

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

Historias enseñadas e identidad.

Funes, Graciela (UNCo).

Cita:

Funes, Graciela (UNCo). (2007). *Historias enseñadas e identidad. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/265>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XI° JORNADAS INTER- ESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Universidad Nacional de Tucumán, Septiembre 2007.

TITULO: Historias enseñadas e identidad

MESA TEMÁTICA: “LA HISTORIA ENSEÑADA: debates y desafíos en diferentes contextos”

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación

Autora: Graciela Funes. Profesora Titular Regular agfunes@neunet.com.ar

Resumen

Sabemos que todo trabajo de indagación en el campo del mundo social en un marco instituido-tal el caso de la enseñanza de la historia- es siempre un camino de ir siendo algo nuevo, diferente, a través de transformaciones muchas veces sutiles, apenas perceptibles.

Las fronteras de las utopías se muestran cada vez más movedizas y el estudio de este movimiento indica que el imaginario utópico no es más que una forma específica de ordenamiento de un conjunto mas amplio de representaciones que las sociedades se dan para sí, ya que las sociedades se entregan a una invención permanente de sus propias representaciones globales, ideas- imágenes a través de las cuales se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder o elaboran modelos formadores para sus ciudadanos, constituyendo imaginarios sociales.

Es en estas fronteras movedizas nos interesa bucear los juegos de la identidad que se tiñen de pluralidad de memorias, de mundos y de tiempos y que se enredan *en* y *con* las historias enseñadas.

La indagación: historias enseñadas

La presentación de una investigación cualitativa puede pensarse de muchas maneras y articularse de formas diversas, en tanto siempre es una construcción elaborada con la misma construcción de la mirada, o si se quiere, comprender que el objeto de esta pesquisa se rehúsa a ser visto a simple vista, a ser objeto de una mirada lineal donde causa y efecto resuelven por decantación una conclusión lógica y previsible.

Enseñar historia, como toda práctica educativa, se encuentra situada en el entramado de una situación compleja y plena de interrogantes.

Estos se indagan en una realidad particularizada y específica: la neuquina a partir de la segunda mitad del SXX. El recorte temporal del estudio nos sitúa en un proceso de *historia reciente*- ya que trabajamos desde la tardía provincialización (1957) hasta la cotidianidad. En el plano espacial, circunscribimos el análisis a la ciudad de Neuquén y buscamos especificidades y particularidades de lo *local- lo ciudadano y nos interesa construir relatos de y en la ciudad*. Procuramos tener una mirada atenta y poner en suspenso verdades nacionales.

Interesa una reconstrucción de **la historia enseñada**, sondeamos el **código disciplinar de la historia**¹ y lo hacemos a partir de la palabra² y de los textos³ de los profesores

¹ Cuesta Fernández (1995) define al código disciplinar, como una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica de la enseñanza. En cierto sentido, el *código disciplinar* de la historia, encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos “regímenes o juegos de verdad”. (1995:20), así pues esta categoría teórica ayuda a comprender y reconstruir la memoria sobre la enseñanza de la historia, que presenta una configuración multiforme y no siempre inmediatamente visible, permitiendo el análisis de las discontinuidades en las continuidades.

² Recogidas en 21 (veintiuna) entrevistas en profundidad, sistematizadas en tres cohortes: los que enseñaron en 1957 – etapa de la **tardía provincialización**-; los que lo hicieron en 1983- etapa de la **democratización** - y los que lo hicieron en 1997- etapa de la **crisis social**.

³ Documentos relevados:

Libro de Visitas de Inspección a la Escuela Secundaria Gral San Martín. 1946 (Primera institución media de la ciudad)

Libro de Actas del Departamento de Historia, Educación Democrática e Instrucción Cívica y Geografía. 1974. Escuela Secundaria Gral San Martín.

Circulares de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior

Materiales de Enseñanza. Planificaciones. Fichas de Cátedra. Proyectos Departamentales

que enseñan y enseñaron historia en la ciudad, para bosquejar una **trama de las historias enseñadas**.

En la trama histórica dice Ricoeur (1995, 2001) no hay lugar para la distinción entre relato, explicación y comprensión. *Relatar* es seguir la historia de estos profesores neuquinos, hacedores de la historia local y de historias enseñadas, es *comprender* una sucesión de acciones, prácticas, pensamientos, sentimientos que presentan a la vez cierta dirección, pero también sorpresas. Comprender no es esconderse en una ideología ni dar un apelativo cualquiera a lo que permanece oculto. Comprender es tener que encontrar en la misma información histórica aquello que la vuelve pensable (Certeau, 1993: 121). Para relatar la trama, se hace necesario bucear en la historiografía que se mueve constantemente junto con la historia que estudia y con el lugar histórico donde se elabora, hay métodos distintos utilizados en dos sectores: uno, ideológico y literario y refiere a los sistemas de pensamiento; otro sociológico y refiere a las prácticas. Ambos - **las prácticas y las ideologías**- se articulan en un caso particular.

Toda historiografía combina dos elementos aparentemente contradictorios: la singularidad de un nombre propio y la pluralidad de sistemas de desarrollo, es una pluralidad en los niveles, los métodos y los materiales de análisis. Lo histórico se presenta como una dialéctica entre una estructura lógico abstracta y lo real, movimiento que va de la estructura a la coyuntura y a la inversa, con tal de reconstruir una trama inteligible (Chartier, 1990). La historicidad común al conjunto de las ciencias sociales, reconoce un régimen de científicidad particular en el cual el trabajo de la interpretación esta constantemente asociado a la construcción del objeto. (Revel, 1996).

En la construcción este objeto es insoslayable abordar teóricamente un apartado que se refiera a la *historiografía* atendiendo las particularidades y especificidades de lo *local y ciudadano*. Y en ese conocimiento local (Geertz, 1994) las significaciones, las expectativas y las experiencias-es decir las ideologías y las prácticas- de los **profesores que enseñaron y enseñan historia** reproducen y resisten al mismo tiempo y se constituyen en parte relevante de la historia local, en tanto se constituyeron en sujetos constructores de la historia ciudadana.

Fueron y son protagonistas inscriptos en las condiciones de un determinado momento socio histórico, están situados en relación con los otros- se reconocen en la otredad- con quienes se encuentran, realizan, sueñan y frustran; construyen su devenir en la lucha con sus propias contradicciones y se asignan a partir de una identidad narrativa, porque

la narración en el sentido operativo de la palabra es la acción que abre el relato al mundo, a la acción (Ricoeur, 2001).

Es sabido que la *enseñanza de la historia*, se constituyó y constituye en un arbitrario cultural con un sentido primigenio de la condición humana y por lo tanto, el capital simbólico y cultural se concretiza en el análisis de: lo colectivo, la pertenencia, la identidad, la memoria inagotable, la creación, la posibilidad de transformación...

Una enseñanza que explora en la construcción del significado, su naturaleza y conformación y que se posiciona en un enfoque interpretativista del conocimiento, reconoce la capacidad narrativa según la cual la mente humana resulta generadora de historias cuya estructura, funciones y sobre todo significados es preciso analizar en profundidad en consideración a los contextos socioculturales.

J. Brunner (1991) afirma que negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano que se ve enormemente ayudado por los recursos narrativos acumulados por la comunidad y por los instrumentos igualmente precisos que suponen técnicas interpretativas. La enseñanza centrada en la *comprensión explicativa* de las acciones presentes y pasadas de los hombres puede trazar un puente que vincule al mundo de la cultura y al mundo de la ciencia. Continuando con el planteo de Brunner (1988) la cultura es tanto un *foro* para negociar, y como para renegociar los significados y explicar la acción. Así, toda cultura mantiene instituciones u ocasiones para intensificar esta característica de foro, y la educación es uno de los foros principales para realizar la función de explorar mundos posibles fuera del contexto de la necesidad inmediata. Es este aspecto de foro de la cultura lo que da a sus participantes una función en la constante elaboración de la cultura; una función activa como participantes y no como espectadores. El desarrollo de la ciencia historia desde sus inicios hasta los tiempos presentes se convierte en un foro de la enseñanza para negociar y renegociar significados, sentidos y significaciones, a fin de explorar mundos posibles pasados, presentes y por-venir.

La indagación reconoce, como dimensión metodológica en la construcción del objeto, la metodología cualitativa de investigación educativa. De esta perspectiva interesa utilizar la *epistemología del sujeto conocido* (Vasilachis de Gialdino, 2000) porque sostiene que la identidad- en este caso de los profesores en historia- poseen dos componentes: el esencial y el existencial, mientras el primero identifica e iguala, el segundo es diferencial, distingue y hace

único. Ello habilita a reconocer diferencias específicas de sujetos, contextos y situaciones particulares pero poniendo en pie de igualdad a los sujetos – cognoscente y conocido- en su capacidad de conocer. Los datos que el sujeto conocido aporta pasan de su mundo al del sujeto cognoscente y de allí al contexto del texto científico.

Esta epistemología del sujeto conocido es potente para la reflexión que demanda la *involucración* del investigador en el proceso y la relación de *alteridad* entre sujeto cognoscente – profesor en historia, que enseña a enseñar historia en la ciudad de Neuquén - y sujetos conocidos- profesores de historia en la ciudad de Neuquén ⁴

Reconocer este “estar involucrado”, me orienta en una vigilancia permanente en el proceso de trabajo y también me desafía continuamente, con el propósito de apropiarme del significado más profundo, de su real trama de significación.

En el proceso de trabajo he tenido necesidad de incorporar nuevos testimonios- no previstos en el proyecto original- y me interesa dar cuenta de la dificultad del mismo, en el punto de partida, en el punto de comunión y en la sensibilidad de quien entrevista y quienes son entrevistados con el momento y con el trágico acontecimiento ⁵(Carnovale; Lorenz, Pittaluga; 2006) (Oberti, 2006).

El universo empírico relevado ⁶ ofrece una multiplicidad de indicios y de imágenes producidas como en un calidoscopio, escoger una significa dejar otras de lado, en tanto los enfoques son limitados por la subjetividad del investigador, por ello es complejo y

⁴ Con muchos de los profesores entrevistados he tenido relaciones de colegas, hemos compartido instancias de capacitación, uno de ellos fue mi profesor, otro fue supervisor de la escuela en la que me desempeñaba como profesora de historia y algunos han sido mis alumnos de didáctica de la historia.

⁵ Me refiero a la acción de protesta de los docentes neuquinos a inicios de 2007 y más exactamente al asesinato del Profesor Carlos Fuentealba. En ese momento y frente a ese trágico acontecimiento decidí realizar una entrevista colectiva a Lorena (profesora en geografía) Hugo y Ariel – a quienes ya había entrevistado- compañeros de trabajo y de militancia de Carlos Fuentealba.

⁶ He entrevistado a 5 (cinco) profesores -de la primera cohorte- que enseñaron a partir de la provincialización en 1957. Tres mujeres: Ema, Kitty, Martha y dos varones: Hector y Mario H. Benedicto, se constituyó en uno de los informantes claves del período que no pude entrevistar por razones de salud. He trabajado con una entrevista cedida por Rolando Bell realizada en 1999. También decidí entrevistar a Alfredo 1 (un) alumno de esos profesores- entre 1953-57. En la segunda cohorte he entrevistado a 7 (siete) profesores que enseñaron/enseñan en la etapa de democratización que se inicia en 1983. Un varón Mario M y seis mujeres Patricia, Vicky, Emilia, Mónica, Nelly y Lucía. En la última cohorte, he entrevistado a 6 (seis) profesores que enseñan en la crisis de 1997. Tres mujeres: Cecilia, Marcela y Sandra y tres varones: Ariel, Fernando y Hugo.

provisorio ⁷ el proceso de construcción de la **trama de las historias enseñadas** que presento.

Dos núcleos claves nos parecen significativos para relatar la trama, identificarlos es hacer visible aspectos que subyacen a un objeto aparente “ingenuo” y se utilizan para considerar distintas cuestiones de orden teórico metodológico ya que es un constructo analítico que permite reunir y vincular distintos tipos de datos y supone construcción de nexos entre información dispersa y fragmentada, en una determinada situación clave y que como tal implica la condensación de otras (Achilli 2000).

- Al primero lo denominaremos *las utopías escolares* (Achilli, 2000) entendidas como las construcciones/ creaciones/opciones que los profesores desarrollaron y desarrollan como posibilidad y apertura a nuevos horizontes en el campo de la enseñanza de la historia. Este refiere a la dimensión ideológica de la enseñanza de la historia.
- Al segundo lo designaremos como *la vida en las aulas* y da cuenta del relato de las prácticas de la enseñanza de la historia.

Las utopías de la historia enseñada

Que poseían y poseen los profesores neuquinos, son múltiples y complejas. Interesa bucear el lugar que la enseñanza de la historia ocupó y ocupa en la construcción de los *nosotros inclusivos*. Podemos decir que la conformación de una matriz identitaria, la producción y administración de bienes simbólicos se desplegó a través de instituciones culturales en las que la escuela no estuvo ausente.

Sabemos que en el mundo moderno la identidad se anunció simultáneamente a la libertad de elección del individuo; y dependió de una guía de educadores profesionales que articulo, al mismo tiempo las dos caras dos caras de la libertad y la identidad, una de ellas fue emancipadora y la otra coercitiva. Esos educadores profesionales, entre los que ocuparon un lugar significativo, los profesores en historia, construyeron una cultura de la identidad anclada en el pasado por medio de mitos disfrazados de historia, el caso mas generalizado ha sido el arbitrario cultural que dio origen al nacionalismo.

⁷ La descripción de los núcleos de la trama es altamente provisoria ya que refiere solo a la primera aproximación analítica de las entrevistas de la primera cohorte y a algunas de la segunda y tercera cohorte.

Pero junto con esta, otras identidades han circulado y circulan articuladas a la enseñanza de la historia, es claro que son identidades colectivas, culturales y conllevan siempre un principio de distinción, de diferenciación y de reunificación, que entraña la capacidad de referirse a la vez aun nosotros y al mundo.

Zygmunt Bauman (1996) nos dice que la identidad sigue siendo un problema, no es ya el problema de la identidad moderno- como construirla y mantenerla sólida, estable y perdurable - sino que ahora es fundamental evitar la fijación y mantener vigente las opciones, evitar el compromiso. Pensamos en la identidad cuando no estamos seguros del lugar al que pertenecemos, cuando no estamos sabemos cómo situarnos ante la variedad de estilos y pautas de comportamiento. Identidad es un nombre dado a la búsqueda de salida de esa incertidumbre, es una proyección crítica de, es lo que se demanda a, o se busca respecto de lo que es, o del carácter inconcluso de lo que se es (41, 42).

Resulta claro que la identidad se constituye históricamente, constructo en devenir, inacabado y en su misma complejidad alude a la trama que lo constituye y al universo de acciones e intenciones desplegado y replegado al que pertenece.

Liberada del esencialismo de otros tiempos la identidad es planteada como una colocación provisoria, contingente e histórica, que resulta del cruce de las múltiples identidades que van siendo construidas en cada estadio de la memoria, lo que rompe con la imagen única y sujeta que los sujetos suelen tener de si mismos. Se busca conjurar la dispersión de identidad y al narrar se liberan múltiples identidades.

Ninguna identidad cultural aparece de la nada, todas son construidas de modo colectivo sobre las bases de la experiencia, la memoria, la tradición (que también puedes ser construida e inventada) y un enorme variedad de prácticas y expresiones culturales, políticas y sociales (Said, 2005)

Las identidades se ligan a la memoria, esta sabemos que es doble: fija algunos estados y oculta otros; rememora y olvida. El acto de aproximarse a un momento dado de la experiencia del pasado a través de la narración se parece al de la lanzadera en el telar: se acerca y se aleja, unos hilos quedan por delante a la vista y otros se trenzan por detrás pero constituyen el sostén de lo visible; en ese sentido, el olvido podría ser pensado como el fundamento de la memoria. Hay recuerdos que son “archivos” de escenas fundadoras (Andrés, 2002), los relatos de los profesores neuquinos son en este aspecto potentes, vitales, comprometidos.

Por otro lado, las investigaciones en la enseñanza de la historia y la llevada a cabo por los historiadores, develan la finalidad de la construcción de los mitos políticos o sociales disfrazados de historia; pero también sabemos de las limitaciones de la función de los historiadores y profesores como destructores de mitos, éstos son impotente frente a los que optan por creer en los mitos históricos y muchos de ellos se convirtieron en ideas imágenes utópicas, en especial aquellos mitos políticos modernos tales como el Estado Nación, el Progreso, la Revolución (Baczko, 1999). En una época en la que van desapareciendo otros medios de conservar el pasado, es importante que los historiadores y profesores recordemos que la historia de la identidad no es suficiente (Hobsbawm, 1998).

Las fronteras de las utopías se muestran cada vez más movedizas y el estudio de este movimiento indica que el imaginario utópico no es más que una forma específica de ordenamiento de un conjunto mas amplio de representaciones que las sociedades se dan para sí, ya que las sociedades se entregan a una invención permanente de sus propias representaciones globales, ideas- imágenes a través de las cuales se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder o elaboran modelos formadores para sus ciudadanos, constituyendo imaginarios sociales (Baczko, 1999).

Es en estas fronteras movedizas donde encontramos también un discurso memorialista que trasmite la ilusión de una afirmación identitaria fundada en la permanencia y en la comunidad. El juego de la identidad y la memoria (Candau, 2001) se tiñe de pluralidad de memorias por que es el corolario de una pluralidad de mundos y de una pluralidad de tiempos y desde este lugar se intenta construir identidades más estables y duraderas.

Otros, intentan construir identidades cada vez más rígidas en las arenas movedizas de memorias incontables. Ese bricolage siempre complejo y sutil de memoria e identidad tiene muchas posibilidades y esta en perpetua construcción y, al mismo tiempo es el signo de la pérdida, de la desaparición, del abandono identitario y del aligeramiento de la memoria. (Ibidem, 197, 199)

En esta primera aproximación analítica buceamos en la identidad⁸ como un nombre dado a la búsqueda (Bauman, 1996) sobre la pertenencia, la inclusión, la situación, entre otros.

⁸ En estos momentos continúo la reflexión analítica centrada en la *conciencia histórica* - como la articulación de las diferentes memorias y la recomposición del pasado en nombre de identidades que están cambiando (Tutiaux - Guillon 2003) con la mirada puesta en el futuro (Pages 2007)- para entramarla con la idea de *ciudadanía*- ya que esta remite a una doble dimensión: la política y la comunitaria

Las ideas imágenes utópicas, en especial aquellos mitos políticos modernos tales como el Estado Nación, el Progreso, la Revolución (Baczko, 1999), tienen presencia en los relatos de los profesores neuquinos, esas ideas- imágenes a través de las cuales se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder o elaboran modelos formadores para sus ciudadanos, constituyendo imaginarios sociales (Castoriadis, 1997)

Los primeros profesores en Historia que llegan a la ciudad lo hacen a partir de la década del 50. En sus relatos se **perciben como pioneros** y dan cuenta de la dureza de la vida de aquellos tiempos, **era casi de novelas**, se sienten **arraigadas en un ciento por ciento**. El arraigo, la pertenencia se desliza entre dos de ideas- imágenes utópicas.

a.- La enseñanza de la historia tiene como finalidad la construcción de una identidad moderna, su preocupación es construirla y mantenerla sólida, estable, perdurable y comprometida, posee un dejo esencialista y naturalizador de unicidad y pertenencia cultural sin cambios. Ideas como **ser fuerte, defensor de los suyos, el terruño, el amor, la pasión, la historia compartida, historia es lo nuestro, sentirte naturalmente neuquino y así se enseña**. En algunos relatos se vislumbra un lugar casi misional **de defensa; le enseñaron historia desde el amor a la tierra y así la enseñó**. En otros relatos lo misional es moral, la historia posibilita mirar **lo que esta bien y lo que esta mal** y el profesor encarna ese ejemplo de **valores**, que se aprenden de manera repetitiva

b.- Otra de las perspectivas indica que la enseñanza de la historia posibilita la construcción de identificaciones que se construyen en un proceso nunca terminado, condicional, contingente, estratégico o posicional. Son miradas no esencialistas que reniegan del mito de la identidad nacional y visualizan que algunos de sus compañeros se estaban **inventando un nacionalismo provincial**. El horizonte de esta enseñanza es claramente político o más bien casi diría **contra político** del poder de turno, gestado un tiempo caliente en la producción de imaginarios sociales que giran alrededor del el mito revolucionario y que la experiencia de la práctica social conmociona. Desde allí, la **enseñanza de la historia política, ideológica y cívica** tiene el horizonte utópico en las

(Finocchio, 2005). Estas temáticas de investigación en enseñanza de la historia vinculadas con la identidad, conciencia histórica y ciudadanía, son potentes en la investigación actual. Ver (Pages, 2003; 2005: 2007) , (Audigier, 2002), (Husbans, 2007), (Zamboni, 2007), (Huarte, 2007)

prácticas democráticas, entendidas como construcciones **perfectibles** que avanzan, retroceden y se materializan a partir de **deberes, derechos, libertades** y eso fue lo que enseñaron.

La vida en las aulas de historia de la ciudad

Esta se vislumbra de manera elocuente en los relatos de los profesores, quienes pintan escenas muy vitales. El universo escolar y extraescolar neuquino se constituyó en vehículo privilegiado del itinerario local ya que a medida que la ciudad crece, se diversifica y moderniza, la vida en las aulas produce encuentros de tipo formativo-educativo.

a.- En la década del 50 **los cursos eran muy reducidos, se daba clase alrededor de la mesa**, *“los profesores de traje, corbata bien presentable, bien prolijito”* La vida cotidiana transcurría alejada de los centros de poder *“no había tanta información y eso hacía que el discurrir de la juventud fuera bastante más inocente.*

b.- La **libertad de cátedra** es muy valorada, para algunos esta n se perdió ni siquiera en tiempos de dictadura, otros en esa época estaban afuera de sistema, en exilio interno

c.- La **enseñanza se centró básicamente en la explicación del profesor** *“les hablaba de., tocábamos tantos temas”*. Luego vinieron los cambios *“hay que dejar hablar al alumno”* y ahora *tampoco hablan los docentes.*

d.- Había **diferencias en las formas de enseñanza** de los profesores, nos cuenta Alfredo (el alumno entrevistado) y en su memoria hay valoraciones diferenciadas.

e.- El testimonio de Alfredo nos recuerda que de la **relación entre la enseñanza de la historia, la política y los acontecimientos de la vida cotidiana y la actualidad**, son temas recurrentes tanto en el pasado como en el presente.

f.- Las preocupaciones por el **aprendizaje** están presentes: estudiar, revisión recordar, comparar, relacionar son las actividades reservadas a los alumnos

g.- En la década de los 80 “volvía con la democracia..., significaba volver sin linterna Y encontrarme con el fenómeno de la participación daba contención. **Mi aula estaba genial Algunos de nosotros nos sentíamos con derecho a decir cosas, como orgullosos de poder decirlo desde nuestro lugar.**

La larga trayectoria de estos profesores neuquinos que llegaron a la ciudad - desde fines de la década del 40- para enseñar historia, han dado cuenta de sus búsquedas, sus ricas experiencias vitales y laborales. Han educado como pioneros, en los duros tiempos de la dictadura militar, en la etapa de la democratización y en los tiempos neoliberales. Los caminos han sido múltiples pero han compartido la convicción y el compromiso con la historia y la enseñanza, para transmitir valores y reservas de sentido integrados y sustentados en las relaciones sociales.

Referencias Bibliográficas

- ACHILLI, E (2000) *Investigación y formación docente* Rosario Argentina Laborde. Editor
- BACZO, B. (1999) *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas* Buenos Aires Nueva Visión
- BAUMAN, Z (2003) *Comunidad. En búsqueda de seguridad en un mundo hostil.* Buenos Aires. Siglo XXI Editores
- CANAU, J (1998) *Memoria e identidad* Buenos Aires. Ediciones del Sol
- CARNOVALE, V.; LORENZ, F; PITTALUGA, R (2006) “Memoria y política en al situación de entrevista. En torno de la constitución de un archivo oral sobre el Terrorismo de Estado en Argentina” CARNOVALE, V.; LORENZ, F; PITTALUGA, R *Historia, memoria y fuentes orales* Buenos Aires. CeDinCi Editores. Ediciones Memoria Abierta
- CASTORIADIS, C.(1990): *El mundo fragmentado.* Altamira, Buenos Aires.DE CERTEAU, M. (1994) *La cultura en plural.* Nueva Visión. Buenos Aires
- CUESTA FERNANDEZ, R. (1997): *Sociogénesis de la disciplina escolar: la Historia.* Barcelona. Pomares Corredor.
- CHARTIER, R (1995) “La historia hoy en día: desafíos y propuestas”. Conferencia dictada en al facultad de Filosofía y Humanidades. UBA.
- (1996) “Escribir las prácticas”. *Foucault, de Certeau, Marin.* Buenos Aires. Manantial
- HALL, S.; du GAY P. (1996) *Cuestiones de identidad cultural* Buenos Aires. Amorrortu editores.
- HOBBSAWN, E. (1997): *Historia del siglo XX.* Barcelona. Crítica.
- GODOY, C (Comp)(2002) *Historiografía y memoria colectiva* Buenos Aires. Miño y Davila
- REVEL, J (2005) *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social* Buenos Aires.Manantial
- RICOEUR, P. (1995) *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico* México. Siglo Veintiuno Editores.
- (2001) *Del texto a la acción.* México. Fondo de Cultura Económica

VASILACHIS de GIALDINO, I (2000) "Del sujeto cognoscente al sujeto conocido: una propuesta epistemológica y metodológica para el estudio de los pobres y la pobreza" AAVV *Pobres, pobreza y exclusión social* Buenos Aires. CEIL.CONICET

SAID, E. (2005) "Cultura, identidad e historia" SCHRODER, G; BREUNINGER, H *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina