



Antíteses

ISSN: 1984-3356

hramirez1967@yahoo.com

Universidade Estadual de Londrina

Brasil

Amézola, Gonzalo de; Carnevale, Sergio; González, María Paula
Los futuros profesores y las lecturas de historia en las aulas de Argentina
Antíteses, vol. 2, núm. 3, enero-junio, 2009, pp. 93-113
Universidade Estadual de Londrina
Londrina, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193317383006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Los futuros profesores y las lecturas de historia en las aulas de Argentina

The future teachers and the readings of history in the classrooms of Argentina

*Gonzalo de Amézola**

*Sergio Carnevale***

*María Paula González****

RESUMO

Este trabajo intenta contestar una serie de preguntas que consideramos centrales en la enseñanza de la historia y en la formación docente: ¿Qué leen y dan de leer los futuros profesores para la enseñanza de la historia en el nivel medio?

En este sentido, son reconocibles dos prácticas. De una parte, los libros de texto como han utilizado los futuros profesores cuando eran alumnos de secundaria; de otra, la bibliografía académica, aquella que los futuros profesores han trabajado en su formación disciplinar.

Ante este panorama, y sin negar que ambos tipos de textos sean lecturas posibles en la educación media, plantearemos una interpretación crítica, propondremos una reflexión para la formación docente y formularemos una alternativa considerando las posibilidades y límites de la “nueva divulgación histórica”.

PALAVRAS-CHAVE: Formación docente; enseñanza de la historia; manuales escolares; textos académicos; nueva divulgación.

ABSTRACT

This paper attempts to answer a series of questions that we consider central to the teaching of history and in teacher education: what do future teachers read and what do they use as reading material to teach History in secondary school?

In this regard, there are two distinct practices. On one hand, textbooks - just like student teachers used them when they were high school students themselves. On the other, academic literature, which future teachers have worked with during their training courses.

Under the circumstances, and without denying that both types of texts are possible readings in secondary school, we will raise a critical interpretation, as well as suggesting a reflection on the training of teachers and, finally, we will formulate a proposal considering the possibilities and limits of the “new historical disclosure”.

KEYWORDS: Teacher training; teaching history; school books; academic texts; new disclosure.

* Doutor em História e Professor da Universidad Nacional de La Plata (UNLP) e da Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Diretor do Projeto “Los profesores y su vínculo con el saber que enseñan: continuidades y rupturas en sus biografías profesionales” / Argentina.

** Licenciado em História (Bacharel no Brasil) e Professor Assistente e Pesquisador do Projeto “Los profesores y su vínculo con el saber que enseñan: continuidades y rupturas en sus biografías profesionales” da Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) / Argentina.

*** Doutora em Didáctica de las Ciencias Sociales e Professora Assistente e Pesquisadora do Projeto “Historia reciente y memoria. La memoria y las memorias en los discursos escolares” da Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) / Argentina.

Los tres autores son investigadores del Proyecto “Jovens diante da história” dirigido por Luis Fernando Cerri da Universidade Estadual de Ponta Grossa—Fundação Araucária / Brasil.

Las lecturas de historia: un cuadro de situación

El objetivo de este trabajo es abordar una cuestión que consideramos central en la formación docente para la enseñanza de la historia: la lectura de textos históricos. Por ello nos preguntamos, ¿qué lecturas han hecho los futuros profesores de historia? ¿Qué textos proponen cuando construyen sus planificaciones para la enseñanza en el nivel medio?¹ ¿Qué selecciones y recortes realizan? En resumen, ¿qué leen y dan de leer los futuros docentes de historia?

Estos interrogantes surgen de nuestra experiencia en formación docente, donde advertimos dos prácticas y artefactos usuales en torno a la lectura para la enseñanza. Por un lado, los libros de texto escolares, como frecuentemente se utilizan en las aulas que los residentes observan y que ellos mismos han usado en su biografía escolar. Por otro, la bibliografía académica, aquella que los futuros profesores han trabajado en su formación disciplinar.

Ante este panorama, y sin negar que ambos tipos de obras sean lecturas posibles en la educación media, planteamos algunas interpretaciones y preguntas, cuestiones que, creemos, deben estar presentes en la formación didáctica de los futuros profesores. Asimismo, formularemos una alternativa considerando las posibilidades y límites de la “nueva divulgación histórica”.

De una parte, entendemos que la utilización exclusiva de manuales escolares se deriva de la propia historia de la enseñanza de la historia y, en términos más amplios, de la impronta de la cultura escolar. Los libros de texto han sido una clásica herramienta áulica. Esta tradición escolar, apegada a la obra escrita, permanece sin ser cuestionada. Asimismo, es sabido el peso de las biografías escolares en la formación docente: los futuros profesores aprenden a serlo siendo estudiantes. Si ellos han utilizado los manuales como alumnos es probable que los utilicen como docentes. Durante el transcurso de toda la vida como estudiante se adquieren esquemas, pautas de comportamiento, formas de pensar y de hacer, que luego ejercen influencia sobre la labor docente. Esto implica que la etapa de formación docente no solo se refiere a los años

¹ En general, el ciclo medio en Argentina duraba cinco años y era iniciado después de siete años de nivel primario, incluyendo, en hipótesis, alumnos entre 13 y 18 años. Con la reforma educativa, pasó a contar con seis años –tres de Educación General Básica obligatoria y otros tres de Polimodal– incorporando alumnos con un año menos de edad que la anterior.

transcurridos en el profesorado, sino que es un proceso prolongado que incluye experiencias que ejercen su influencia en los futuros docentes a la hora de definir qué tipo de profesores quieren ser y cómo actuar. Con esto no queremos decir que la biografía escolar sea absolutamente determinante en la labor de los docentes, sus alcances aun no han sido claramente establecidos, pero consideramos que es un factor de una influencia tan grande que merecen ser tenidas en cuenta todas las experiencias como alumnos, en las que éstos se ponen en contacto con diferentes tipos de profesores, y una gran diversidad de formas de actuar. Así, las formas de trabajo utilizadas como estudiantes muchas veces se repiten en el momento de llevar adelante la labor docente (FELDMAN, 2004).

Por otra parte, el empleo de bibliografía académica, aquella que ha sido objeto de lectura en la formación disciplinar de los futuros profesores, parece responder a la fascinación que produce la historiografía docta y rigurosa –y, a la vez, controversial y provisoria– frente a la narrativa lineal de la historia escolar. En este sentido, un uso recurrente de este tipo de textos va de la mano de propuestas tales como el planteo de debates historiográficos, por caso, sobre la figura de Juan Manuel de Rosas o los orígenes del peronismo. Asimismo, este uso se relaciona con un debate abierto en la enseñanza de la historia en los últimos quince años en Argentina: el trabajo con procedimientos y el saber “historiar”.

En resumen, nuestras interpretaciones sobre las prácticas de leer y dar de leer de los futuros profesores se basan en el cruce de diversos condicionantes: la huella de la cultura escolar, la historia de la enseñanza de la historia, la impronta de la formación disciplinar de los futuros profesores y los modos de entender el campo historiográfico y su producción.

Por ello, el trabajo continúa con el examen de las lecturas en la historia de la enseñanza de la historia y los cambios producidos en los últimos quince años.

Los textos de historia antes y después de la reforma educativa argentina de los años '90

La enseñanza escolar de la Historia en Argentina puede ser dividida en dos grandes períodos. El primero de ellos dura más de cien años y se inicia con la

organización de la educación a partir de la sanción de la Ley 1420. Esta norma –que estableció en 1884 que la enseñanza primaria debía ser gratuita, laica y obligatoria–, fue una herramienta eficaz para cohesionar a la gran inmigración que llegó a la Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX. La llegada masiva de individuos provenientes de Italia, España y otros países europeos resultaba imprescindible especialmente para el desarrollo la agricultura. Pero si el modelo económico de los gobernantes satisfacía así su necesidad de mano de obra, el enorme aluvión de personas que traían de sus países originarios distintos idiomas, culturas y tradiciones les hizo temer por la unidad de la nación. Por este motivo una de las principales preocupaciones de los autores de esta norma fue “argentinizar” a los hijos de los inmigrantes, misión para la cual resultaron agentes eficaces los rituales patrióticos y la enseñanza de la historia argentina. Esta última se había comenzado a definir como “científica” poco tiempo antes, a partir de la publicación en 1859 de la *Historia de Belgrano y la Independencia Argentina* de Bartolomé Mitre. En 1884 una reforma incorporó también el estudio del pasado nacional al currículo de la enseñanza media, agregando además en los contenidos a la historia contemporánea desde la Revolución Francesa, dando una organización a los planes de estudio que perduraría por más de un siglo en la escuela secundaria. Casi al mismo tiempo, en lo que se refiere a la historia académica, Bartolomé Mitre completó el “relato fundador” con la publicación en 1887 de *Historia de San Martín y la Independencia Americana*. Con esta obra quedaron consolidadas distintas cuestiones de su trabajo erudito, algunas de las cuales se transformaron pronto en básicas para la historia escolar. La primera de ellas fue que a partir de ese momento, se afianzó definitivamente el panteón de los héroes nacionales, en el cual José de San Martín ocupaba la cima y del que resultaba expulsado el “tirano” Juan Manuel de Rosas, de quien Mitre había sido enemigo al punto de combatirlo en el campo de batalla. Una segunda cuestión muy importante de la perspectiva mitrista que se trasladará rápidamente a la escuela es que su interpretación suelda el pasado con el presente y el porvenir, en la creación del mito de la irremediable grandeza futura de nuestro país. Las expectativas creadas por esta convicción, como la desilusión posterior cuando se comprueba que su cumplimiento se demoraba tanto que era de temer que nunca se

cumpliera, tuvo hasta nuestros días una influencia relevante en la formación del sentido común histórico (DEVOTO, 2002).

Aunque la organización del estudio del pasado nacional en la escuela tuvo muchos puntos en común con los casos de los demás países latinoamericanos y europeos –especialmente en lo referido al protagonismo de la Nación y a la explicación de sus “esencias” –, el devenir de la política argentina le otorgó algunas características propias. Desde 1930, los golpes de Estado se hicieron recurrentes y los militares –guiados por un nacionalismo ultramontano y por valores surgidos de una particular interpretación de los principios católicos– se autoproclamaron como la reserva moral de la patria ante la corrupción e ineficacia que adjudicaban a los políticos y se propusieron gobernar para salvaguardar a la nación de los “peligros” de la democracia. Estas circunstancias se vieron reflejadas en la escuela, donde la historia comenzó a presentar algunos matices que justificaban esa visión. Uno de los casos más representativos es la transformación de la imagen del General San Martín, en una figura de parejas virtudes como militar y gobernante, naturalizando así indirectamente a los generales-presidentes de la época. Otra forma de promover esta operación, también en la década de 1930, fueron las grandes conmemoraciones cívico-militares. Una de las ocasiones preferidas para estas prácticas era el Día de la Bandera, donde los escolares desfilaban junto a las tropas, simbolizando de esta manera la fraternidad entre el pueblo y su ejército que los gobernantes querían mostrar como natural (Cfr. CATTARUZZA, 2003).

Luego del derrocamiento de Juan Perón en 1955, la alternancia de gobiernos constitucionales débiles y dictaduras militares que buscaban ejercer un poder autocrático permitió que un nuevo e inadvertido matiz a favor del autoritarismo se introdujera en las aulas: el temor a la anarquía dio lugar a un elogio de los gobiernos de “mano dura” del pasado, como puede verse en el tratamiento de la figura de Juan Manuel de Rosas en los manuales de la época. Los “reversionistas” habían pugnado especialmente desde la década del treinta en su reivindicación y la figura de Rosas fue integrándose al panteón de los héroes desde esa época sin prisa ni pausa. Sin embargo, esta exaltación de su férreo gobierno no se debió tanto a una posición ideológica o historiográfica determinada de los autores de los libros de texto sino, sobre todo, a la convicción acerca de que aceptar –en el pasado y en el presente– un gobierno

despótico era un mal menor frente a los perjuicios que podía producir la anarquía, considerada el peor de los males según el concepto que se había instalado en el sentido común de la época (AMÉZOLA, 2007).

Especialmente en la educación media los manuales escolares fueron el instrumento privilegiado para desarrollar las clases durante todos estos años y la dinámica que se desarrollaba en las aulas continuaba cumpliendo con la descripción que A. Dellepiane había realizado en 1903:

El método tradicionalmente usado en nuestros institutos secundarios, públicos o privados, para la enseñanza de la Historia, consiste en adoptar un manual nacional o extranjero como libro de texto, y en obligar a los alumnos a estudiarlo, por dosis en sus casas, para recitarlo en clase ante los condiscípulos y el profesor, quien suele agregar algunos comentarios o ampliaciones (DELLEPIANE Apud FINOCCHIO 1991: 94).

La brecha entre la escuela y la Historia científica se hizo insalvable a partir de 1955 (AMÉZOLA, 2008). Por una parte, porque ésta se apropió de otros campos de conocimiento afines, como la economía, la antropología y la sociología. Esa asimilación de elementos teórico-metodológicos la convirtió en una actividad especializada y desdibujó los límites entre la Historia y las otras ciencias sociales. Por otro lado, porque el contacto con las demás ciencias sociales y su participación en los grandes debates teóricos del siglo XX provocó que, como los sociólogos, los antropólogos o los economistas, también los historiadores se volvieran marxistas, weberianos, estructuralistas, funcionalistas o neomalthusianos (Cfr. STONE, 1986).

A partir de mediados del siglo XX tres perspectivas predominaron en los ambientes académicos: el modelo económico marxista, el modelo ecológico-demográfico francés y los métodos cliométricos norteamericanos. La distancia con la historia escolar –donde una exaltación patriótica, que se había vuelto irrelevante, seguía predominando– se hizo entonces insalvable.

El segundo período en la enseñanza de la historia en Argentina se inicia en 1993, con la aprobación de la Ley Federal de Educación que marcó una ruptura con lo anterior y dio inicio a un ambicioso intento de reforma educativa. En lo relativo a nuestra materia, uno de los principales propósitos declarados por los reformistas fue mejorar la relación entre la historia escolar y la académica. Pero esta intención era entonces difícil de concretar porque a fines de la década de 1970, la Historia comenzó a descreer en que podía brindar una visión totalizadora (DOSSE, 1989 y NORIEL, 1997). Los tres modelos explicativos de la

“historia científica” presentaron una inesperada crisis y surgieron nuevas tendencias. Las novedades fueron muchas: nuevos sujetos históricos (la “gente corriente”, las mujeres, los jóvenes, los niños), nuevas fuentes (las imágenes, los testimonios orales), nuevos métodos de análisis (como la microhistoria) y aún nuevos períodos (como la “historia reciente”).

La forma de enfrentar este problema fue instalar las reformas en las certidumbres de la historia social que había predominado hasta fines de los ’70 (AMÉZOLA, 2005). Esto suponía, de todas maneras, un cambio radical en lo que debía enseñarse en la escuela.

Las innovaciones de entonces se han convertido, poco a poco, en familiares al menos en el tratamiento escolar de algunos temas: el estudio de procesos socioeconómicos; la inclusión de las condiciones materiales de vida y la formación de clases sociales. También, se le dio gran importancia a los procedimientos; se amplió el concepto de “fuente histórica” –que hasta entonces había estado circunscrito casi exclusivamente a los documentos oficiales–; se promovieron los análisis multicausales, el establecimiento de rupturas y continuidades en los procesos históricos y la confrontación de interpretaciones diversas de un mismo acontecimiento.

Con la reforma, los manuales existentes cayeron en desuso y todas las editoriales especializadas se abocaron a producir libros que incluyeran los nuevos contenidos. Los textos acentuaron a partir de entonces la característica ya iniciada a mediados de los años 70 de exceder la mera síntesis de conocimientos e incorporar imágenes y actividades en una proporción creciente. Para su redacción la mayoría de las principales editoriales incorporaron autores provenientes del campo universitario. Las empresas diseñaban las “series” o colecciones en las que se inscribían los distintos títulos y decidían qué redactores eran los convenientes. Así, la autoría individual fue definitivamente reemplazada por equipos de redactores convocados para un propósito que determinaba la editorial. Esta posición subordinada era explícita en el caso de la Editorial Santillana que, en todos los volúmenes de su sello, advertía que el texto que el lector tenía en sus manos era una obra colectiva creada y diseñada por su departamento editorial. Esta circunstancia –que sólo difiere en matices en el resto de las empresas– marca la relativa responsabilidad de los autores sobre el resultado final.

Por otra parte, si bien hasta antes de la reforma los manuales tenían una vigencia casi ilimitada, desde que ésta se inició las editoriales introdujeron novedades en forma permanente y la vida útil de los libros se redujo a un promedio de tres años.² La paulatina disminución de las ventas –que cayó de 2,5 libros por alumno a principios de la década de 1980 a 0,70 en 2002, según la Cámara Argentina del Libro– llevó a que las editoriales reemplazarán sus textos con el propósito de reducir la venta de volúmenes usados.³

También existió en esta década una transformación en la propiedad de las editoriales especializadas. Algunas que habían sido sociedades familiares como Kapelusz y Estrada fueron compradas por grupos internacionales, como poco después ocurrió con el resto de las empresas existentes. Por otra parte, Santillana es la filial local de una gran compañía de capitales españoles (el Grupo PRISA) y Tinta Fresca es parte del Multimedios Clarín. En términos generales, puede afirmarse que las compañías de capitales concentrados dominan la actividad y que el éxito de un manual se debe en buena medida a la editorial que lo publica y a sus técnicas de *marketing*.

Sin duda, la actual generación de manuales es muy distinta de la que se producía en la Argentina hasta hace unos quince años.⁴ Los textos incorporaron innovaciones y algunas de las impulsadas por la reforma enumeradas más arriba se advierten en la mayoría de ellos con claridad: la ampliación del concepto de fuente histórica; el estudio de procesos socioeconómicos; la inclusión de las condiciones materiales de vida como objeto de estudio y la formación de clases sociales. Además, se ha prestado atención a evitar visiones agresivas del “otro” –sean estos extranjeros, sectores sociales, religiosos o posiciones políticas– y a presentar una interpretación del pasado más tolerante y equilibrada. Sin embargo, pese a estas innovaciones positivas, la generalización de la autoría múltiple tiene la desventaja de la falta de unidad lógica que se percibe en buena cantidad de las nuevas obras, mientras que la incorporación de imágenes y actividades se debe muchas veces sólo al criterio de

² Para la perspectiva de los responsables de los manuales de Historia de las editoriales en la transición, ver Los libros de texto: los profesores interrogan a los editores, entrevistas de Jorge Saab (1997: 115-122).

³ A diferencia de Brasil, en Argentina las compras estatales son ocasionales y no deciden el éxito o fracaso de un manual. El gran regulador en el caso argentino es el mercado editorial.

⁴ Un análisis de los manuales de fines de la década del '80 que permite establecer claras diferencias en Hilda Lanza (1993).

hacer más atractivo el producto. Por otra parte, una utilización convencional de los libros en las aulas suele desaprovechar buena parte de las innovaciones incorporadas.

Los cambios presentan, además, problemas propios. Como plantea Luis Alberto Romero:

[...] se profundizó en los manuales aparecidos en los últimos años una tendencia a la apertura y dispersión, sin duda presente en el enfoque y las convicciones de los autores, que se ha desarrollado mucho más allá de sus intenciones. Mientras éstos criticaban el relato único, cerrado y autoritario, el diseño gráfico reducía el lugar del texto principal y llenaba las páginas con elementos complementarios y distractores. A través de esos elementos, se incorporaban al relato principal otras voces, pero con tal fuerza que la principal, reducida a su mínima expresión, se perdía en el conjunto (2004: 221).

Así, la oferta editorial creció, cambió y se incrementó con ciertas diferencias en las calidades de los materiales. El problema radica en que los practicantes usualmente no los conocen y que lo que han utilizado recientemente se limita a la bibliografía leída en su formación académica universitaria, cuestión que abordaremos en el siguiente apartado.

Los textos hoy: entre lo escolar y lo académico

Como ya hemos señalado, los textos de historia que los futuros profesores utilizan frecuentemente en sus planificaciones pertenecen a dos mundos: el escolar y el académico. En este sentido, resulta necesario señalar los desafíos que impone el empleo de esos materiales, cuestiones que deben integrarse en la formación docente.

De una parte, los manuales escolares deben ser objeto de análisis crítico y reflexivo por varias razones. En primer lugar, porque los libros de texto son agentes de elaboración y concreción del currículo por ser los soportes más utilizados para la transmisión de los contenidos. Esta situación hace de los libros de texto “materiales curriculares de elevada incidencia en el aprendizaje realizado tanto en el aula como fuera de ella, donde la mayor parte del tiempo que los alumnos dedican a estudiar y realizar tareas, gira en torno de estos libros” (DOBAÑO Y RODRÍGUEZ, 2001: 14). Para Nieves Blanco, por su parte, los libros de texto son “la ejemplificación del tipo de material curricular por excelencia y que, tanto por su extensión como por sus características, ejerce una enorme influencia sobre los docentes y los alumnos” (BLANCO, 1994: 264). En

este sentido existe un acuerdo generalizado en cuanto al peso decisivo de estos materiales curriculares y la medida en que condicionan y configuran la actividad del docente (BLANCO y GIMENO SACRISTÁN, 1996).

En segundo lugar, porque los libros son “mediadores curriculares” tal como los describen Kaufmann y Doval (1997). Ciertamente, muchas son las mediaciones que viabilizan el currículo: los planes de formación docente, los programas que señalan contenidos básicos o mínimos, las prácticas y discursos docentes y las propuestas editoriales. Pero de todos estos “mediadores curriculares”, los libros de texto constituyen una expresión significativa de la propuesta curricular, porque son materiales producidos intencionalmente para ser empleados en forma sistemática por los alumnos y los docentes y porque necesariamente se relacionan con las políticas educativas del nivel correspondiente, con las normas curriculares que las traducen y los enfoques pedagógicos que las sustentan (KAUFMANN y RODRÍGUEZ, 1993). En igual sentido, Egil Johnsen señala que el libro de texto es “como una especie de filibustero de la información pública, que actúa en la zona gris existente entre la comunidad y el hogar, la ciencia y la propaganda, la materia especial y la educación general, el adulto y el niño” (1996: 280). Por su parte, Graciela Carbone entiende a los libros escolares como “obras culturales con identidad propia”, resaltando además la ausencia del análisis de estos materiales en la formación docente en Argentina. Retomando la propuesta de Stray, define los libros de texto como “un producto cultural compuesto que entrega una versión pedagógica rigurosa de un saber reconocido. Lo calificamos de compuesto porque es un híbrido (está codificado de múltiples maneras) y se encuentra en el cruce de la cultura, de la pedagogía, de la edición y la sociedad” (CARBONE, 2003: 31).

Una tercera razón para emprender el análisis crítico y reflexivo de los textos escolares es que, si bien la oferta de materiales didácticos excede con creces el formato de libro (produciéndose cada vez más *dossiers*, carpetas, fascículos, etc.) e incluso otros formatos y soportes –como el informático– han ido ganando terreno, parece cierto que los libros de texto gozan de buena salud. Como afirmaban hace tiempo Argibay y otros, es importante ocuparse de los libros de texto escolares ya que “parecen ser el recurso didáctico más extendido, cuyo valor funcional sólo es superado por otro agente educativo: el enseñante”

(1991: 73). En el caso de Argentina, marco espacial de nuestra reflexión, esta situación se profundiza por cuanto el nivel de conectividad y potencial uso de materiales en formato electrónico es aún reducido. Asimismo, y aún cuando los libros no sean comprados por los alumnos, son materiales presentes en la biblioteca de la escuela –merced a los programas de compra ministeriales o de las propias cooperativas escolares– o por medio del clásico *dossier* de fotocopias llevado al aula por el docente.

En cuarto lugar, la revisión de estos materiales para la enseñanza en la formación docente resulta fundamental porque, como señala Johnsen, los libros de texto son un “calidoscopio”. Por lo mismo, “no deberíamos considerarlos como una sola imagen, o incluso como un solo reflejo de la luz de la enseñanza. La forma de considerarlos depende de lo que somos, de cuál pueda ser nuestro punto de vista sobre el currículo y la enseñanza, del conocimiento y del aprendizaje” (1996: 21).

Finalmente, como plantea Rafael Valls, ocuparse de esta literatura es necesario por motivos que van aún más allá del marco de la enseñanza:

Los manuales escolares han sido considerados, en forma harto simplista, como documentos de segundo o tercer orden, sin caer en la cuenta de que son los productos historiográficos socialmente más significativos en cuanto que han estado más próximos a la mayor parte de la población, al menos desde la implantación de un sistema generalizado de educación durante la primera mitad del siglo XIX [en España]. La *socialización* de la ideología y de los valores defendidos por las distintas opciones políticas de los últimos ciento cincuenta años han tenido sus impulsores y, a la vez, su reflejo en esos manuales escolares. (VALLS, 2008: 9-10).

En cuanto a la utilización de la bibliografía académica para la enseñanza en el nivel medio, creemos que este tipo de material debe ser cuidadosamente seleccionado por varias razones.

Es importante tener en cuenta para qué destinatarios están escritos esos textos, debido a que originalmente estas obras no se dirigen al público general, sino a especialistas en el tema, investigadores, docentes de nivel universitario o superior y estudiantes avanzados.

También es conveniente tomar en consideración cuáles son las características del discurso académico, ya que éste se rige por convenciones específicas que regulan el campo de conocimiento historiográfico. La correcta lectura e interpretación de estos textos requiere del manejo de dichos códigos,

como así también el conocimiento de las teorías implícitas y explícitas que utilizan los autores.

Con qué otros textos dialoga y discute el autor de la obra seleccionada es otro punto a tener en cuenta para entender cuál es su aporte al conocimiento científico. De igual forma, es importante poder identificar en el texto la interpretación que hace el autor sobre el tema abordado, tanto en forma tácita como manifiesta.

La comprensión de dichos materiales implica poner en juego mecanismos en los cuales intervienen conceptos propios de cada disciplina y su vocabulario, así como los conocimientos previos que se manifiestan en el momento de tratar de decodificarlos y darles sentido.

Todas estas características hacen que la lectura de textos académicos no sea una actividad sencilla para los alumnos del nivel medio, por lo que creemos que su utilización requiere una cuidadosa selección. Además es necesario trabajar previamente con los alumnos para generar las condiciones que hagan posible una interpretación apropiada, de manera tal que la obra elegida sirva para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje y no para entorpecerlo (PEREIRA, 2007).

Más adelante, puntualizaremos algunas de estas cuestiones. Antes de ello, queremos presentar una alternativa posible para considerar como lectura en la formación y las prácticas docentes: la divulgación histórica.

La divulgación histórica como posibilidad

Entre los manuales y la Historia académica existe otra literatura que puede utilizarse en la escuela y que los practicantes por lo general no consideran. Es el caso de algunas colecciones infantiles y juveniles escritas por historiadores, las que permiten una visión de fácil comprensión de procesos complejos o que brindan elementos para un trabajo escolar más variado, posibilitando el acceso a distintos aspectos de la vida cotidiana. Ejemplo de lo primero es la historia argentina escrita por Luis Alberto Romero y Lilia Ana Bertoni, narrada por Graciela Montes (1992),⁵ los estudios de aborígenes argentinos y americanos de

⁵ Existe una edición posterior distribuida como fascículos por el diario *Página 12*.

Miguel Ángel Palermo⁶ o una historia de Europa de Jacques Le Goff (1999), mientras que en la segunda variante podemos ubicar a las colecciones *La vida cotidiana de...*⁷ y la colección *Sudamericana Joven*.⁸

Entre estas obras debe considerarse también un material profuso y variado que se vende junto con los diarios de gran tirada, con el formato de fascículos o libros de compra opcional. Dentro de estas publicaciones hay varias que pueden utilizarse en las aulas con provecho como, para dar sólo un ejemplo, la *Historia visual* de *Clarín*. Pero, actualmente, el gran tema de emplear una literatura no dirigida específicamente a la escuela es si resulta conveniente o no incluir en las clases lo que se ha dado en llamar “nueva divulgación”, un fenómeno editorial que comenzó en Argentina en el año 2001 y que produjo fuertes encontronazos entre los divulgadores y los investigadores. La novedad de la divulgación desde esa fecha es que no se ocupa usualmente de temas aislados o específicos, como era la preferencia de los divulgadores anteriores, sino que elige ocuparse casi siempre de interpretaciones globales del pasado nacional, y su rasgo distintivo fue un descomunal éxito de ventas.

La querella comenzó en 2003, cuando el historiador Luis Alberto Romero publicó una reseña en el diario *La Nación* sobre *Argentinos II*, el exitoso libro donde el periodista Jorge Lanata se ocupaba del último siglo del pasado nacional. En esa reseña, Romero hizo consideraciones como las siguientes:

[...] en *Argentinos* están ausentes los temas que necesitan una explicación conceptual de una cierta extensión. No hay historia económica ni historia política. No hay análisis sobre las gestiones presidenciales, pero en cambio no falta ninguno de los golpes de Estado, con sus diálogos dramáticos y su lista de copartícipes. A falta de análisis de los procesos, la unidad del texto se sostiene en algunos temas constantes, una suerte de *basso ostinato*. Uno de ellos es la corrupción: desde Pedro de Mendoza hasta De la Rúa, los gobernantes y los círculos del poder son corruptos. Otro es la sospecha, difusa y generalizada; en esos círculos se practica el doble juego y nada es

⁶ La otra historia es una colección de Libros del Quirquincho dedicada a los grandes imperios precolombinos y los pueblos originarios que residían en el actual territorio argentino, publicada entre 1990 y 1993. Todos los tomos fueron escritos por Miguel Ángel Palermo, varios de ellos en coautoría con Roxana Boixados.

⁷ Colección dirigida por Giovanni Caselli con el asesoramiento histórico de Theodore Rowland-Entwistle, publicada en español por la Editorial Molino de Barcelona en 1987. Aparecieron al menos cuatro volúmenes: *La vida cotidiana de un cazador de la Era Glacial*; *de un alfarero griego*; *de un soldado romano* y *de un monje medieval*.

⁸ Colección dirigida por Canela para Editorial Sudamericana, dedicada a la vida cotidiana en el pasado argentino, que apareció en 1992. Se publicaron *La vida color de Rosas* de Rosasco; *Volver al país de los araucanos* de Raúl Mandrini y Sara Ortelli; *Hombres y mujeres de la colonia* de Juan Carlos Garavaglia y Raúl Mandrini; y *La gran inmigración* de Ema Wolf y Cristina Patriarca.

como parece: entre bambalinas, los protagonistas desarrollan una segunda existencia, donde las relaciones, las alianzas y los enfrentamientos son otros. [...] Salvo un grupo de incorruptibles jacobinos, de conciencias alertas que en la Argentina ha habido y a los que Lanata se suma. Otro rasgo del texto refuerza la idea de la sospecha: su autor nos está revelando una historia que se ha mantenido oculta, contracara de la “historia oficial”; su ocultamiento es un aspecto más de la conspiración y la corrupción. Pero cualquiera de sus revelaciones, que muchas veces son apenas circunstancias triviales o gruesas tergiversaciones, forma parte, en realidad, del conocimiento común, al alcance de quien quiera molestarse en buscarlo, y buena parte de ellas ha sido enseñada en la propia escuela. En cada página Lanata nos está descubriendo lo obvio.⁹

A partir de allí, la discusión fue ganando espacio en otros medios y pareció plantearse un dilema donde debía elegirse entre un periodista apasionado que buscaba la semilla del “ser nacional” a través del tiempo y un académico que defendía la seriedad con la que debía tratarse la interpretación del pasado. A tal grado llegó el maniqueísmo con el que se presentó la disputa que el tema fue sintetizado así en una nota de *Noticias*, una revista de actualidad de amplia difusión: “[...] en fin, *millonarios* académicos versus advenedizos *bosteros*”, haciendo referencia a la enconada rivalidad futbolística entre Boca Juniors y River Plate.

La polémica se agravó cuando el éxito de Lanata se vio superado por el de los libros de Felipe Pigna y, especialmente, por la llegada de éste a la TV de la mano de Mario Pergolini, un personaje de amplia aceptación entre los jóvenes argentinos por las emisiones de *CQC* –un cáustico e irreverente “noticiero” televisivo semanal que él conduce- y por las emisiones radiales diarias de su programa en *Rock & Pop*. Esta inesperada alianza transformó a Pigna en un personaje sorprendentemente exitoso también entre los jóvenes, un público que detestaba a la Historia como asignatura escolar, pero que percibía que en su programa *Algo habrán hecho (por la historia argentina)* –que Pigna conducía junto con ese emblema de la rebeldía juvenil posmoderna que encarna Pergolini– se brindaba una versión contestataria del pasado nacional. Ante esta inquietante novedad, el ámbito académico se sintió aún más convulsionado. Un artículo sobre el tema, escrito por las prestigiosas historiadoras Mirta Lobato e Hilda Sabato, aparecido en el suplemento *Ñ* del diario *Clarín*, llegaba a una conclusión lapidaria que reavivó la polémica:

⁹ ROMERO, Luis Alberto. “Sobre el ser nacional”, en Suplemento de Cultura, diario *La Nación*, 29/6/2003.

Más que derribar mitos y develar verdades, como pretende el programa en sintonía con la apuesta más general de divulgación histórica liderada por Pigna, *Algo habrán hecho...* funciona retomando y consolidando viejos mitos de la historia argentina. Y [...] al uniformar el punto de partida y de observación, termina por ofrecer un producto reaccionario, que impide la interrogación, deslegitima el debate y desalienta la reflexión, tanto sobre el pasado como sobre nuestro más cercano e igualmente complejo presente.¹⁰

La mayor parte de las críticas provenientes del medio académico señalaban acertadamente las limitaciones historiográficas de la “nueva divulgación” y su tendencia a las explicaciones conspirativas y facciosas. Tampoco es posible rebatir que esta visión de la historia proyecta al pasado un “presente continuo”, donde todo se explica según parámetros actuales y, por lo tanto, anacrónicos, o que todas sus explicaciones están cifradas en la psicología y las intenciones de los próceres, entre los cuales buscan redefinir una confrontación entre “buenos” y “malos” que justifique el fracaso nacional. Una perspectiva que Romero ácidamente definió como “neo-revisionismo de mercado”.¹¹ Pero para un profesor de secundaria, el problema no se limita a la escasa calidad de la “oferta”. La pregunta que es necesario realizarse también es por qué existe un público –que incluye a nuestros apáticos alumnos– ávido de estas obras, a qué inquietudes buscan respuesta en estos materiales y qué consideran que éstos les brindan a pesar de su innegable precariedad historiográfica.

Una respuesta muy sugerente, trascendiendo los términos en que aquella polémica estaba planteada, es la que ensaya Pablo Semán, quien afirma:

La reflexividad social está indisolublemente ligada a las formas de emoción y de imaginación social y política con las que interactúa. La formación de una y otra es un proceso que ocurre con –pero también más allá de– el plano escolar, aunque históricamente puede variar el grado en que la escuela participa del mismo. La formación de categorías y valores políticos no se nutre solamente de la línea historiográfica dominante sino de interpretaciones simbólicas que pueden envolver esa línea historiográfica, de condensaciones de información e intensidad emocional que dialogan con los símbolos preexistentes que presiden la “recepción” de las apelaciones políticas, estéticas e históricas (2006: 81).

En un trabajo posterior, realizado por el mismo autor con Silvina Merenson y Gabriel Noel, se explica la índole de la recepción de la “nueva

¹⁰ SÁBATO, Hilda y LOBATO, Mirta Z. “Falsos mitos y viejos héroes”, en Suplemento Ñ del diario *Clarín*, 31/12/2005, p.13.

¹¹ ROMERO, Luis Alberto, “Neo-revisionismo de mercado”, en Ñ. *Revista de Cultura*, n° 66, Buenos Aires, 31/12/2004, p. 26

Gonzalo de Amézola, Sergio Carnevale e María Paula González
Los futuros profesores y las lecturas de historia en las aulas de Argentina

divulgación” por las condiciones concretas creadas por la profunda crisis económica que se desató en Argentina a fines de 2001. Para estos autores,

[...] la literatura político-histórica de masas, su producción y su lectura, pueden ser comprendidas como una de las formas a través de las cuales las clases medias se inscriben en un proceso en el que el malestar y la perplejidad se fueron articulando políticamente y tomando facciones específicas a lo largo del tiempo y de un proceso de puesta en público (SEMÁN, MERENSON Y NOEL, 2008: 35).

Por su parte, Beatriz Sarlo realiza el siguiente análisis sobre los textos de divulgación:

[...] la historia de circulación masiva [...] es sensible a las estrategias con que el presente vuelve funcional el asalto del pasado y considera que es completamente legítimo ponerlo en evidencia. Si no encuentra evidencia en la esfera pública actual, ha fracasado y carece completamente de interés. La historia no académica (aunque sea un historiador de formación académica quien la practique) escucha los sentidos comunes del presente, atiende las creencias de su público y se orienta en función de ellas. [...] Sus principios simples reduplican modos de percepción de lo social y no plantean contradicciones con el sentido común de sus lectores, sino que lo sostienen y se sostienen en él. A diferencia de la buena historia académica, no ofrecen un sistema de hipótesis sino de certezas (2005, 16).

El extraordinario éxito de estos libros hace imposible ignorarlos en la escuela. Como dicen Semán, Merenson y Noel:

[...] más allá de las evaluaciones propiamente históricas, la literatura histórica de masas representa a la vez para los docentes contemporáneos un desafío y una tentación. Un desafío en tanto que, como hemos ya señalado, la misma penetra una y otra vez las fronteras institucionales de la escuela a través de sus alumnos (y también de muchos docentes y algunos padres), y exige, por tanto, respuestas y posicionamientos. [...] Pero también una tentación, en cuanto la innegable llegada que la literatura histórica de masas y sus subproductos tienen respecto de jóvenes y niños –o de al menos una parte de ellos– ofrecería la posibilidad de construir un puente que cruce a través del abismo de apatía, incompreensión o indiferencia que muchos docentes suelen adjudicar a sus alumnos. Es por todo esto que la pregunta por la literatura histórica de masas como herramienta pedagógica, en sus formas más específicas y concretas– esto es, si usarla o no en el contexto del aula –suele plantearse en forma separada de la de su valor intrínsecamente histórico (2008: 30).

Los autores analizan las distintas posiciones de los docentes sobre la “nueva divulgación” en un arco que va de la total aceptación al total rechazo y encuentran como predominante la que acepta la utilización de estos materiales –especialmente de los DVDs del programa *Algo habrán hecho...*– incluso por quienes aún sin compartir sus perspectivas valorizan la movilización que éste produce en los alumnos. Lo que proponen estos docentes es utilizarlo como un disparador para luego poner sus afirmaciones bajo la óptica crítica que puede brindar un material historiográfico mejor estructurado. Esta es una opción

interesante, pero queda pendiente el problema de la relación de fuerzas entre el poder de convicción de la imagen y la de los libros seleccionados para contraponerle.

Una alternativa distinta es apelar a la colección *Nudos de la historia argentina* que comenzó a ser publicada a fines de 2007 y que intenta aunar la fácil lectura a la calidad de una interpretación del pasado relacionada con los adelantos de la historiografía en los últimos veinte años. La aparición de estos libros no está desvinculada del éxito de Pigna y Lanata y de la inquietud que esta cuestión suscitó entre los académicos. En una entrevista realizada por el diario *La Nación* el historiador Jorge Gelman, director de la colección, dice refiriéndose a la “nueva divulgación”: “Lo que ofrece la mayoría de estos libros es un contrarrelato a partir de una supuesta visión crítica de la historia, pero sigue siendo un relato de héroes y villanos. El propósito de estos textos no es entender un proceso, sino identificar buenos y malos”. Sin embargo, reconoce algún mérito a esas obras: “Quizá les debemos a esos relatos históricos débiles que hayan ayudado a crear un público para la historia. Nos pusieron frente al desafío de ocupar ese espacio y nos han ayudado a pensar lo que estábamos haciendo mal desde la academia”. Su conclusión, sin embargo, no deja lugar a dudas acerca de su propósito: “Ahora, la universidad contraataca”.¹²

Hasta el momento que se escriben estas líneas, *Nudos* ha publicado catorce volúmenes y ha tenido buena repercusión con su propuesta de libros escritos con un estilo accesible, sobre temas atractivos y polémicos (como las relaciones –tanto pacíficas como conflictivas– en las fronteras entre “indios” y “cristianos” o una historia de las mujeres en Argentina), cuyos autores son figuras reconocidas en el ámbito académico. Estos libros pueden utilizarse para profundizar variados temas de los programas de educación media, dado que refieren a distintas fuentes históricas, plantean posiciones divergentes de diferentes historiadores y mantienen un estilo que sabe preservar la profundidad del análisis junto con una redacción amena. Además, permiten acceder a sujetos históricos poco frecuentes en las aulas más allá del estereotipo, como es el caso de las mujeres y los pueblos originarios.

¹² SAN MARTÍN, Raquel. “La historia académica, al contraataque”. Entrevista a Jorge Gelman. *La Nación*, 11/10/2007.

También debe señalarse que, además de lo mencionado, entre las publicaciones a considerar existe un material variado que aunque no sea estrictamente divulgación resulta de fácil lectura. Algunos títulos de colecciones dirigidas a un lector culto no especializado –como los de “Claves para Todos”, que dirige José Nun, o “25 libros por 25 años”, editada por la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Biblioteca Nacional, pueden utilizarse en el aula con provecho. También pueden emplearse algunas de las biografías de “Libros para Principiantes”, en las cuales se utiliza una técnica de ilustración similar a la de la historieta. Dentro de las biografías, son especialmente interesantes los títulos de “Los Nombres del Poder” dedicados a las figuras políticas más influyentes de la historia argentina, que fuera publicada por Fondo de Cultura Económica a fines de la década pasada. Estos trabajos ponen una gran variedad de recursos a disposición de los docentes: especialistas muy reconocidos que redactan la síntesis de la trayectoria de los biografiados; un gran cuidado y riqueza en las ilustraciones (fotos, caricaturas, reproducción de periódicos de la época, etc.); fragmentos de obras significativas sobre las cuestiones –contemporáneas a los temas abordados y evaluaciones más actuales de esos mismos problemas– que debió afrontar el personaje del que se ocupa el volumen y tramos de obras de las que es autor el político protagonista del tomo.

Algunas propuestas a modo de cierre

La lectura es un trabajo central en las clases de Historia y la selección de los materiales a utilizar resulta una tarea de gran importancia para los docentes y –por lo que aquí nos interesa– los practicantes. Frecuentemente, la elección de los textos se realiza según la relación del objetivo que se intenta priorizar: si lo que se privilegia es la riqueza de los contenidos, los practicantes prefieren los textos académicos; si lo que más les importa es la comprensión, se inclinan por los manuales. Los textos que no están dirigidos a la escuela, como los de divulgación, no les son familiares como los otros por su trayecto educativo y, en consecuencia, usualmente no se incluyen en el repertorio. Pero, ¿hay un dilema entre la comprensión y la riqueza de los contenidos?

En primer lugar, lo rico debe ser accesible y para eso se debe trabajar en el aula. Si tomamos, por ejemplo, un capítulo de Hobsbawm sobre la industrializa-

ción británica en el siglo XVIII, para que los alumnos lo aprovechen debemos guiarlos en una serie de cuestiones, como por ejemplo: ¿Con quién debate el historiador inglés cuando escribió ese texto? ¿Qué problemas de su realidad están presentes en ese trabajo? ¿Qué hay de original en su análisis? ¿Con qué método está construido ese relato? ¿Qué pruebas brinda de lo que afirma?

En segundo término, lo aparentemente simple suele estar lleno de presupuestos e ideas implícitas. Si elegimos un manual para estudiar un tema, deberíamos hacernos una serie de preguntas tales como: ¿Qué periodización presenta el libro y cómo incluye a nuestro tema en ella? ¿Qué opiniones explícitas e implícitas aparecen en la parte del libro que estamos leyendo? ¿Qué relación tiene el texto de la síntesis con los epígrafes de las ilustraciones? ¿Qué información adicional podemos extraer de las imágenes? ¿Cuáles son los sujetos históricos que aparecen en el relato y cuáles los que no? ¿Por qué? ¿Qué pruebas brinda de lo que afirma? ¿Cómo construye sus argumentos?

En cuanto a la divulgación y a los textos no convencionales, lo primero que debe hacerse es conocerlos. Este material puede enriquecer nuestro trabajo de distinta forma. En el caso de la buena divulgación –como es la colección de *Nudos de la Historia*– mediante su utilización directa que, sin embargo, debe reflexionarse y pautarse. En la que consideramos mala desde el punto de vista historiográfico puede pensarse si puede servirnos de disparador para llegar a explicaciones más complejas o distintas para esos fenómenos. La discusión y la crítica pueden enseñarse a partir de estos materiales, que en un principio nos parecen desdeñables.

En definitiva, la lectura es una habilidad central a desarrollar en las clases de Historia y los textos históricos presentan dificultades específicas que deben enseñarse. El criterio general que proponemos es, por un lado, hacer más simple lo complejo, permitiendo un acceso paulatino a la complejidad y supuestos de los textos académicos y, por el otro, complejizar lo supuestamente simple a partir de hacer una lectura crítica de los manuales. Finalmente, que incorporemos materiales menos convencionales porque a partir de ellos la crítica y el debate pueden desarrollarse con entusiasmo, luego de ponderar las posibilidades que dichos textos brindan. Porque la lectura debe estar en las clases de Historia para aprender historia pero, sobre todo, para ser un agente provocador del

pensamiento y para crear una comunidad de lectores e interpretadores en sentido amplio.

Bibliografía

AMÉZOLA, Gonzalo de. A “necessary” dictatorship. A defense of authoritarianism in Argentine History textbooks published 1956-1983 dealing with Juan Manuel de Rosas. *Paedagogica Historica*, Volume 43 , Number 5, 2007.

AMÉZOLA, Gonzalo de. *Esquizohistoria*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

_____. Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza. La reforma educativa argentina en las *Fuentes para la transformación curricular*. *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 10, Universidad de Los Andes / Venezuela, 2005.

ARGIBAY, Miguel; CELORIO, Gema y CELORIO, Juan José. *La cara oculta de los textos escolares: investigación curricular en ciencias sociales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1991.

BERTONI, Lilia Ana; ROMERO, Luis Alberto (informe original) y MONTES, Graciela (relato). *Una historia argentina*. 12 tomos. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1992.

BLANCO, Nieves. Materiales curriculares: los libros de texto. IN: ANGULO, José Félix y BLANCO, Nieves. *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe, 1994, pp. 263-279.

CARBONE, Gabriela. *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

CATTARUZZA, Alejandro. Descifrando pasados: debates y representaciones de la historia nacional. IN: CATTARUZZA, Alejandro (dir.) *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930 – 1943)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2003.

DEVOTO, Fernando. *Nacionalismo, Fascismo y Tradicionalismo en la Argentina Moderna. Una Historia*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

DOBAÑO, Palmira y RODRÍGUEZ, Martha (comp.) *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires: La Colmena, 2001.

DOSSE, François. *La historia en migajas*. Valencia: Edicions Alfons el Magnanim, 1989.

FINOCCHIO, Silvia. ¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media? *Entrepasados*, Nº1, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, José. Textos y democracia cultural. Estrategias de recentralización en un contexto de desregulaciones. En PEREYRA, Miguel Ángel y otros (comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996, pp. 352-391.

JOHNSEN, Egil Børre. *Libro de textos en el calidoscopio*. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor, 1996.

Gonzalo de Amézola, Sergio Carnevale e María Paula González
Los futuros profesores y las lecturas de historia en las aulas de Argentina

KAUFMANN Ana María y RODRÍGUEZ, María Elena. *Las escuelas y los textos*. Buenos Aires: Santillana, 1993.

KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina. Textos Escolares y Dictadura. La “Formación Moral y Cívica” durante el Proceso. IN: *Actas del II Seminario Internacional: Textos escolares en Iberoamérica: Avatares del pasado y tendencias actuales*. Dpto. de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

LANZA, Hilda. La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media. IN: LANZA, Hilda y FINOCCHIO, Silvia. *Curriculum presente, ciencia ausente*. Tomo III. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.

LE GOFF, Jacques. *Europa contada a los jóvenes*. Barcelona: Anagrama, 1999.

NOIRIEL, Gérard. *Sobre la crisis de la Historia*. Madrid: Frónesis-Cátedra, 1997.

PEREIRA, María Cecilia. *Las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario: exposición y argumentación*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2007.

ROMERO, Luis Alberto (coord.). *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

SARLO, Beatriz. *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

SEMÁN, Pablo. *Bajo continuo*. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva. Buenos Aires: Editorial Gorla, 2006.

_____; MERENSON, Silvina y NOEL, Gabriel. *Intelectuales de masas y Nación*. IN: *IXº CAAS*, Posadas, 2008.

STONE, Lawrence. La Historia y las Ciencias Sociales en el siglo XX. IN: *El pasado y el presente*: México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

VALLS, Rafael. *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

Colaboração recebida em 30/03/2009 e aprovada em 27/05/2009.