitad del siglo XIX convirtieron en el momento seminal de la Nación, en el mito de origen de la sociedad argentina.

Más allá de la relevancia de su actuación, el hecho de que en 2020 todo el año esté dedicado a Belgrano —y no solo un día del calendario— guarda también relación con la atracción por las celebraciones de los “números redondos” que afecta a todas las sociedades. Centenarios, sesquicentenarios, bicentenarios son habitualmente las excusas para la activación de esfuerzos conmemorativos más importantes que los habituales, en los que, junto a la conmemoración propiamente patriótica y evocadora del pasado, se diseñan otros dispositivos que prolongan el tiempo dedicado a la celebración y profundizan y amplían su significado, habilitando reflexiones y balances que

—en esa mirada al pasado— interpelan al presente en sus logros y sobre todo en sus asignaturas pendientes.

Sin duda que la pandemia del COVID-19 y el consecuente aislamiento implementado desde fines de marzo impactaron en la materialización de muchos de los proyectos destinados a conmemorar el Año del General Belgrano. Seguramente impidieron algunos y obligaron a introducir modificaciones en otros. Aun así, se ha concretado una importante cantidad de actividades y la producción de materiales de diverso tipo y para distintos destinatarios, tanto en el ámbito académico, como en los de la enseñanza y la divulgación.<sup>1</sup>

En este artículo quisiéramos proponer otra mirada sobre esta conmemoración y aprovecharla como una oportunidad para revisar aspectos de la enseñanza de la Historia en la escuela. En particular, considerar la figura de Belgrano para pensar el lugar de los llamados próceres en la enseñanza. Creemos que en los niveles de educación obligatoria —y en particular en la educación primaria— se ha prestado poca atención a problematizar la figura de Belgrano y la de los “héroes”. Como resultado, es posible constatar más continuidades que rupturas respecto de la Historia tradicional. Consideramos que una mirada crítica sobre los usos que la Historia escolar hizo y hace de Belgrano y de los demás próceres, puede ser de interés para avanzar en la actualización de la Historia que se enseña y de los sentidos formativos de la enseñanza escolar de la disciplina.

Aquí, nos centraremos en la Historia enseñada en la escuela primaria porque consideramos que es un nivel de la escolaridad decisivo que juega un papel fundante en la construcción de la cultura histórica de una sociedad.<sup>2</sup> No hace falta subrayar la importancia que reviste la Historia escolar en relación con su capacidad para operar sobre el sentido común y sobre las identidades de los estudiantes.

## **Cambios en la historiografía, cambios en la Historia escolar**

Algunos cambios que ya tienen décadas en la Historia académica se demoran más que otros en la Historia escolar.<sup>3</sup> En la historiografía es ya un lugar común citar la ampliación extraordinaria del repertorio de problemas, temas y estrategias para abordar las investigaciones históricas, así como la atención creciente hacia las formas de producción y difusión del conocimiento histórico producida desde los años 70. Aunque estos procesos reconocen modulaciones nacionales y diferencias locales, su generalizado impacto, por

1. Citamos, a modo de ejemplo las muestras organizadas por varios de los museos nacionales (Histórico Nacional, Histórico Saavedra, del Cabildo y la Revolución de Mayo, de Arte Popular José Hernández), las actividades llevadas adelante por la Usina del Arte, las presentaciones en el CCK —como la serie *Ey Patria mía* y las colecciones de *Instantáneas ilustradas*, entre otras—, la muestra virtual “La figura de Manuel Belgrano a partir de documentos inéditos” coorganizada por el CCK, el Archivo General de la Nación y la Secretaría de Patrimonio, publicaciones producidas por distintas universidades —entre ellas este mismo *Dossier*—, programas especiales y entrevistas en la TV abierta y por cable, producciones en los medios públicos (Paka Paka, Encuentro) para público infantil y adulto o el congreso “Belgrano y su tiempo” organizado por la Academia Nacional de la Historia. Tanto el Ministerio de Educación de la Nación en los cuadernillos “Seguimos Educando”, como el proyecto de “Continuidad Pedagógica” de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires han dedicado un espacio considerable a Belgrano y, del mismo modo, lo han hecho los ministerios de educación de las diversas jurisdicciones en sus sitios oficiales. También la colocación de una placa en la que fuera su vivienda en la Ciudad de Buenos Aires se enmarca en estos actos conmemorativos.

2. Hace ya algunas décadas el historiador alemán J. Rösen ponía en circulación [*continúa en la página siguiente*]

lo menos a escala occidental, ha sido ampliamente analizado. En la agenda historiográfica algunas de las novedades más visibles estuvieron vinculadas con "retornos": del sujeto, del acontecimiento, de la historia política. Ciertamente, todos ellos considerados de una manera tan distinta a aquella descalificada por *Annales* con el mote de historia "acontecimental" que es difícil ver en esos regresos marcas de los trazos originales (Le Goff, Chartier y Revel, 1988; Burke, 1996).

El individuo que vuelve a poner en valor la historiografía en esos años ya no es el hombre célebre, el héroe, el personaje excepcional, sino el hombre y la mujer comunes, concebidos como individuos activos, capaces de incidir en la realidad social a partir de sus interacciones, representaciones y acciones. El interés por los individuos actuando como prismas de su medio social impulsó también otro regreso, el de la biografía que, como renovado recurso metodológico, permite exceder el itinerario individual habilitando múltiples interconexiones entre sujetos y contextos históricos, entre la escala micro y la macro (Levi, 1989; Loriga, 1996; Revel, 2005).

Por otra parte, el acontecimiento que regresó al escenario de las ciencias sociales a partir de mediados de los años 70 es uno doblemente connotado: entendido como el producto de un juego de interacciones entre una pluralidad de actores y agentes (Trebitsch, 1998), y caracterizado como sobresignificativo, resultado de una representación. El hecho histórico no es uno "en estado bruto" sino un hecho representado, construido, puesto en un discurso (Ricoeur, 2004).

También la historia política se ha reconfigurado, tanto como para transmutar en una historia de lo político que, abandonando sus tradicionales objetos (elites dirigentes, guerras y gestas nacionales, personajes célebres, instituciones, Estado), su dimensión nacional y su perspectiva cronológica y erudita, se abre al análisis de las complejas y cambiantes relaciones de poder que atraviesan al conjunto de las relaciones sociales. Incluso en una historia de la cultura política, reivindicando el cruce con elementos de la historia cultural, de las prácticas, de las representaciones colectivas, indagando en la esfera pública la circulación de ideas y prácticas sociales (Guerra, 1993; Palacios, 2007).

La rearticulación del campo historiográfico en la Argentina a partir de la reapertura democrática de 1983 permitió el diálogo y la sintonía con los procesos desarrollados a nivel internacional. Las nuevas perspectivas temáticas, metodológicas, los nuevos objetos y campos de estudio se expandieron con ritmos y características variados durante los años 80 y 90. (Pagano,

[cont. nota 2.] circulación la noción de *Cultura Histórica* para dar cuenta de las maneras de pensar y comprender la relación que un grupo humano mantiene con su pasado, las formas y mecanismos de construcción de una conciencia histórica, enfatizando los mediadores entre el pasado y el presente en el espacio social, político y cultural, y atendiendo a los complejos estilos de la elaboración social de la experiencia histórica y su materialización, a los agentes sociales que la crean, los medios por los que se difunde, las representaciones que divulgan. Esta forma de indagación de las relaciones que los grupos humanos mantienen con su pasado ilumina el rol de algunos mediadores como el patrimonio, la divulgación histórica, los medios de comunicación, los materiales didácticos y, por supuesto, la enseñanza escolar de la que aquí nos ocupamos (Rüsen, 1994).

3. Remitimos aquí a nuestro artículo Lewkowicz y Rodríguez (2016).

2010). Las nuevas tendencias en la historiografía se trasladaron más o menos rápidamente al sistema educativo. La gran cantidad de profesores universitarios e investigadores que desde los años 90 formaron parte de los elencos de funcionarios y técnicos del Ministerio de Educación, de los planteles de autores de las editoriales de libros de texto o de los grupos de capacitadores docentes de los programas nacionales y provinciales fueron decisivos en este sentido. A eso se ha sumado, en la última década, su creciente incorporación como profesores en las instituciones formadoras de docentes y la ampliación de la apertura de carreras de profesores de nivel primario y secundario en numerosas universidades.

Sin embargo, los cambios en la Historia efectivamente enseñada son mucho más difíciles de constatar y, sin dudas, se abren camino más lentamente y de un modo muy diferente según las jurisdicciones, los tipos de instituciones, etc. En líneas generales se puede decir que se ha avanzado hacia una Historia interpretativa/explicativa en algunas temáticas y ciertos períodos (por ejemplo en la enseñanza de procesos como la inserción de la Argentina en el mercado mundial, el desarrollo de un modelo agroexportador y la centralidad de la Gran Inmigración). Pero, sobre todo en la escuela primaria, persiste una Historia tradicional, una suerte de núcleo duro, en la enseñanza de otros temas y períodos, en especial en lo que se refiere a los acontecimientos y protagonistas de la década de la Revolución de Mayo, reforzada, como se verá, por la práctica de las efemérides escolares.

## **Los sentidos de enseñar Historia en la escuela primaria**

Para analizar el lugar de Belgrano y de los llamados “próceres” en la historia escolar actual, es necesario tomar en cuenta algunas reflexiones previas que subyacen a la Historia efectivamente enseñada. Se trata de ensayar respuestas para algunas preguntas como ¿para qué enseñar Historia hoy en la escuela primaria? ¿Qué puede aportar el conocimiento histórico a los estudiantes? ¿Qué tipo de historia contribuye a que los estudiantes se formen para el ejercicio de una ciudadanía plural, crítica, comprometida, capaz de guiar múltiples formas de participación e intervención en el espacio público?

En las últimas décadas, los sentidos de la enseñanza de la Historia en la escuela primaria experimentaron profundas transformaciones. Durante casi un siglo, en las escuelas se enseñó una Historia nacional, que hacía foco en los hechos políticos, militares e institucionales, protagonizada por los grandes hombres y fuertemente centrada en la década revolucionaria entendida como momento fundante y performativo de la Nación argentina. Esta

enseñanza era consistente con los propósitos dominantes a fines del siglo XIX: la construcción de una identidad nacional uniforme. Y mostró para ello una eficacia indiscutible. Por otro lado, reflejaba claramente el contexto en el que se había conformado el sistema educativo a nivel nacional, fuertemente marcado por la alta proporción de inmigrantes, una población nativa dispersa y heterogénea y una conflictividad social que llegó a alimentar la figura del extranjero como amenaza. En ese marco, la Historia (tanto académica como escolar) desempeñó un papel estratégico como constructora de un relato nacional en el que todos los habitantes “se reconocieran”, fundamento de una identidad nacional homogénea capaz de conjurar el conflicto y la desintegración social.

Desde la Ley 1420 y la conformación del sistema educativo argentino hasta la actualidad pasó más de un siglo. Se sucedieron distintos regímenes políticos y modelos económicos, se registraron transformaciones sociales y culturales muy profundas. Sin embargo, durante la mayor parte de ese período, la enseñanza de la Historia en las escuelas mantuvo más continuidades que rupturas. Solo a partir del retorno de la democracia en 1983 se dieron pasos decisivos hacia la transformación de la enseñanza del área de las Ciencias Sociales. Los cambios no son lineales ni homogéneos, experimentan ritmos y matices diferentes en las distintas jurisdicciones del país. Aun así, se puede afirmar que en las sucesivas prescripciones curriculares para el nivel primario se observa una tendencia hacia una historia procesual, explicativa o interpretativa en la que se considera la diversidad de actores sociales individuales y colectivos, donde la dimensión política no es la única, sino que se toman en cuenta los aspectos sociales, económicos, culturales, etc. Por otra parte, se nota una ampliación de la escala geográfica en el análisis de los procesos históricos y no la exclusiva y anacrónica dimensión nacional, en el marco de una “Argentina eterna” y de un desarrollo ineluctable.

Desde entonces, y en línea con los propósitos renovados de la enseñanza, que apuntan fundamentalmente a la formación ciudadana y a al ejercicio de un pensamiento crítico y comprometido de los estudiantes, la Historia tradicional ha ido perdiendo lugar a expensas de los enfoques procesuales actualizados, no solo en las prescripciones curriculares sino también en manuales escolares, materiales didácticos y documentos y propuestas emanados de los ministerios de educación de las distintas jurisdicciones

Somos conscientes de que los diseños curriculares y los manuales no son pruebas de lo que pasa dentro de las aulas. Como dijimos, los contenidos efectivamente enseñados, y más aun los aprendidos, son mucho más difíci-

les de capturar. Sin embargo pueden ser indicadores y permitir cierto acercamiento a esos procesos

Si tomamos los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2006) establecidos a nivel nacional por el Ministerio y el Consejo Federal de Educación, así como los diseños curriculares vigentes en jurisdicciones clave como son la Ciudad de Buenos Aires (2004) y la Provincia de Buenos Aires (2018), en ninguno de ellos se prescribe una Historia tradicional. Todos estos documentos están muy lejos de apuntar a que los chicos solo aprendan “lo que pasó” o memoricen algunas características del territorio argentino. Se puede afirmar que la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela tiene como horizonte que los chicos construyan ideas acerca de qué es una sociedad, de cómo se la puede conocer y estudiar, de cuáles son las características específicas de la realidad social como objeto de conocimiento (la complejidad, la transformación como aspecto inherente, los diversos intereses entre los actores que la componen, la diversidad de dimensiones de lo social, la contingencia, etc.) y de cómo es el conocimiento de esa realidad social.

Isabelino Siede distingue dos conjuntos de propósitos de enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel primario: los conativos, de raíz romántica, que podemos también llamar identitarios, y los cognitivos o críticos, de raíz ilustrada. Unos y otros coexisten de diversa manera en distintas etapas de la enseñanza. Si en las primeras décadas del siglo XX el primado de los propósitos conativos los constituyó en una verdadera propaganda patriótica, en la actualidad, los propósitos críticos los han desplazado del lugar prioritario, sin que por esto desaparezcan ni pierdan su legitimidad. De acuerdo con las prescripciones, en la actualidad enseñamos Historia para que los chicos puedan “leer” críticamente la sociedad (cualquier sociedad) y el lugar que ellos mismos ocupan en ella. En eso radica buena parte del potencial formativo de la enseñanza en el área de las Ciencias Sociales y en la Historia en particular.

¿Qué tipo de Historia puede dar cuenta de estos propósitos? Sin duda una que destaque el carácter construido e inacabado de los procesos históricos. También la indefinición *a priori*, resultado de situaciones protagonizadas por hombres y mujeres que, en su accionar cotidiano individual y colectivo, toman decisiones y actúan en un presente con varios futuros posibles abiertos; del que desconocen el desenlace, que por supuesto no estaba necesariamente inscripto en él. Asimismo, que incluya los conflictos y enfrentamientos, los proyectos alternativos que “fracasaron”, la construcción de acuerdos —siempre parciales, siempre provisorios— y los inevita-

bles desacuerdos. En otras palabras, una Historia con diversidad de actores individuales y colectivos, explicaciones multicausales, atenta a la multiperspectividad, a la indeterminación y a la conflictividad, que incorpore diversas escalas de análisis.

Del mismo modo, una Historia que pueda dar cuenta de los propósitos mencionados debería ser capaz de convocar a reflexionar acerca de la forma en que se construye el conocimiento sobre el pasado; mostrarse ella misma como un saber en construcción, siempre provisorio, subjetivo, pero no arbitrario sino resultado de un oficio con estrictos protocolos de investigación y ajustados consensos disciplinares tanto heurísticos como hermenéuticos, que obliguen a presentar los saberes como estado actual del conocimiento, ideas que tienen consenso entre los especialistas o, por el contrario, polémicas y controversias persistentes.

La investigación didáctica muestra que los niños de la escuela primaria se sorprenden de que en los libros de Historia haya autores y diversidad de interpretaciones.<sup>4</sup> Sobre todo, porque conciben la Historia como *lo que realmente pasó*, como *una ventana al pasado* y no como conocimiento construido. Por lo tanto, es necesario problematizar el conocimiento que se está enseñando, crear en los alumnos el hábito de preguntarse *¿cómo sabemos lo que estamos estudiando?* Presentarles los autores de las fuentes y los textos, enseñar a preguntarse *quién dice cada cosa*.

Como señalamos, no se trata de saber cosas que pasaron (en el pasado nacional o fuera de él), en el sistema educativo el aporte de la Historia tiene que ver con la formación de una conciencia histórica, de una identidad al servicio del ejercicio de una ciudadanía crítica y plural. Y para ello es indispensable que construya algunas ideas acerca de qué es una sociedad y propicie las condiciones para que cada estudiante pueda leer de un modo ajustado la realidad social pasada y la propia.

La idea es transformar el “pasado glorioso” y los “héroes de estatua” que tradicionalmente poblaron la Historia escolar en la presentación y análisis de una sociedad compleja, cambiante, en la que les tocó vivir a grandes y pequeños hombres y mujeres y en la que tomaron decisiones en contextos de incertidumbre, sin saber el resultado que tendrían sus acciones; y donde, de acuerdo con sus ideas, intereses y creencias, hicieron sus apuestas, evaluaron costos y beneficios y persiguieron sus proyectos organizándose, construyendo acuerdos parciales y provisorios en diferentes coyunturas.

En síntesis, se trata de enseñar el pasado como el presente que le tocó vivir a otros, a fin de que los/as chicos/as conciban su presente, su realidad

4. Nos referimos aquí, muy especialmente a las investigaciones didácticas dirigidas por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg. Para este caso en particular, ver Lewkowicz, Azurmendi, Jakubowicz y Silberstein (2020).

social como resultado contingente de un proceso histórico, como uno de los tantos futuros posibles de ese pasado estudiado, que no es lineal y no es punto de llegada de la Historia.

## **Entre próceres y efemérides**

Un problema adicional de la enseñanza de la Historia en la escuela primaria es la omnímoda presencia de las efemérides que tradicionalmente organizan (y consumen) el tiempo escolar dedicado a la enseñanza de sociales. Combinando las expectativas de las familias y los deseos de las escuelas por mostrarse, año tras año se reiteran actos escolares y contenidos de enseñanza que no son estrictamente los prescriptos.

Las investigaciones realizadas<sup>5</sup> demuestran claramente que la reiterada práctica de la conmemoración y sobre todo los intentos de “didactizarla”<sup>6</sup> no acercan a los alumnos, no los familiarizan de ninguna manera con sociedades distintas de la propia sino que suelen dar lugar al postulado de valores universales y eternos, homenajean personajes descontextualizados y abundan en anacronismos de todo tipo obstaculizando el aprendizaje crítico de una historia explicativa.

Destaco la relación entre próceres y efemérides porque ambas son expresiones de la memoria colectiva que conllevan una carga valorativa y orientaciones morales para los miembros de la comunidad. Ninguna de estas dos expresiones se vincula con la búsqueda de un relato histórico crítico sino con la elección de hitos y personajes venerables para ofrecerlos como una guía de consulta para los contemporáneos. (Siede, 2007)<sup>7</sup>

Más allá de la cuestión moralizante, la práctica de las conmemoraciones y los actos escolares tiene un fuerte impacto a la hora de aprender esta disciplina. Construyen una idea sobre ella como lo que realmente pasó, de un tipo de historia —la historia político-institucional— como LA Historia, de unos valores morales eternos. Las efemérides acrecientan aún más la presencia de los hombres excepcionales y marcan hasta tal punto, que muchas veces los recuerdos de la escuela que perduran son los ligados a los actos escolares. Este tipo de acercamiento al pasado construye en los chicos unas ideas estereotipadas, un tipo de conocimiento que se constituye a la vez en obstáculo para el aprendizaje crítico, fundamentalmente para aprender sobre el lugar de los intereses en pugna, el conflicto y el disenso como cons-

5. En especial los trabajos de Carretero (2007) y Siede (2010).

6. A modo de ejemplo de las propuestas de “didactización” de las efemérides, ver Zelmanovich (1994).

7. Esta situación no es exclusiva de las conmemoraciones escolares sino de cualquier conmemoración. En ellas, los vínculos que se anudan entre pasado, presente y futuro apelan fundamentalmente a lo emocional, conformando una *semántica de los tiempos* que permite vincular el espacio de experiencias con el horizonte de expectativas sociales —según la conocida expresión kose-lleckiana—. Predomina la perspectiva teleológica en la que mitos, héroes y circunstancias diversos son insertados como eslabones de una identidad común sin cuestionamientos ni reflexión sobre ellos. Un análisis en este sentido a propósito de los bicentenarios en América Latina puede consultarse en Bertrand (2011).



titutivos de las sociedades. Nada más alejado del fenómeno de la esclavitud que el “negrito” de los actos escolares.

Es evidente la dimensión performativa que asumen las conmemoraciones. Por ejemplo, las del calendario patrio, naturalizadas a fuerza de tiempo, usos, costumbres —y fundamentalmente de políticas oficiales—, en su origen no son más que una convención arbitraria impuesta con el fin de construir un pasado común, una memoria pública de naturaleza fundante e identitaria ahí donde no existía (Devoto, 2014). Esto es evidente si reparamos en que cuatro de las seis “fechas patrias” tradicionales —25 de mayo, 20 de junio, 9 de julio y 17 de agosto— se vinculan con la década revolucionaria abierta en 1810, clave central en la construcción del relato nacional. Su centralidad en el calendario escolar refuerza aún más el mito, el carácter fundacional y definitivo de los protagonistas y los acontecimientos que se inscriben entre 1810 y 1820. Solo quedan afuera el 11 de septiembre y el 12 de octubre, incorporados a la liturgia escolar en las primeras décadas del siglo XX. Y, más recientemente las fechas “infelices” —en la expresión de Elizabeth Jelin— del calendario conmemorativo, el 24 de marzo y el 2 de abril.

### **Una historia política tradicional, sin política y sin conflicto**

Paradójicamente, la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela— que se estructuró originalmente sobre una narrativa eminentemente político-institucional— también se basó en la exclusión de la política y la minimización de los conflictos. En el caso de la Historia se centró la enseñanza en los aspectos menos conflictivos y más remotos de la Historia nacional de una Argentina cuya configuración, pese a ser histórica, también emergía eterna, ahistórica, inalterable, resultado de un derrotero considerado *ex post* como el único posible y cuya causa fue abrazada unánimemente, o, por lo menos, por todos los verdaderamente patriotas.

Así, la Historia escolar excluyó toda referencia a posibles proyectos alternativos postulados por otros actores y al abanico de tensiones, resistencias y conflictos a que dieron lugar los intentos de concreción a lo largo de los siglos XIX y XX. De este modo, al tiempo que se enfatiza en la consolidación concreción de un proyecto único y prefigurado —prácticamente el paso de una Argentina en potencia a la Argentina en acto—, se escinde la sociedad resultante de los intereses y conflictos en pugna y de los acuerdos —a veces imposiciones— siempre parciales y provisorios logrados por hombres y mujeres; se la interpreta como el resultado de un camino ineluctable.

Hasta aquí identificamos los sentidos que entendemos deberían guiar la enseñanza de la Historia en la escuela en la actualidad y postulamos qué tipo de Historia puede favorecer esos propósitos, así como las dificultades que encierran las prácticas y representaciones puestas en marcha por las conmemoraciones escolares para la consecución de ese fin. Ahora bien, cabe preguntarse ¿cuál es el lugar de los actores individuales en ese tipo de Historia? ¿Qué pasa con los grandes hombres? ¿Qué hacer con homenajes y conmemoraciones a individuos destacados?

Aunque ciertamente hay más continuidades que rupturas, se pueden advertir algunos cambios y oscilaciones en el lugar otorgado a los próceres en la Historia escolar a lo largo del tiempo. Si claramente se reconoce una larga etapa de hombres pulidos en mármol y bronce, postulados como figuras modélicas, condensadoras de virtudes morales eternas, con el correr de los tiempos estas figuras sufrieron transformaciones —aunque superficialmente— por lo menos en dos sentidos. Uno, en la línea de la humanización, de aderezarlos con algunos “defectos” o narrar algunos “tropiezos” con el fin de hacerlos más humanos, más cercanos a cualquier mortal de “carne y hueso”. Por otro lado, la discusión sobre quienes deberían formar parte del Olimpo nacional por su calidad de verdaderos próceres, que tiene como objeto modificar el panteón; sacar a algunos (básicamente a Sarmiento) y ubicar a otros (los caudillos y sobre todo a Rosas), es decir, alterar la formación del equipo sin alterar las reglas del juego.

Con la Ley Federal de Educación de 1993 y la posterior formulación de los Contenidos Básicos Comunes se profundizaron los cambios en las figuras de los próceres en tanto protagonistas individuales de las gestas patrióticas. Se señala allí la necesidad de incluir pluralidad de sujetos y de considerar a los grandes hombres **como** productos de la realidad social de sus épocas. Por otro lado, sin negar la importancia de sus actuaciones, se critica la descontextualización y se insiste en estudiarlos en el marco de sus vínculos con otros actores individuales y colectivos y en determinados contextos históricos.

En los diseños curriculares vigentes actualmente en las distintas jurisdicciones del país, los próceres —y en particular Belgrano— tienen una presencia bastante acotada. Belgrano ocupa un lugar de relevancia solo en los contenidos prescriptos para 5º año, que es el dedicado a la historia de la Revolución de Mayo y a la primera mitad del siglo XIX en el Río de La Plata, y a algunas menciones en tanto creador de la bandera (en especial en 4º año, en ocasión de la promesa).

## **El aporte de los próceres como retorno de la política a la Historia escolar y a la escuela**

Aun cuando una Historia más procesual, más atenta a la multiplicidad de actores y perspectivas y más dispuesta a mostrar sus condiciones de producción a expensas de la pretendida objetividad ha ganado terreno en las últimas décadas en el sistema educativo, la Historia escolar sigue siendo en gran medida algo externo a la vida de los chicos, les “pasa por afuera”, con la consecuente ajenidad y falta de involucramiento. A pesar de ser una Historia actualizada muchas veces no logra interpelarlos en su presente. Los chicos se representan los procesos históricos como anclados en un tiempo pasado y sin consecuencias concretas en el presente. Puede resultar, según la escuela, que hubo historia, pero ya no la hay, en el sentido de que en el pasado se produjeron transformaciones y cambios, pero ya no suceden. El presente aparece, entonces, como punto de llegada del proceso de construcción de la Nación y la sociedad argentinas. De esta manera, los niños, pierden una oportunidad muy valiosa de construir herramientas que los ayuden a intervenir activa y creativamente en los asuntos públicos. ¿Por qué involucrarse si la realidad ya no cambia ni va a cambiar? Así, la Historia escolar termina siendo solidaria con miradas decadentistas y con posturas de la antipolítica.

Frente al primado de una historia política sin políticos (en tanto gestores y realizadores de los proyectos políticos) quizá se pueda volver la mirada hacia Belgrano y considerarlo desde otro lugar. Como sostiene F. Wasserman,

[...] Si creemos que este revolucionario debe seguir siendo considerado como una de nuestras figuras históricas más destacadas y dignas de recuerdo, tal como lo creo, que no lo sea por mera rutina escolar e institucional sino por la valoración crítica e histórica que podamos hacer hoy día de sus ideas, sus acciones y su personalidad. (2020)

Que Belgrano sea recuperado como una figura histórica destacada en su contexto, por su accionar, sus ideas, su capacidad y no a fuerza de adjudicarle virtudes anacrónicas (como el ambientalismo, el feminismo o sus ideas sobre la educación) o cualidades morales atemporales.

Belgrano puede y debe permanecer en la escuela, pero destacado por el lugar clave que pudo y aceptó ocupar en su tiempo, como hombre público, político, revolucionario, dedicado a la política como modo de disputar públicamente el poder.

La escuela puede albergar a un Belgrano que en un contexto inédito e incierto como el abierto con la invasión napoleónica a España y la abdicación del rey, imaginó una sociedad diferente, puso esa idea en el centro de su vida e intervino públicamente junto a otros defendiendo un proyecto que apostaba a un futuro distinto del pasado y el contemporáneo. Un político que comenzó su vida pública haciendo carrera en la burocracia imperial y defendiendo los intereses de la Corona española frente a las Invasiones Inglesas, y que promovió reformas en sintonía con la casa de los Borbones, por ejemplo, desde el Consulado.

Más tarde y, al calor de un sistema colonial que comenzaba a desmoronarse como consecuencia de los avatares peninsulares, pero con gran incertidumbre sobre su destino, entre las múltiples alternativas posibles, sopesó varias —por ejemplo, el apoyo inicial al carlotismo— y se convenció luego de la posibilidad que esa coyuntura abría para constituir naciones libres e independientes. Así abrazó la causa revolucionaria que lo llevó a conspirar contra el orden establecido y a ser un revolucionario que peleó para la materialización de ese proyecto y estaba “para lo que haga falta” (el ejercicio del poder, las armas, la diplomacia). Lejos de una historia sin conflictos, los chicos podrían aproximarse a una figura que tomó decisiones difíciles, por ejemplo, frente a los desertores y los prisioneros de guerra, y que decidió también cómo tramitar sus acuerdos y desacuerdos con los sucesivos gobiernos revolucionarios.

Su postulada abnegación (virtud escolar por excelencia) puede leerse hoy como la opción deliberada por otro uso de su patrimonio material e inmaterial (su fortuna, pero también su formación, conocimientos, vínculos, posición social, prestigio personal), esta vez al servicio de su proyecto de sociedad. Si Belgrano murió pobre no fue por no actuar en beneficio propio, en nombre de una inveterada corrupción sino como efecto de sus elecciones, sus ideas y por el impacto de las guerras.

Los chicos solo podrán advertir que hay valentía en Belgrano si reconocen la indeterminación *a priori* de los resultados de los procesos históricos. Si efectivamente asumen que, por ejemplo, Belgrano no sabía que los ingleses no se iban a imponer (y tomar represalias) en las invasiones de 1806 y 1807 o que “va a vivir para contarla” después de cualquiera de las batallas en que participó, o que los españoles no lograrían reconquistar sus antiguas colonias y castigar a quienes no se habían mantenido como súbditos fieles. La valentía deviene entonces de la convicción en un proyecto al que se defiende sin especular sobre las pérdidas que pueda ocasionarle.

Como uno de los impulsores y defensores del proyecto político revolucionario, Belgrano dio pruebas de una importante capacidad de liderazgo entre sus pares y frente a la tropa, aun careciendo de formación militar y de entrenamiento en ese campo, por ejemplo, en el Ejército del Norte, para conquistar voluntades en el reclutamiento de soldados o en el éxodo del pueblo jujeño. Demostró una sensibilidad que le permitió captar el ánimo de la tropa y también generar entusiasmo por la revolución en los pueblos del norte del territorio. También la creación de la bandera se enmarcó en su apuesta por el proyecto político revolucionario, en este caso la construcción de una identificación simbólica para los ejércitos que respondían al gobierno revolucionario. Nuevamente, fue una decisión la que movió su accionar no una inspiración/revelación.

Ya no se trataría de un prócer atemporal, de bronce, impoluto, sino de un Belgrano que formaba parte de la elite colonial, de la que surgieron las principales figuras revolucionarias y también muchos dirigentes realistas. Y que frente a una coyuntura incierta hizo una elección que fue política (y no una que emana de su condición de criollo), apoyado en sus ideas, en sus conocimientos, en sus convicciones, en su propia lectura de ese presente. Fue una persona que leía y estudiaba, un hombre ilustrado que estaba atento a las novedades, discutía con otros; contaba con una formación para el ejercicio de la política pero que no nació revolucionario, se hizo en el despliegue de la revolución.

En otro orden de cosas, Belgrano puede también aportar a la Historia escolar una resignificación de los “fracasos”, así como a la visibilización de confrontaciones entre proyectos en pugna. Nada más lejano a una vida de éxitos, reconocimiento público y adhesiones sin fisuras que la suya. Fracásó en su idea original de mantener un régimen de gobierno monárquico, primero apoyando la posible coronación de Carlota Joaquina y luego de un descendiente de Incas. Fueron proyectos alternativos que no cuajaron. También el fracaso de dos de las misiones a su cargo, la campaña al Paraguay y el Ejército del Norte, cosecharon críticas entre sus contemporáneos. Los resultados de la campaña al Paraguay, por ejemplo, fueron la excusa para que sectores de la Junta que respondían a la tendencia saavedrista intentaran desacreditarlo gracias a un juicio en el que tuvo que responder por su desempeño militar.

Frente a las concepciones que ven en Belgrano y en los “héroes” en general, hombres que nacieron patriotas o revolucionarios, con una ideología y un proyecto que se mantuvieron incólumes a lo largo del tiempo, sería

interesante presentar a Belgrano como un hombre inmerso en su tiempo, con incertidumbres, que frente a un menú de opciones disponibles y en una coyuntura incierta y rápidamente cambiante sopesó distintos proyectos políticos hasta inclinarse por el republicano y abrazarlo con decisión. La evolución de su pensamiento a lo largo del tiempo es también una clave para leer la política en otros contextos epocales, incluso en el presente, en que los cambios de perspectiva de los actores son vistos ante todo en clave moral, como una trama de traiciones y claudicaciones.

### **Algunas consideraciones finales**

Como vimos, mucho es lo que cambió la Historia escolar en el nivel primario —y en general en toda la educación obligatoria— al calor de las transformaciones pedagógicas e historiográficas experimentadas en las últimas tres décadas. Pero también son varias las pervivencias de una Historia escolar más tradicional en la enseñanza de algunos temas y procesos. Aquí hacemos foco en la manera cómo algunos elementos más característicos de la Historia escolar tradicional, como próceres y hombres ilustres, podrían ser resignificados en una clave distinta que potencie los sentidos actuales de enseñar Historia en la escuela primaria.

La Historia renovada no implica eliminar a los “próceres” sino valernos de ellos para ir más allá de los sujetos individuales (próceres o no, pero especialmente estos). Por ejemplo, pensando en el rol de los individuos en la historia es importante la consideración de la multiplicidad de actores individuales y colectivos en sus múltiples relaciones, los proyectos en pugna, así como los elementos que los vinculan con las estructuras económicas, sociales, mentales, normativas que influyen sobre sus vidas y sus decisiones, desafiando algunas ideas infantiles que atribuyen las causas de los cambios sociales a la pura intención de los actores (en especial de los poderosos), o explican la existencia de conflictos referida a la presencia de buenos y malos.

Por último, es fundamental, tanto para dar cuenta cabal de los procesos históricos como para aportar a la formación de los estudiantes, resignificar el lugar de la política y de sus protagonistas, dejar atrás la historia mítica de los próceres como santos laicos que obran milagros (Vg. las hazañas militares) y realizan el prodigio de la Nación, para reponerlos como actores en coyunturas complejas, para las cuales no tenían respuestas acabadas pero que enfrentaron mediante la acción política, con incertidumbres, modificando a veces sus ideas y esquemas iniciales, construyéndose a sí mismos como parte de un proyecto colectivo.

## Bibliografía

- Aisenberg, B. (2018). Relaciones entre enseñanza y construcción de conocimiento en clases de historia. Un proyecto de investigación. En Jara, M. A.; Funes, G.; Ertola, F. y Nin, M. C. (coords.). *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la Formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. Colección Actas, parte III, pp. 497-513. Disponible en <http://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/libro-serie-actas-2018>
- Bertrand, M. (2011). En torno a los usos de la Historia: conmemorar, celebrar, instrumentalizar las independencias latinoamericanas. *Revista Estudios del I.S.H.i.R.* año 1 N° 1.
- Burke, P. (ed.) (1996). *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, M. y Fernández, M. F. (2006). *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Devoto F. (2014). Conmemoraciones poliédricas: acerca del primer Centenario en la Argentina. En Pagano, N y Rodríguez, M. (comps.). *Conmemoraciones, patrimonio y usos del pasado. La elaboración social de la experiencia histórica*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Guerra, F. (1993). El renacer de la historia política: razones y propuestas. En Gallego, J. *New History, Nouvelle Histoire: hacia una Nueva Historia*. Madrid, Actas.
- Le Goff, J.; Chartier, R. y Revel, J. (eds.) (1988). *La nueva historia*. Bilbao, Mensajero.
- Levi, G. (1989). Les usages de la biographie. *Annales*, N° 6.
- Lewkowicz, M. y Rodríguez, M. (2016). Historiografía académica e historia escolar. Los libros de texto de historia entre dos centenarios. En *História da Historiografia*, N° 20, pp. 48-68. Ouro Preto, Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia.
- Lewkowicz, M.; Azurmendi, E.; Jakubowicz, J. y Silberstein, S. (2020). Analizar fuentes para enseñar la naturaleza del conocimiento social: a propósito de una experiencia con grupos de 6to. y 7mo. grados. En D'Ambrosio, S. M.; Dono Rubio, S.; Gómez, A. y Lazzari, M. (comps.). *Saberes y hacer en la formación y la práctica docente*. ENS N° 4, pp. 253-266. Voces publicadas. Buenos Aires, Bajolaluna.
- Loriga, S. (1996). La biographie comme problème. En Revel, J. (dir.). *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*. París, Gallimard-Le Seuil.
- Pagano, N. (2010). La producción historiográfica reciente: continuidades, innovaciones y diagnósticos. En Devoto, F. (comp.). *Historiadores, ensayistas y gran público*. Buenos Aires, Biblos.
- Palacios, G. (2007). *Ensayos sobre la nueva historia política en América Latina, siglo XIX*. México. Colegio de México.
- Revel, J. (2005). La biografía como problema historiográfico. En *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Buenos Aires, Manantial.
- Ricœur, P. (2004). *Tiempo y Narración*. México, Siglo XXI.
- Rüsen, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. En Füssmann, K.; Grütter, H. T. y Rüsen, J. (eds.). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Böhlau, Weimar y Wenen.
- (2009). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Disponible en: [http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura\\_historica.pdf](http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf)

*El Año del General Belgrano. Una oportunidad para reflexionar sobre la enseñanza escolar de la historia*

- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Siede, I. (coord.) (2010). *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires, Aique.
- Trebitsch, M. (1998) El acontecimiento. Clave para el análisis del tiempo presente. En *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Nº 20.
- Wasserman, F. (2020). Un prócer para la Nación Argentina. En *Manuel Belgrano: diez miradas a doscientos años*. Buenos Aires, Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani", FFyL-UBA. Disponible en: <http://ravignani.institutos.filo.uba.ar/evento/manuel-belgrano-diez-miradas>
- Zelmanovich, P. (1994). *Efemérides: entre el mito y la historia*. Buenos Aires, Paidós.