

# **¿Nación / sub nación /pos nación? La Historia/las historias en la enseñanza media de Argentina y Brasil.**

Liliana Aguiar de Zapiola.

Cita:

Liliana Aguiar de Zapiola (2011). *¿Nación / sub nación /pos nación? La Historia/las historias en la enseñanza media de Argentina y Brasil. XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-071/600>

**XIII Jornadas Interescuelas – Departamentos de Historia,  
Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional de Catamarca.**

Número de la mesa: **99**

Título de la mesa: *La historia enseñada: investigaciones e innovaciones en diferentes contextos*

Apellido y nombre de las/os coordinadores/as: **Beatriz Angelini** (UNRC) [bangelini@hum.unrc.edu.ar](mailto:bangelini@hum.unrc.edu.ar) **Ana María Brunas** (UNCa) **Silvia Finocchio** (UBA-FLACSO. UNLP)

Título de la ponencia: *¿Nación / sub nación /pos nación? La Historia/las historias en la enseñanza media de Argentina y Brasil.*

Apellido y nombre de la autora: **Liliana Aguiar de Zapiola**

Pertenencia institucional: **Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba**

Documento de identidad: **4563105**

Correo electrónico: [lilianaaguiar2@gmail.com](mailto:lilianaaguiar2@gmail.com)

**Se autoriza publicación.**

## *¿Nación / sub nación / pos nación?*

### *La Historia/las historias en la enseñanza media de Argentina y Brasil*

#### **Interrogantes iniciales.**

La presente ponencia es un avance de una tesis doctoral del mismo nombre que aborda problemáticas educativas desde una mirada histórico-política<sup>1</sup>. Nos preocupa la formación política de los jóvenes en el marco de la enseñanza de la historia en el nivel medio. En tiempos de *modernidad desbordada* (Appadurai, 2001) cuando la obligatoriedad legal del nivel choca con su elitismo fundante, nuevas juventudes interpelan a la escuela desde sus intereses y significaciones más asociados a la imagen y las nuevas tecnologías que a los libros y a la escritura. En ese contexto de profundas mutaciones ¿qué papel, qué función social, qué sentido se le otorga a la historia? Y, focalizando en contenidos que hacen a su uso social, ¿cuál es el lugar que se le da a la nación y su historia en tiempos de globalización? Nos preguntamos por la idea de nación en que abrevan los textos vivos<sup>2</sup> porque, en el marco del nuevo escenario mundial de globalización asimétrica, una representación identitaria excluyente del Estado-Nación dificulta la construcción de la pertenencia latinoamericana, base de la consolidación de bloques con posibilidades de influir en un mundo comunicativa y financieramente interconectado.

Optamos por trabajar la problemática en Argentina en clave comparada con Brasil, tanto por lo que une a los dos países cuanto por lo que los separa: raíces históricas y socio-económicas comunes con fuertes especificidades nacionales, marcan la organización y estructura del sistema educativo y, por ende, de su enseñanza media. La delimitación temporal ubica al proyecto en el período de las transiciones democráticas en América Latina que, desde la década del ochenta del siglo pasado (1982/85 en Brasil, 1983 en Argentina) llegan hasta la primera década del presente.

En una ponencia anterior, a partir de estadísticas recientes (Aguar, 2010), dimos cuenta de la problemática del nivel a partir de su obligatoriedad. En aparente paradoja, una escuela en la que no se cree<sup>3</sup>, con altos niveles de deserción y sobre edad se vuelve obligatoria para todos recibiendo nuevos grupos sociales nunca antes incluidos. La lectura de algunos índices permitió afirmar que el problema del nivel deriva

---

<sup>1</sup>Doctorado en Estudios Sociales de Latino América, dirección Dra. Silvia Finocchio; co-dirección Dra. Fátima Sabino.

<sup>2</sup> En palabras de Cuesta Fernández, 1997: planes de estudio, programas, textos.

<sup>3</sup>En Córdoba, en una reciente encuesta realizada por la Universidad Siglo XXI, el 34,3% de los encuestados consideró que el secundario funciona de manera “regular” y el 20,5%, mal. En cambio, el 36% opinó que la educación primaria funciona bien y el 30,5% regular. La educación universitaria goza de mayor prestigio: 44,5% consideró que funciona bien. (La Voz del Interior, 17/2/2011).

centralmente de la desigualdad socio-económica de los “recién llegados” pero no se agota en ello. La escuela expulsa aún a aquellos sectores para los cuales fue pensada. Nos queda claro: la obligatoriedad establecida por ley no es garantía de inclusión en la medida que no se pueda romper con un doble círculo vicioso: la desigualdad social y de tradiciones profundamente acendradas que dificultan la respuesta de la escuela a los nuevos tiempos.

En ésta presentamos algunos avances con la intención de confrontar con colegas las primeras conclusiones (a manera de un tejido abierto que sólo cierra su trama en ciertas temporalidades o problemáticas puntuales) y los muchos interrogantes construidos en la continuación del proyecto. En el punto I, trabajamos procesos socio-políticos de larga duración que constituyen la base sobre la que se inscribe la legislación sobre el nivel medio del período en estudio (Punto II). Problemas comunes y tradiciones disímiles permiten avizorar distintas estrategias para abordar el problema en cada uno de los países estudiados. Cómo incorporar la multiculturalidad, preocupa a Brasil. En qué medida la obligatoriedad resulta en real inclusión, es una temática que se repite en la normativa de Argentina. Es en ese contexto que nos proponemos indagar los conceptos que se abordan desde la disciplina historia para la formación política de los jóvenes. Sólo como un primer avance, en el tercer punto, indagamos sobre la idea de nación construida por intelectuales de gran trayectoria en la etapa fundante de los nuevos estados.

Si bien no aún en toda su nitidez, percibimos un esbozo de urdimbre. Dos países a veces muy cerca y otras tan lejos, con puntos en común y fuertes particularidades, escriben diferente su historia y describen las marcas identitarias en las que se reconocen. Las continuidades y rupturas de sus procesos históricos, las temáticas que se repiten en la normativa y las ideas que subyacen a las propuestas educativas van dibujando en Argentina, una insistente idea de ruptura, de revolución permanente, de refundación repetida. Mientras, en Brasil se imponen procesos en los que las continuidades vencen a las rupturas, las normativas se inscriben en las continuidades, los intelectuales de la etapa fundante de la nacionalidad valoran las reformas sobre las revoluciones. Por ahora sólo un esbozo realizado sin pretensión de conocer en profundidad el país hermano pero que nos ayuda a mirar facetas conocidas del nuestro que, al ser naturalizadas, pierden significatividad. Al final, planteamos los interrogantes abiertos que este trabajo ha permitido sistematizar para mostrar en toda su dimensión.

## **I. Argentina y Brasil en el escenario latinoamericano.**

Entendiendo con Grimson (2011) que las identidades se construyen al compartir experiencias comunes, nos proponemos subrayar similitudes y diferencias de las llamadas transiciones democráticas -delimitación temporal del proyecto- en Argentina y Brasil en el marco de las grandes etapas de la historia común de Latino América.

- **Del orden colonial a las dictaduras militares.**

Sostiene Ansaldi (2006 b) que las diferencias y/o similitudes en las características de las transiciones democráticas de los países latinoamericanos devienen de factores coyunturales y estructurales. Las primeras tienen que ver, entre otros, con el juego de poder entre la oposición y el “partido” militar; la división o enfrentamiento internos de las Fuerzas Armadas; la fortaleza del sistema de partidos vigente o reconstruido, los liderazgos personales, el peso de la deuda externa. En el análisis de condicionantes de larga duración apela a las categorías de Barrington Moore (1973) y entiende que muchas de las limitaciones que tiene y ha sufrido la democracia se relacionan con el tipo de matriz societal construida desde la etapa colonial: la plantación con trabajo esclavista, la hacienda sobre la base de trabajo semi servil y la estancia con trabajo asalariado. Constituye el núcleo duro de las tres matrices la propiedad latifundista de la tierra. Desde esta perspectiva, Argentina y Brasil muestran diferencias marcadas. Si en la primera, la matriz de la estancia predomina, en Brasil coexiste la plantación en el nordeste con la estancia al sur.

También los procesos independentistas difieren. En Argentina, a la aparente pacífica resolución de Buenos Aires en mayo del 10 le siguen setenta años de guerras civiles que desarticulan el territorio, modifican regiones y construyen nuevas hegemonías. En clara contraposición con las colonias hispanoamericanas, Brasil declara su independencia sin rupturas revolucionarias, un monarca fruto de la unión de antiguas casas europeas (Braganza y Habsburgo) proclama su soberanía sobre lo que se describe como la primera civilización en territorio tropical.

La dominación oligárquica, en ambos países como en casi toda Latinoamérica, (con la excepción de Uruguay, Paraguay y Costa Rica) es la forma que toma el “orden” en las primeras etapas de historia independiente. Esto es, un estado “capturado” por sectores cuya dominación se ejerce desde lo político en todos los órdenes. En Brasil, la abolición de la esclavitud y el paso a la República no redundan en cambios en el modelo

de dominación. En este contexto, la educación adquiere usos sociales funcionales al sistema pero, a su vez, al menos en Argentina, genera complejos procesos de ascenso social, no necesariamente previstos por sus actores.

La dominación oligárquica dura en América Latina hasta bien avanzado el siglo XX, en Argentina y Brasil la ruptura se da en el plano de lo político. En nuestro país, la revolución pacífica de Roque Saenz Peña en 1912 abre una etapa de ciudadanía que quedará trunca en 1930 y en Brasil el golpe de estado de Getulio Vargas genera una política de masas dando origen a la etapa del populismo brasileiro.

Tanto en Argentina como en Brasil las experiencias populistas (estados de compromiso social o tutelar, según Ansaldo) signan sus historias; nada fue igual después. Vargas en Brasil y Perón en Argentina constituyen casos paradigmáticos de una definición históricamente situada. En el contexto de irresolución de la dominación oligárquica y frente a las crisis iniciadas en la década de 1930, se plantea una política económica centrada en la industrialización con fuerte presencia del estado, no sólo regulando la economía sino, también, como propietario de los medios de producción (empresas estatales). Ello posibilita una alianza de clases entre los sectores más favorecidos: la burguesía nacional urbana y la clase obrera. Un discurso, nacional, popular, contra el imperialismo -no necesariamente contra el capital (en el caso de Perón, más abiertamente antimarxista)- constituye la base de una relación líder-masa paternalista basada en un fuerte carisma personal. La política educativa acompaña con el desarrollo de la formación técnica el proceso de desarrollo de una industria incipientemente nacional.

Los golpes de Estado se suceden en ambos países a partir de la década de 1930 (incluyendo el auto golpe de Getulio). En Argentina todos se llaman o son llamados revolucionarios<sup>4</sup> pero es en la década de 1960 cuando, en ambos países, las dictaduras militares toman el carácter de institucionales y, en su último período, de estados terroristas. Éstos, presentan características comunes pero exhiben particularidades importantes y asincronías significativas. La toma directa del poder por parte de las Fuerzas Armadas, el terrorismo de estado, la tortura y desaparición de los considerados “subversivos”, los igualan. Sin embargo, en los casos bajo análisis, hay claras diferencias. En Brasil, una cierta continuidad de la política económica con clara

---

<sup>4</sup> Revolución del 30, del 43, Revolución Libertadora, Revolución Argentina, Proceso de Reorganización Nacional.

impronta desarrollista permite el llamado “milagro brasileiro” que otorga legitimidad, aunque en un período acotado, a los gobiernos militares. En cambio, en Argentina, la corrupción estructural, las medidas económicas tendientes a favorecer al sector financiero más que al productivo, quitan paulatinamente el apoyo que, en amplios sectores, tienen inicialmente los gobiernos militares.

- **¿Consolidación, recuperación, transición? La seducción de la democracia.**

Nos interesa particularmente describir las condiciones socio-económicas y políticas en la etapa de las llamadas “transiciones democráticas” que se dan a partir de 1983 en Argentina y de 1982/1985 en Brasil. La caracteriza una doble ambigüedad: por un lado, la aplicación de políticas económicas con los ajustes estructurales del Consenso de Washington; por otro, viejos y nuevos grupos sociales emprenden un proceso de democratización de gran alcance. Acordamos con Ansaldi (2005) en que, al cabo de más de un cuarto de siglo, las promesas de las democracias se han convertido en unos pocos logros y un alto número de frustraciones. La política de derechos humanos con sus limitaciones, la ampliación de los derechos políticos (en Brasil la universalización del voto), una valoración de la democracia como régimen político, son sus virtudes. La cara oscura: falencias en la redistribución de ingresos, persistente o creciente desigualdad, disminución o pérdida de derechos sociales, ausencia o limitaciones del castigo a los incursos en terrorismo de estado.

El retorno a las instituciones democráticas se da, en Argentina y Brasil, por caminos diferentes. Una vez más, ruptura en nuestro país, mayor gradualidad en Brasil. En Argentina, el fin de las dictaduras militares llega abruptamente, la vergonzosa guerra por Malvinas proporciona el último golpe al descrédito militar. Ansaldi habla de *democratización por colapso* (op.cit.). En Brasil, el proceso es gradual, la distensión iniciada en el gobierno del General Geisel se convierte en apertura en 1979 y la transición abierta en 1982 recibe el fuerte empuje social de la campaña por las “*directas ya*” en 1984.

Más de un cuarto siglo después, con los pocos logros y las muchas frustraciones, ¿cómo denominar la etapa que estamos viviendo? La designación como “transición” es una expresión más del optimismo generado por la caída de las dictaduras. El adjetivo “democrática” promete un camino de ampliación -sino lineal- paulatina en los derechos ciudadanos. El difícil mundo de los ochenta, azotado por la crisis de la deuda (en América Latina se triplica entre 1980 y 2002) y las grandes oscilaciones en las tasas de

crecimiento, significan para la población latinoamericana, en términos socio-económicos, un gran retroceso. En Argentina y Brasil los planes “austral” y “primavera” de Alfonsín y “cruzado” de Sarney, ilusionan primero y, rápidamente, muestran su ineficiencia después. La CEPAL habla de la “década perdida”; describe así la parte dramática de esos años pero no toma en cuenta las otras dimensiones de la realidad: la recuperación de los derechos políticos, la creciente valoración de la democracia y la mayoritaria adhesión a un amplio “Nunca más”. La caída de los socialismos realmente existentes marca una nueva etapa.

¿Termina la transición con la entrega del bastón de mando de Alfonsín a Menem, de Sarney a Collor? Algunos autores sostienen que sí dado que se transfiere el poder de un gobierno electo a otro. Entonces, ¿llamamos a la nueva etapa de “consolidación” democrática?

La década de 1990 con sus políticas de ajuste, reducciones salariales, desempleo, empobrecimiento de las clases medias, creciente número de marginados del sistema, desigualdad sin antecedentes, corrupción estructural, difícilmente pueda ser catalogada así. En Argentina, los diez años de Menem (1989/1999) y en Brasil, en desfase temporal, los ocho años de Fernando Henrique Cardoso (1994/2002) conforman el ciclo más crudo de neo-liberalismo. En toda Latino América es la época de las reformas del estado que, como veremos, se refleja en la política educativa en ambos países.

Con los rasgos sucintamente descriptos más arriba, la década del noventa hace eclosión en Argentina con los conflictos de 2001 y 2002. En Brasil, nuevamente el cambio de tendencia es más gradual y el acceso a la presidencia de Lula Inacio da Silva, líder pedetista y de origen obrero, vuelve a encender la esperanza.

Hoy, las deudas de la democracia en Latino América están lejos de ser saldadas. Área de inmensos recursos, Latinoamérica ostenta el vergonzante privilegio de ser la región más desigual y por lo tanto la más injusta del mundo, desigualdad que se refleja en la problemática educativa.

---

## **II. El nivel medio en la legislación educativa. Argentina/Brasil: *Obligatoriedad/multiculturalidad, discursos paralelos /divergentes?***

Sobre la trama descrita de los procesos históricos de larga duración, se inscribe la política educativa de las últimas décadas. Hemos examinado un número significativo



de legislación, vigente en ambos países, que directa o indirectamente aborda el nivel medio. Tradiciones diferentes/ problemas comunes, en ese cruce se asientan las temáticas que cada estado-nación prioriza y que se reflejan en su normativa.

**a. Argentina: *obligatoriedad vs elitismo.***

Como sabemos, en Argentina la conformación del nivel se da con la refundación durante la presidencia de Mitre del Colegio Nacional de Buenos Aires (sobre la base del Colegio de Ciencias Morales, creado por Rivadavia) y el establecimiento de uno similar en cada capital de provincia<sup>5</sup>. A partir de entonces, los planes de estudios son reformados reiteradas veces, se crean nuevas modalidades (escuelas de comercio, escuelas técnicas) y se incluye en el nivel la escuela normal. De 1930 a 1940, en el contexto de industrialización por sustitución de importaciones, la matrícula se expande centralmente en las escuelas técnicas y comerciales incorporando de esta manera la formación para el trabajo. En la década del primer peronismo se implementa un ciclo básico común a las distintas modalidades y, sin dejar de ser un nivel selectivo, su expansión continúa en las décadas del cincuenta y sesenta. A partir de 1976, con las prácticas autoritarias de la dictadura militar y su ajuste económico, se produce un estrangulamiento del nivel. Es recién a partir de la transición democrática que la escuela media pone en tensión el elitismo fundante al incorporar crecientes sectores sociales tradicionalmente excluidos lo cual -en un contexto de escaso crecimiento económico- lleva a que se comience a hablar de su “masificación” y crisis de identidad.

Tiramonti (2007) entiende que existen tres etapas claramente diferenciadas en la política educativa argentina en los años de la democracia y sostiene que cada una de ellas se autoconsidera “refundacional”. Un primer período estaría signado por la antinomia autoritarismo-democracia y su hito central es el Congreso Pedagógico de 1986. Con respecto al nivel medio, en la búsqueda de democratizar las instituciones secundarias, se suprimen los exámenes de ingreso y se reorganizan los centros de estudiantes. Un segundo período, durante la década del noventa, en contextos de neo-liberalismo, que proclama el retiro del Estado, se caracterizaría por un discurso modernizador donde las palabras eficacia y eficiencia se centran en la responsabilidad individual. Esta refundación se basa en el llamado “trípode normativo”: ley de transferencia de los servicios educativos (N° 24.949/92), Federal de Educación, (LFE

---

<sup>55</sup> En Córdoba, el tradicional Colegio Monserrat -nacionalizado durante la presidencia de Urquiza- adapta su organización y plan de estudio al Colegio Nacional de Buenos Aires.

Nº24195/93) y de Educación Superior (Nº24.521/95) que introducen cambios profundos aún hoy en la picota.

La LFE establece la obligatoriedad del tercer ciclo de la Enseñanza General Básica (secundaria baja, de 7° a 9° año) lo que profundiza la tendencia expansiva de los ingresos al nivel. La llegada de 200 mil alumnos al secundario entre 1998 y 2000 marca el mayor auge de su matrícula expresada en el aumento de las tasas brutas de escolarización desde un 96,2% a un 106,9%<sup>6</sup>, máximo valor histórico. Finalmente, una tercera etapa sería la posterior a la crisis del 2001, en Argentina se cambia la estructura legal del sistema y en el marco de una importante renovación en legislación educativa se recupera un discurso que habla de inclusión, desigualdad, segmentación. La Ley de Educación Nacional (LEN, Nº 26206, diciembre 2006) reunifica el sistema educativo en el país con el tradicional sistema de primaria y secundaria (cada una con seis años de escolaridad). Define al nivel medio como *una unidad pedagógica y organizativa* establece la obligatoriedad para todo el nivel incrementando de 10 a 13 años el período de escolaridad obligatoria<sup>7</sup>. Sin embargo, esta etapa está signada por un panorama más incierto, no se continúa con el ritmo de expansión en el acceso y se mantienen los índices de deserción y sobre edad.

Preceden y complementan la LEN, la Nº 26075 (enero 2006, de Financiamiento Educativo) que establece un incremento progresivo de la inversión en educación hasta alcanzar en el año 2010 el 6% del PBI; la Nº 26058 de Educación Técnico Profesional, (septiembre de 2006) y la 26150 (octubre, 2006) que aprobó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Confirmando el ímpetu legislativo de la etapa, reglamentan y complementan estas leyes importante número de resoluciones, generalmente del Consejo Federal de Educación (CFE)<sup>8</sup> que abordan diferentes aristas relacionadas con la adaptación de las escuelas medias para responder a los desafíos del ingreso, permanencia y egreso de todos los adolescentes y jóvenes a partir del imperativo de su

---

<sup>6</sup> Al incorporarse colectivos con edades superiores a las teóricas, el porcentaje excede el 100%.

<sup>7</sup> Desde 2009, la escuela obligatoria es incentivada con la *“asignación universal por hijo”* que requiere como contraprestación la certificación de escolaridad<sup>7</sup>. Es probable que, aunque aún es demasiado reciente para marcar tendencias, a mediano plazo se pueda observar la profundización de un proceso que se desarrolla desde la transición democrática: la inclusión en el sistema de sectores vulnerables, primera generación en estos estudios.

<sup>8</sup> Res 79/09 aprueba Plan Nacional de Educación Obligatoria; Res. CFE Nº 84/09, *Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*; Res. CFE Nº 88/09, *Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora Institucional*; Res. CFE Nº 93/09, *Orientación para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria*.

obligatoriedad y de las “resistencias materiales y representacionales” que se deben enfrentar.

b. **Brasil, multiculturalidad vs discriminación.** En Brasil, la situación es diferente. Dada la tradición histórica de fuerte desigualdad educativa, su punto de partida es notablemente bajo comparado con los otros países de la región pero, desde la década del noventa, las tasas de alfabetización y de matriculación en los distintos niveles del sistema educativo han crecido mostrando los indicadores de la educación fundamental (7 a 14 años) un avance impresionante en forma simultánea al descenso de la desigualdad de ingresos<sup>9</sup>.

La política educativa, si bien, como sabemos cambia de signo político-ideológico, no presenta hiatos que permitan reconocer etapas como en el caso argentino. A diferencia de Argentina que deroga y dicta nuevas leyes, en Brasil todas las reformas introducidas hasta la actualidad, algunas de ellas trascendentes, se hacen sobre la ley “*Directrices y Bases de la Educación Nacional*” (en adelante, DBE) de 1996 promulgada durante la presidencia de Henrique Fernando Cardoso que establece por primera vez una estructura común en el sistema educativo<sup>10</sup>.

Por lo tanto se han trabajado, además de la DBE (Ley N° 9394, 20-12-1996), las leyes que modifican uno o varios de sus artículos: la N° 10172 del 9 de enero de 2001 que aprueba el Plan Nacional de Educación (plan decenal 2001/11); la N° 10.639 que establece la obligatoriedad de la enseñanza de contenidos sobre historia y cultura afro brasilera en los establecimientos de enseñanza fundamental y media; la N° 11.494 del 20 de julio de 2007 que establece el FUNDEB, mecanismo de redistribución al interior de cada estado de fondos específicos para la Educación Básica (al incluir la EB el nivel medio es un antecedente de su universalización y obligatoriedad, establecidas en 2009); la N° 11741 de 2008 “*directrices y bases de la educación nacional, educación profesional técnica del nivel medio*”; la N° 11645 de inclusión de la historia y la cultura de los pueblos indígenas en el curriculum; la N° 12061 que impone la universalización de la educación media gratuita; finalmente, la N° 12288 *Ley de Igualdad Racial* que busca enfrentar las diferencias étnicas en educación y cultura. Recién a fines de 2009, al modificarse el artículo 208 de la constitución de 1988<sup>11</sup> mediante una enmienda

---

<sup>9</sup> Junto con Paraguay, es el país que registra el mayor descenso en el índice de Gini.

<sup>10</sup>

<sup>11</sup> En su redacción original establece sólo la obligatoriedad de la Enseñanza Fundamental a(ocho años).

constitucional<sup>12</sup> (N° 59) se establece la obligatoriedad de toda la Educación Básica desde los 4 a los 17 años. En la misma enmienda se amplía el alcance de todos los programas de apoyo.

Mientras en Argentina un número importante de resoluciones trabajan la obligatoriedad del nivel, en la normativa brasilera el foco de atención parece centrado en las dificultades que surgen de la inclusión de contenidos relacionados con las etnias tradicionalmente sumergidas: afro brasileras e indígenas. Así, se acompañan esas leyes con medidas paralelas: Creación de la Secretaría Especial de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial (21/03/03); la Ley N° 9131 que aprueba dos documentos del Consejo Nacional de Educación sobre el tema (10/3 y 17/6 de 2004; el *Programa de acciones afirmativas para la población negra en las instituciones federales y provinciales de Educación Superior (UNIAFRO)* y el *Plan Nacional para la implementación de la Ley 10639* de 2008, además de programas de formación docente y de la edición de libros de textos con los nuevos contenidos.

De la lectura de ambos plexos normativos quedan claros algunos desafíos pendientes. En Brasil, la búsqueda de una educación multicultural da cuenta de una identidad colectiva que se construye sobre el cruce de tres culturas: la europea, la indígena y la africana. Siglos de discriminación pesan sobre el intento de rescatar la riqueza de un intercambio fructífero de una realidad multi étnica propia del país.

En Argentina, a pesar del esfuerzo regulador, no sólo la matrícula no aumenta sino que las tasas de deserción y de sobre edad se mantienen elevadas. Según el Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009) en el año 2007 se registran, para todo el nivel secundario común, 16.394 estudiantes menos que en 2003, lo que significa una variación de la matrícula de -0,5%<sup>13</sup>.

Lo cierto es que en ambos países tanto en Argentina cuanto en Brasil la máxima expansión del nivel se da en la década de 1990 en un contexto de ruptura de la sociedad salarial, achicamiento de los mercados de trabajo y desdibujamiento del Estado y es recién en la primera década del presente siglo que en Brasil y Argentina como en toda Latino América la normativa gira sobre la inclusión de nuevos sectores sociales, con los

---

<sup>12</sup> En Brasil, las enmiendas constitucionales son resueltas en el marco del Congreso y no requieren como en Argentina de una asamblea ad-hoc.

<sup>13</sup> En el nivel secundario para adultos, se invierte la situación: hay una variación de la matrícula de 6,5%, que representa 31.178 alumnos más, en 2007 que en 2003, lo cual permite pensar que algunos de los estudiantes que dejan la escuela secundaria común se trasladan a la modalidad de adultos, tal vez, por la inflexibilidad del formato de la escuela tradicional.

énfasis particulares descriptos,. Por cierto que, si según algunos estudios, la obligatoriedad establecida por la Ley 1420 tardó sesenta años en generalizarse y aún hoy existen niños que no acceden a la escuela primaria, la obligatoriedad del nivel medio decretada hace cinco años en Argentina y sólo uno en Brasil requerirá tiempo y esfuerzo para vencer las múltiples resistencias materiales y simbólicas que debe enfrentar.

### **III. La disciplina escolar historia y el relato de Nación.**

La historia es, en el campo de las ciencias sociales y humanas, la disciplina que tiene una mayor presencia en los planes de estudio secundarios de Europa y América desde la consolidación del nivel. Considerada “magister vitae” resulta componente indispensable en la educación de quienes están destinados a gobernar los estados, alimentando su retórica con un relato que permite articular el pasado, presente y futuro de los nuevos estados nacionales con las tradiciones universales más valoradas.

Al ingresar a la escuela, adquiere las especificidades de dicha institución recontextualizando saberes y conformando un arbitrario cultural construido en el tiempo. Universalismo o mejor, europeísmo (división en cuatro edades en función de la historia europea), memorismo; moralismo resultan características que hunden sus raíces en los comienzos mismos de la disciplina (Cuesta Fernández, op.cit).

¿En qué medida contribuyó en la enseñanza secundaria a afianzar un sentido de pertenencia nacional, al estilo de los relatos y rituales patrióticos propios de la enseñanza primaria? Para el caso argentino, en estudios anteriores, hemos llegado a conclusiones provisionarias sobre el tema: La fuerza del código disciplinar de la etapa fundante, sostiene una visión del “nosotros” sobre la base de un nacionalismo extrovertido y cosmopolita; las interpelaciones a ese código en la década del treinta (reversionismo histórico) y a partir de 1943 con el primer peronismo, no quiebran esas características<sup>14</sup>. En este momento, se abren nuevos interrogantes al analizar el problema en perspectiva comparada con Brasil.

Distintas tradiciones, similares contextos socio-históricos, ¿devienen en concepciones de la nacionalidad diferentes? Es probable que un análisis de los textos

---

<sup>14</sup> Aguiar, Liliana, Cerdá, Celeste, *La historia en la escuela ¿nacionalismo cosmopolita?* Una mirada desde procesos de larga duración. Ponencia presentada en las Jornadas 2009 del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

visibles: programas y libros de textos nos permitan hipotetizar sobre el uso social asignado en el nivel medio de ambos países. En esta instancia presentamos algunas premisas teóricas que guiarán ese trabajo y, entendiendo que en Latino América es el estado quien delinea las estrategias para la construcción de la nación, incorporamos primeras conclusiones sobre semejanzas y similitudes en esa etapa fundante -fines del siglo XIX- cuando “intelectuales”, políticos, historiadores, asumen la tarea de escribir relatos con el objetivo explícito de consolidar la nación y promover el patriotismo.

**a. ¿Qué implica concebir la nación como un constructo?**

Afirma Grimson (2011: 161) que *en el transcurso de dos décadas hemos pasado de la idea naturalizada de nación, propia de la perspectiva esencialista, a la instauración de un constructivismo extremo y superficial. Hemos pasado de una visión ‘hard’ a una visión ‘soft’ de la identidad, de una visión que consideraba la nación como un hecho dado a una visión que la considera un invento ideológico sin materialidad ni efectividad; de una visión que sólo enfatizaba lo homogéneo a otra que sólo ve el fragmento, lo diverso, la mezcla y lo fractal.*

Nos parece que tal posición refleja una síntesis pertinente de los cambios semánticos del concepto. Entender la nación como “constructo”, en palabras de Anderson (2007 [1983]) como “comunidad imaginada”, resulta una base ineludible para el trabajo de los historiadores. Pero las viejas polémicas sobre la entidad de la “nación y los nacionalismos” entre quienes priorizan su componente objetivo, cuestiones “esenciales” que se remontan a tiempos inmemoriales (una tradición, una lengua, una cultura, un territorio) y aquellos que enfatizan su componente subjetivo (como un contrato electivo cívico-territorial que se prolonga en el tiempo), han quedado, al menos a nivel académico, saldadas. El carácter construido de la nación, no está en discusión. Obras como las de Said (1978), Benedict Anderson (op.cit) y Hobsbawm (2004) marcan un punto de inflexión.

En América Latina esto resulta claro desde la evidencia empírica: el establecimiento de fronteras entre los nacientes países tiene que ver más con jurisdicciones administrativas coloniales y conflictos entre grupos y regiones que con alguna forma de identidad comunitaria (historia, religión, idioma, etnias, costumbres, similares en su heterogeneidad). En el caso argentino, autores como Ansaldi, Chiaramonti, Halperin Donghi, en numerosos trabajos, han dejado sentado que, en

sentido contrario a los relatos de la historia tradicional, ni la nación ni los nacionalismos precedieron históricamente a los estados.

Pero, como afirma Grimson (op.cit), sin desconocer el carácter constructivo de la identidad, esta posición deviene en un “*construccionismo cliché*” (tomando la expresión de Brubaker y Cooper, 2001), que no ayuda a develar el porqué de los procesos identitarios exitosos. Historizar las identidades no pasa por mostrar que son construidas, sino por dar cuenta de los contextos en que se activan ciertas marcas y los conflictos que vehiculizan. En el mismo sentido advierte Briones (2006) que, si bien las tradiciones -fruto de praxis transformativas en constante relectura- no son entelequias a ser conservadas, el enfoque de la invención de las tradiciones tiene sus límites.

Así, Grimson (s/datos de edición), para el caso argentino, entiende que dos procesos, marcadamente diferentes, la última dictadura militar por un lado y la hiperinflación por el otro conforman marcos que se constituyen en señas identitarias. Desde Brasil, Segato (1998) explica que, para no caer en un achatamiento de esas identidades producto de una globalización siempre asimétrica y profundamente ideológica, resulta clave considerar las influencias de las experiencias nacionales en la conformación de las identidades colectivas. La idiosincrasia de cada grupo en el interior de las naciones tiene mucho que ver con la forma de interlocución que cada estado ha asumido al aplicar las estrategias y mecanismos de construcción nacional. Luis Javier Garcés (2004), docente-investigador de la Universidad Nacional de San Juan, plantea categorías que trasladan la problemática al campo educativo. Entiende que frente a la transferencias de servicios educativos en Argentina, cada provincia (sub-nación) no puede ocupar el papel educativo tradicionalmente otorgado al estado: constitución de una noción de soberanía, formación de la ciudadanía, reproducción de las fuerzas productivas, construcción de símbolos, capacidad de legitimación a través de la recurrencia al conocimiento científico-técnico y el desarrollo de un sistema de creencias legitimadoras que aseguren mecanismos de lealtad. La retirada del estado central lo lleva a prever un escenario educativo crecientemente subvaluado. Por ello describe la situación argentina desde la década del noventa como de *subnación /subeducación*.

Sin desconocer tales dificultades, entendemos con Grimson y Segato que la crisis del estado no deriva necesariamente en la crisis de la nación. Las experiencias fuertes de una comunidad, las estrategias desarrolladas por cada estado en los procesos de construcción nacional no pueden ser soslayadas en el análisis social y, por ende,

deben ingresar en la valoración de las propuestas educativas. Los constructos sociales, creaciones simbólicas (entre otros la identidad nacional), tienen fuerza performativa en la construcción de subjetividades y por lo tanto deben entrar en todo análisis social. ¿Qué papel cumple la escuela en estos procesos? Desde estas preocupaciones, rescatamos la posición sobre la globalización de Segato. Al hablar de la *gran frontera* que divide los países centrales (con capacidad para influir en el sentido de esas globalizaciones) de los países periféricos (que sólo la acatan) ratifica nuestra convicción sobre la necesidad que la formación de las nuevas juventudes priorice miradas que, trascendiendo la escala nacional, permitan la construcción de identidades regionales sólidas que permitan a la región ocupar posiciones de poder en un mundo crecientemente globalizado.

#### **b. Los relatos fundantes en Argentina y Brasil.**

Sobre estas premisas: el carácter constructivo de la Nación, la importancia que en cada caso tienen los particulares procesos que devienen en tal “creación imaginaria” y su fuerza performativa, intentaremos avanzar en aquello que une y que diferencia a los dos países en estudio.

Devoto (2008) plantea la posibilidad y la riqueza del análisis comparado de las historias nacionales fundantes de Varnhagen<sup>15</sup> para Brasil y Mitre<sup>16</sup> para Argentina<sup>17</sup>. Aunque la historia de Belgrano es anterior a la historia general de Brasil, sus autores son coetáneos en sus actividades políticas e intelectuales y, seguramente, mantienen intercambios, aún indirectos, entre ambos. El historiador de la corte de Pedro II, intenta describir la singularidad del reinado de un soberano tropical, hijo de las muy europeas casas de Braganza y Habsburgos. Fuertes especificidades marcan lo que describe como la primera civilización en suelo tropical: país monárquico, cercado por repúblicas; con un inmenso territorio incrustado en el medio de América del Sur. El mecenazgo del emperador, a la vez que facilita su labor, deviene en límites infranqueables. Mitre, de una familia secundaria en las elites gobernantes del momento, construye su propio espacio a través de su actuación política, militar e intelectual.

---

<sup>15</sup> VARNAHAGEN, F. (1906) *Historia general do Brasil antes da sua separacao e independenica de Portugal*.

<sup>16</sup> MITRE, B. (1859) *Historia de Belgrano y de la independencia argentina*. Mitre es un referente ineludible para nuestro país: creador de colegios nacionales, fundador de la Academia de Historia y Numismática, primer presidente de la Argentina unida, publicista que funda “la Nación”; como historiador, es el principal constructor de un panteón de héroes y un relato de nación que se sostiene hasta la década de 1960.

<sup>17</sup> Agrega la de Bauzá sobre Uruguay pero no es un tema que nos competa en este momento.



¿Qué tienen de común ambas obras? Son relatos del pasado que exploran las excepcionalidades de la propia comunidad con el objetivo manifiesto de reforzar la cohesión social en torno al sentimiento de patria; el apoyo documental busca reforzar con principios de legitimidad ese relato. Esto no es nuevo, los estados nacionales europeos escriben también sus relatos en los que enraízan el presente con lo que consideran sus mejores tradiciones. Pero, a diferencia de esas obras, las historias americanas nacen en estados recientes, no consolidados, no buscan como en aquéllas, el reconocimiento de identidades revolucionarias, de minorías ocluidas, sino, por el contrario, surgen del seno de las elites de poder.

La forma adquiere similitudes que devienen del contexto socio-político de su producción. Si bien ambas diferencian la ‘historia’ de la ‘cronología’, la organización cronológica articula los dos textos en los que predomina la dimensión político-institucional. La “historia nacional” de Varhagen inicia su cuadro cronológico con el descubrimiento, excluye a los pueblos originarios, otorga un desarrollo importante a la colonia y concluye en vísperas de la independencia<sup>18</sup>. Mitre, limitado por su mirada simultánea a la historia del territorio y a la vida del prócer cuya biografía escribe, desarrolla su historia desde fines del siglo XVIII hasta las primeras décadas del XIX (1816, 1ª edición, 1820 la segunda).

En ambos relatos reconoce Devoto una cierta dualidad argumentativa al entender como motor de la historia, a su vez, el protagonismo de los hombres y leyes ineluctables que condicionan los procesos. Como dijimos en un trabajo anterior (Aguiar, Cerdá, 2009), para Mitre la nación es una construcción en la cual la acción de los hombres resulta determinante pero que se realiza sobre elementos “orgánicos”, “gérmenes” seculares, que se desenvuelven como fruto de “leyes ineluctables”. Concepción que subyace en la obra en análisis y también en la *Historia de San Martín y la emancipación sudamericana*. Así, en la última versión de su *Historia de Belgrano* (1876/77) incluye un capítulo que titula “La sociabilidad argentina” en el que intenta claves explicativas de la “nacionalidad” tanto en las características del medio físico y social cuanto en las vicisitudes de la última etapa de la historia colonial: ello lo lleva, a otorgar un espacio importante al análisis de la etapa colonial. Pero, el mismo título de sus obras históricas

---

<sup>18</sup> Tal omisión no es generalizable para los creadores de relatos nacionales del período. Porto-Alegre, el arquitecto del imperio incluye en las esculturas y pinturas que acompañan sus obras arquitectónicas, como parte de la “historia nacional” a las leyendas de los pueblos originarios del Brasil.

muestra que no entiende menor la acción decisiva de los grandes hombres en una relación dialéctica con el “pueblo”.

Varhagen comparte estas ideas bastante generalizadas para la época y, según Devoto, al escribir a finales del siglo XIX, la influencia de la sociología en sus esquemas interpretativos es aún mayor. Pero la historia de Brasil es diferente a la del Río de la Plata, más aún, las continuas revueltas, el desorden de las repúblicas hispanoamericanas, constituyen un contramodelo para el historiador oficial del imperio. Por ello, busca enfatizar la continuidad de la independencia con el pasado colonial lusitano. El concepto de nacionalidad remite a términos estatistas relacionados con la capacidad de la monarquía de ejercer el poder sobre el territorio; en esa lógica, la justificación de las fronteras deviene una razón de estado. En contraposición a Mitre que interpreta los procesos independentistas como una doble revolución social y política, Varhagen denosta la idea misma de revolución y, en coherencia, alaba el modelo inglés rechazando el francés.

Tal vez algunas de estas diferencias explican la recepción de estas obras. Varhagen beneficiado por el mecenazgo del emperador paga caro el apoyo de la monarquía y su obra va a tener que enfrentarse con el republicanismo de la *República Velha*. La obra de Mitre, en cambio, reforzada en este sentido por la *Nueva Escuela Histórica* tiene una vigencia de más de un siglo y, si bien se enfrenta en su momento con otras versiones (Polémicas con Alberdi y Vicente Fidel López), devendrá por su proyección temporal en la verdadera historia oficial argentina que formatea el código disciplinar en la escuela. ¿Cuánto de estas primeros constructos se sostienen en la escuela de hoy? ¿Cuán pétreas son estas identidades fundantes?

### **Interrogantes que quedan abiertos:**

Como dijimos al comenzar, esta presentación implica un avance en los interrogantes iniciales sobre los conceptos de Nación y de Latinoamérica que entran en los contenidos de la disciplina Historia en la escuela secundaria de Argentina y Brasil. A partir de un relevamiento de la legislación de ambos países en su contexto, concluimos que las diferentes tradiciones y realidades socio-económicas llevan a priorizar distintas estrategias en función de lograr un propósito común en la educación latinoamericana de la última década: la inclusión de amplios contingentes de adolescentes, tradicionalmente excluidos. ¿Cuál es la relación entre el campo académico y la escuela? En esta línea de indagación iniciamos el rastreo bibliográfico del

posicionamiento historiográfico de autores claves en la construcción de la idea de nación. Hemos trabajado la etapa fundante y quisiéramos puntualizar los temas que quedan pendientes para responder a los interrogantes iniciales:

En trabajos anteriores, revisamos el concepto de nacionalidad propuesto por los “revisionistas”<sup>19</sup> argentinos que, reproduciendo la dualidad de prócer/anti-prócer esbozan un panteón opuesto al de la historia de Mitre y la Nueva Escuela. Interesa profundizar esa mirada sobre el tema a partir de autores que trabajaron en la misma etapa en Brasil. Un referente podría ser Caio Prado Junior, intelectual y militante, primer historiador que desde las categorías marxistas intenta una interpretación de la historia de Brasil (*Formación del Brasil Contemporáneo*, 1942) y ello nos parece altamente significativo para confrontar con los historiadores argentinos coetáneos. Otro corte ineludible resulta analizar qué corrientes ideológicas afloran sobre la Nación y el nacionalismo -en Argentina y Brasil- durante los golpes de Estado y, especialmente, en la etapa de los Estados terroristas. Por último, el trabajo requiere estudiar el concepto de Latino América en la historiografía de ambos países.

Finalmente, el tema central, abordar la nunca lineal relación entre el campo historiográfico y el escolar. *La enseñanza de la historia es otra historia*, dice Cuesta Fernández (op.cit.) Intentaremos algunas respuestas a nuestras preguntas desde los documentos y, en un análisis casuístico, buscando entablar un diálogo entre las propuestas de la jurisdicción Córdoba y, las de la muy cercana en el espacio y las relaciones: Florianópolis.

---

### III. Bibliografía y fuentes referenciadas.

ANDERSON, Benedict, (2007) *Comunidades imaginadas, Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. [1983]. FCE, México.

ANSALDI, Waldo (2006 a) A mucho viento, poca vela. Las condiciones sociohistóricas de la democracia en América Latina. En Ansaldi, Waldo (2006) (Director), *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*. FCE, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_, (2006 b) La democracia en América Latina, un barco a la deriva, tocado en la línea de flotación y con piratas a estribor. Una explicación de larga duración. En Ansaldi, Waldo (2006) (Director), *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*. FCE, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_, (2005), La novia es excelente, sólo un poco ciega, algo sorda, y al hablar tartamudea. Logros, falencias y límites de las democracias de los países del

---

<sup>19</sup> Se seleccionaron las obras de Julio y Rodolfo Irazusta: *La Argentina y el Imperialismo Británico* (1934) y -Ernesto Palacio: *La historia falsificada* (1939) e “*Historia de la Argentina* (1954)

- Mercosur, 1982-2004. En *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*. N°3, Editorial Universitas, Córdoba.
- \_\_\_\_\_, Dormir con el enemigo. Las organizaciones de la sociedad civil en la transición a la democracia política en Brasil, en *América Latina, al alcance del ratón*. UDISHAL.
- APPADURAI, Arjun (2001), *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Ediciones Trilce, FCE.
- BRIONES, Claudia, Teorías performativas de la identidad y la performatividad de las teorías en *Tabula Rasa*, junio 2006.
- BRUBAKER R. y COOPER, F (2001), *Más allá de la identidad*, en Apuntes de Investigación del CECYP.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Pomares-Corredor, Barcelona.
- De MELLO e SOUZA, Laura, Brasil: literatura e “intelectuales” en el período colonial, en ALTAMIRANO, Carlos (director) *Historia de los intelectuales en América Latina*. Tomo I, (2008), Katz editores, Buenos Aires.
- DEVOTO, Fernando J., La construcción del relato de los orígenes en Argentina, Brasil y Uruguay: historias nacionales de Varnhagen, Mitre y Bauzá, ALTAMIRANO, Carlos (director) *Historia de los intelectuales en América Latina*. Tomo I, (2008), Katz editores, Buenos Aires.
- DEVOTO, F y FAUSTO, B (2008 [2004]), *Argentina, Brasil. 1850/2000*, Sudamericana, Bs As.
- GARCÉS, Luis Javier (2004), *Subnación, Subeducación*. Ponencia en Jornadas Interdisciplinarias del Centro de Investigaciones de la F Filosofía y Humanidades, UNC:
- GRIMSON, Alejandro, (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*, Siglo XXI editores, (1ª. edición), Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_, (s/f) *La experiencia argentina y sus fantasmas* (sin datos de edición).
- HOBBSAWM, Eric (2004), *Naciones y nacionalismo desde 1780*, [1990] Crítica, Barcelona.
- MOORE, Barrington (1973) *Los orígenes sociales de la dictadura y la democracia*, Ediciones Península, Barcelona.
- MORITZ SCHWARCZ, Lidia, Tres generaciones y un largo imperio: José Bonifacio, Porto-Alegre y Joaquim Nabuco, ALTAMIRANO, Carlos (director) *Historia de los intelectuales en América Latina*. Tomo I, (2008), Katz editores, Buenos Aires.
- O'DONNELL, Guillermo, Acerca del estado en América Latina, diez tesis para la discusión en PNUD (2004), *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas. Contribuciones para el debate*. En [www.catedras.psoc.uba.ar/udishal](http://www.catedras.psoc.uba.ar/udishal).
- PALTI, Elías J (2001), *Aporías. Tiempo, Modernidad, Historia, Sujeto, Nación, Ley*. Alianza Editorial, Buenos Aires.
- ROMERO, Luis Alberto (Coordinador) (2004), *La Argentina en la Escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo XXI, Buenos Aires
- SABINO DIAS, María de Fátima (2004), *História de América. Ensino, poder e identidade*. Letras contemporaneas Oficina Editorial Ltda. Florianópolis. Brasil
- SAID, Edward (1978) *Orientalismo*, Pantheon, Nueva York.
- SEGATO, Rita Laura, (1998) Alteridades históricas/identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global. En: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie234empdf.pdf>

TIRAMONTI, G.: (2007). Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia. En *Archivos de Ciencias de la Educación N°1*, Fac.de Humanidades y Cs. de la Educación. Universidad Nacional de la Plata.

**Trabajos personales sobre la temática.**

AGUIAR, Liliana (2010) Ponencia *La historia en la escuela secundaria ¿para qué? ¿para quienes? Cambios y continuidades en clave comparativa., Argentina/Brasil.* II Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia y XI Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia, 17, 18 y 19 de noviembre de 2010. Universidad Nacional de Salta.

AGUIAR, Liliana, CERDÁ, Celeste, (2009) *La enseñanza de la historia desde una perspectiva de larga duración: La nota distintiva “nacionalismo” en el marco del populismo.* XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia, organizadas por el Departamento de Historia de la Universidad Nacional del Comahue durante los días 28, 29, 30 y 31 de octubre de 2009, en la ciudad de San Carlos de Bariloche, Provincia de Río Negro.

AGUIAR, Liliana, CERDÁ, Celeste, (2008) La historia de la historia como disciplina escolar, una mirada desde la larga duración. Revista *Escuela de Historia*. Universidad Nacional de Salta. Año 7, Vol. 1 N°7. Año 2008, ISSN 1667-4162.

AGUIAR, Liliana, CERDÁ, Celeste,(2007) Usos sociales de la historia escolar: del problema del progreso al problema de la nación, tensiones en la etapa constituyente. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, N° VI, Publicación de APEHUN (Asociación de Profesores de Didáctica de la Historia de Universidades Nacionales), 2007, Alejandría Editorial.