

# ¿Qué puede aportar la historia intelectual a la enseñanza de la historia? Notas para un diálogo necesario.

Muñiz, Manuel.

Cita:

Muñiz, Manuel (2017). *¿Qué puede aportar la historia intelectual a la enseñanza de la historia? Notas para un diálogo necesario. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/701>

## XVI JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

**Mesa 128: La historia en la escuela en el marco de la cultura contemporánea. Debates y prácticas.**

**Para publicar en Actas.**

**Título:**

**¿Qué puede aportar la historia intelectual a la enseñanza de la historia? Notas para un entramado posible**

Autor: Mg. Manuel Muñiz (Universidad de Buenos Aires)<sup>1</sup>

### **A modo de introducción**

*¡Oh, la pupila insomne y el párpado cerrado!*, escribió el cubano Rubén Martínez Villena en un bellissimo verso de su poema *La pupila insomne* de 1923.<sup>2</sup> Retomo esa imagen para hacerla funcionar como puerta de entrada a esta ponencia: ¿en qué momentos quienes nos dedicamos a la formación y capacitación de docentes nos hallamos con una pupila abierta, pero con los párpados cerrados, o sea, ante un punto que no contemplamos? Y en estos intersticios hay uno que anima estas páginas: la relación entre la historia escolar, lo que efectivamente se enseña y el campo de la historia intelectual.

Este último ha tenido un exponencial desarrollo.<sup>3</sup> Si bien no hay una única forma de practi-

1

Profesor de Enseñanza Media y Superior en Historia (FFyL – UBA). Diplomado en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto con mención en Ciencias Sociales (FLACSO). Magister en Historia por IDAES (UNSAM) con la tesis “Julio Antonio Mella en las intersecciones del espacio político-cultural cubano y latinoamericano (1920-1925). Un estudio de historia intelectual”, que recibió la máxima calificación. Docente de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia (FFyL – UBA) y en los Profesorados de Enseñanza Primaria de las Escuelas Normales N°1, 4, 5 y 8, y capacitador en Escuela de Maestros. Investigador en PICT – CONICET 2014-2995 *Intelectuales, prensa periódica y mundialización. El proceso histórico de la opinión pública sobre temas globales (Buenos Aires, 1870-1940)*.

2

Martínez Villena, Rubén: *Poesía y prosa*, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 1978, Tomo I, p. 126.

3

Un acotado listado de textos programáticos acerca de la historia intelectual: Altamirano, Carlos: *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005; y del mismo autor: *Intelectuales. Notas*

car la historia intelectual y de los intelectuales, dicho crecimiento le permitió construir objetos de estudio tales como la gestación y circulación de las ideas, la formación y las prácticas de los intelectuales, las dimensiones simbólicas de los procesos sociales, los soportes materiales de la praxis intelectual, la contextualización de los conceptos y discursos sociales, entre muchos otros temas. En los últimos años, por ejemplo, la denominada *Global Intellectual History* ha posibilitado cotejar escalas globales para procesos intelectuales y culturales.<sup>4</sup> En suma, una suerte de *imperialismo benévolo* ha caracterizado a un dinámico espacio de estudios que ha construido, como hubo de señalar Oscar Terán, una historia de las ideas que intenta asir “la historia de la relación entre lo que son las ideas y aquello que no son las ideas”.<sup>5</sup>

Con todo, en este escrito me propongo retomar (pero a la vez complejizar) una pregunta que Silvia Finocchio formuló hace años:<sup>6</sup> ¿qué llega de lo que se investiga a la escuela? Mi punto de mira será anfibio, es decir, derivado de mis investigaciones en el campo de la historia intelectual, pero a la vez del trabajo en la formación y capacitación de docentes de diferentes niveles educativos. A partir de esta interrelación intentaré trazar líneas de trabajo posibles para enseñar acerca de los mundos intelectuales en la escuela. El lector imaginado de estas páginas será, pues, un conjunto de docentes, investigadores, formadores de docentes y a la vez *formadores de formadores* que puedan encontrar aquí preguntas que los interpelen. Cabe aclarar que escribo desde una reflexión y un primer acercamiento a un terreno escasisimamente explorado, por lo que estas líneas tienen un carácter general y aun especulativo.

Esta ponencia estará dividida en tres secciones. En la primera, intentaré recortar el problema, es decir, preguntarse qué relación puede existir entre la historia que investigan quienes se dedi-

---

*de investigación*, Bogotá, Norma, 2006. Dosse, François: *La marcha de las ideas. Historia intelectual e historia de los intelectuales*, Valencia, PUV, 2006; Grafton, Anthony: “La historia de las ideas. Preceptos y prácticas, 1950-2000 y más allá” en *Prismas. Revista de historia intelectual*, N° 11, pp. 123 a 148; Gorelik, Adrián: “Dossier: 20 años de historia intelectual. Presentación”, en *Prismas. Revista de historia intelectual*, N° 19, 2015, pp. 149-150.

4

Véase: Moyn, Samuel y Sartori, Andrew: *Global Intellectual History*, New York, Columbia University Press, 2013; Conrad, Sebastian y Sachsenmaier, Dominic: *Competing Visions of World Order. Global Moments and Movements, 1880s-1930s*, New York, Palgrave Macmillan, 2007.

5

Terán, Oscar: “Modernos intensos en los veintes”, en *Prismas. Revista de historia intelectual*, N° 1, 1997, p. 102.

6

Finocchio, Silvia “¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media?”, en *Entrepasados. Revista de Historia*. N°1, 1991, pp. 93-106.

can a la historia intelectual y lo que puede enseñarse en una escuela. Problematizaremos este vínculo, siguiendo líneas abiertas por Ana Zavala,<sup>7</sup> en torno a la desreificación de las categorías que utilizamos para aprehenderlo. De ahí se desprenderá la segunda parte, que consistiría en señalar posibles encadenamientos entre el *docente que tiene que enseñar sobre los mundos intelectuales* y lo que *puede leer en lo que han investigado aquellos que se dedican a la historia intelectual*. Particularmente, nos centraremos en claves de lectura, preguntas y situaciones de enseñanza factibles. Por último, haremos un primer rastreo crítico de disposiciones acerca de la enseñanza del mundo de las ideas y de los intelectuales en textos curriculares de la Ciudad de Buenos Aires.

### **Entre el estado de la cuestión y el recorte del problema**

La piedra fundacional de esta ponencia fue contemplar si existen investigaciones que hayan abordado la relación entre la historia intelectual y la enseñanza de la historia en las escuelas. El resultado es casi nulo, al menos por el momento. En revistas como *Propuesta Educativa*, editada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), figuran algunos estudios en torno a la *recepción* de ideas,<sup>8</sup> preocupación frecuente en la historia intelectual. No obstante, su relación con lo que un docente de Historia *podría* enseñar acerca de las ideas está fuera de los intereses y alcances de dichas investigaciones.

Me centré entonces en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, publicación de la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia en Universidades Nacionales de la República Argentina (APEHUN). Allí figuran artículos vinculados a temas adyacentes al mundo de las ideas, como las representaciones e imaginarios acerca de cómo unos jóvenes del conurbano bonaerense identifican el origen histórico de la Argentina.<sup>9</sup> Sin embargo, esta genuina preocupación deja sin entrever *cómo*

---

7

Zavala, Ana: “¿Y la *Historia enseñada* qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos”, en *Clío & Asociados*, N°s 18-19, 2014, pp. 11 a 40.

8

Gómez, Sebastián: “Juan Carlos Tedesco y el primer uso de Antonio Gramsci de la teoría educativa argentina”, en *Propuesta Educativa*, N°46, Año 25, Nov. 2016, Vol. 2, pp. 93 a 100. Mariano Amar, Hernán: “Reseñas de tesis ‘Las apropiaciones y usos intelectuales de la obra de Pierre Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989)’”, en *Propuesta Educativa*, N°40, Año 22, Nov. 2013, Vol. 2, pp. 138 a 140.

9

Ruiz Silva, Alexander: “Voluntad y destino en el aprendizaje moral de la Independencia Argentina”, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Noviembre de 2012, pp. 211 a 246.

se podría enseñar contenidos a esos estudiantes desde los prismas de la historia intelectual. Mis-  
mas ausencias he notado en los índices de revistas como *Clio & Asociados*, *Entrepasados* o bien la  
*Revista de Teoría y Didáctica de la Historia*, publicada por la Universidad de Mérida, Venezuela.  
En la catalana *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* –revista que no hesita  
en publicar diversidad de propuestas sobre cómo enseñar Historia– tampoco he encontrado aborda-  
jes específicos.<sup>10</sup> Desde otra esfera, lo mismo sucedió en *Prismas. Revista de Historia intelectual*,  
quizás la más importante publicación latinoamericana de historia intelectual y de los intelectuales,  
editada por la Universidad Nacional de Quilmes, y en *Journal of the History of Ideas*, revista deca-  
na en este campo de estudios ya que la Universidad de Pennsylvania en EE.UU. la viene editando  
desde 1945.

Frente a esto volví entonces a uno de los problemas ordenadores de esta ponencia, esto es, la  
relación entre historia investigada e historia enseñada, categorías que algunos párrafos más adelante  
pondré en discusión. El análisis de este vínculo no es nuevo. Ya en los años noventa, trabajos como  
los de Pilar Maestro González señalaban las distancias entre lo que hace la Historiografía (con una  
“H” mayúscula que necesita complejizarse) y lo que se enseña en las escuelas. Así, para la autora:

Ni el tiempo ni la explicación histórica se ven como los veía la Historiografía tradicional, ni los proce-  
sos a estudiar son los mismos. [...] El fondo teórico que sustenta pues los nuevos contenidos es dife-  
rente. Sin embargo el problema está en que los manuales escolares, los programas oficiales, los exá-  
menes... Todo está organizado con arreglo a las antiguas concepciones. [...] Se hace pues necesario  
deconstruir ese esquema subyacente, identificarlo y sustituirlo por el que la nueva Historiografía utili-  
za. Y ello, necesariamente significa utilizar otros criterios para componer el currículum. No se trata  
sólo de “modernizar” los contenidos, se trata de modernizar la concepción misma, los fundamentos de  
la Historia enseñada. Esa deconstrucción es preciso realizarla en el pensamiento del profesor [...].<sup>11</sup>

Lo que me interpela de esta larga cita es lo siguiente: la idea, repetida a mi entender en nu-  
merosos trabajos, que señala una suerte de *malestar*, esto es, se reconoce un espacio historiográfico  
sumamente dinámico, con una pléyade de investigaciones y nuevos temas estudiados, y un “pensa-

---

10

Por ejemplo, en 1997 fue publicado un dossier sobre “nuevas fronteras de la historia” en el que se atendió a la his-  
toria cultural y a la historia de las mentalidades, entre otras, pero no a la historia intelectual, probablemente porque  
aún no había alcanzado un desarrollo pleno. Véase: AA.VV.: “Dossier. Nuevas fronteras de la historia”, en *Iber: Di-  
dáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 12, Abril- Mayo-Junio, 1997.

11

Maestro González, Pilar: “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (la concepción de la Historia enseñada)”, en *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, UNL, N°2, septiembre de 1997, p. 21.

miento del profesor” anclado en contenidos y concepciones de la historia que quedaron atrasados.<sup>12</sup> Si bien Maestro González ha complejizado esto que dispongo binariamente, me parece que allí radica un núcleo problemático. En palabras de Gonzalo de Amézola, podría indicarse que en los años noventa se estaba ante la sensación de una “escuela vacía”, o sea un ámbito que no enseñaba nada o lo que hacía era vetusto e inútil.<sup>13</sup>

Para el caso argentino, trabajos como los del propio De Amézola han reconstruido en términos concretos la trama a partir de la cual historiadores como Luis Alberto Romero y Fernando Devoto, entre otros, intentaron un acercamiento entre estas *dos historias*. Principalmente fueron interpelados para que hagan un diagnóstico y una propuesta de renovación acerca de la enseñanza de la asignatura, si bien también participaron en la elaboración de textos escolares.<sup>14</sup> Los efectos más notorios de todas estas intervenciones han sido, indudablemente, un cierto abandono de formas de enseñanza relacionadas con una historia dedicada a los *grandes hombres*.

En este derrotero, vinculado al “entusiasmo que los pedagogos mostraban por esos años por el concepto de ‘transposición didáctica’ formulado por Yves Chevallard [...], [y que se considerara válida la categoría] para ser aplicada a todas las asignaturas escolares”,<sup>15</sup> encontramos las primeras pistas, escuetas, de un lazo entre la historia intelectual y lo que se proponía que los docentes enseñaran en las escuelas. Me refiero a la brevísima intervención de Oscar Terán, uno de los *founding fathers* de este campo de estudios en nuestro país, quien comentó los modos en los cuales se proponía el abordaje de textos vinculados a las ideas, por pedido de Devoto en el marco de las antedichas

---

12

Otros trabajos han enfatizado las condiciones de trabajo docente, las que, obviamente, complejizan esta labor. Véase: Anelique, Carlos Marcelo: “La didáctica de la Historia y la formación docente: ¿qué profesor de historia necesitan las escuelas?”, en *Clio & Asociados*, N° 15, 2011, pp. 1 a 14.

13

De Amézola, Gonzalo: *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008, p. 52.

14

Por ejemplo, el propio Devoto coordinó series de libros dedicados a la escuela primaria, o Luis Alberto Romero y Lilia Ana Bertoni escribieron los textos base de la colección *Una historia argentina* editada por Colihue y dedicada a niños/as de escolaridad primaria. Cito como ejemplo: Devoto, Fernando (director de la colección.): *Ciencias Sociales 4, 5, y 6° grado. Colección Tiempo y Espacio*, Buenos Aires, Tinta Fresca, 2006.

15

De Amézola, G.: “Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores”, en *Polhis*, Año 4, Número 8, Segundo semestre 2011, p. 11.

propuestas de renovación curricular.<sup>16</sup>

En resumidas cuentas, en la década del noventa, al calor del interés por renovar los contenidos de la historia como disciplina escolar, los diferentes campos y subcampos disciplinares fueron convocados a dialogar en este emprendimiento, con la excepción casi total de la historia intelectual. En los años dos mil parece haber escasas novedades al respecto.<sup>17</sup> Apenas he hallado pocos ejemplos, incluso tangenciales: en una entrevista al historiador Gabriel Di Meglio, en el marco de un material que el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires preparó para niños/as de la escolaridad primaria, una referencia a la relevancia de la historia conceptual para enseñar sobre el proceso independentista, o un documental de Canal Encuentro sobre la recepción que hicieron los intelectuales argentinos de la Gran Guerra, presentado por Javier Trímboli.<sup>18</sup>

¿Cuál es entonces el camino posible? ¿Seguir reflexionando en una clave unidireccional (los historiadores señalando qué es lo que tienen que enseñar los docentes)? Un auxilio para mi análisis radicó en buscar categorías que me permitan saltar este dilema. Por caso, varios trabajos han abordado nociones como *cultura escolar*,<sup>19</sup> la cual pone en evidencia los modos en los cuales los actores que transitan los sistemas escolares son agentes activos (y no pasivos) y que éstos poseen marcos, prácticas, costumbres, normas más o menos explícitas construidas desde una lógica propia. En el asunto que aquí me interpela, se ha notado que las transformaciones curriculares, impulsadas desde la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006, fungieron como condiciones de posibilidad,

---

16

Véase: Ministerio de Cultura y Educación: *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales I*, Buenos Aires, 1997, p. 104. Para un análisis de la participación de los historiadores en esta reforma curricular, véase: De Amézola, G.: “Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las *Fuentes para la transformación curricular*”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 10, enero-diciembre 2005, pp. 67 a 99.

17

Por ejemplo, no he hallado investigaciones sobre este vínculo en las publicaciones del GRIDEH (Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Historia) dependiente de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Véase: [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_idh/grideh/?page\\_id=70](http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/grideh/?page_id=70). [Consultado: 6 de mayo de 2017].

18

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: “Entrevista al Dr. Gabriel Di Meglio” en *Bicentenario. Pasado y presente en clave de Mayo. Aportes para la enseñanza. Escuela primaria*, Buenos Aires, GCBA, 2010, especialmente p. 35; Canal Encuentro [on line]: *Argentina y la Gran Guerra/Argentina en la tormenta del mundo*. Disponible en: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8605> [consultado: 12 de mayo de 2017].

19

Julia, Dominique: “A cultura escolar como objeto histórico”, en *Revista Brasileira de História da Educação*, N° 1, 2001.

aunque no exclusivas, para el tratamiento de nuevos temas, especialmente los vinculados a la historia reciente. En este punto, me parece importante señalar que las disciplinas escolares recortan contornos y objetivos que no son necesariamente los que realizan los historiadores. En otras palabras, las urgencias y necesidades de los docentes modifican, traducen y conforman, tal como ha señalado María Paula González “prácticas de interpretación activas, como tácticas situadas que producen algo nuevo en y para el aula”.<sup>20</sup>

En una línea en cierta medida similar, Ana Zavala ha propuesto revisar el uso que se realiza del binomio “historia enseñada-historia investigada” para pensar en nociones como *saber sabido* y *saber enseñado*, es decir, poner luz sobre las interconexiones que se formulan entre lo que producen los historiadores y lo que hace efectivamente, en este caso, un profesor de Historia. Esta perspectiva permite asir cómo se va estableciendo “una nueva cadena de textos, que de una manera o de otra abarca desde los que nos ligan con los eventos del pasado, su conocimiento/interpretación por los historiadores, la escritura de una versión de eso en un libro de Historia, la lectura/comprensión/interpretación por los distintos profesores de Historia, hasta la versión –esencialmente hablada– del conocimiento de esos saberes –generalmente escritos– que es la clase de Historia”.<sup>21</sup>

En suma, estas ideas me permiten discutir que la “Historiografía” sea una entidad reificada y simultáneamente enfocar en las decisiones que un docente de Historia puede y tiene que tomar en su contexto. Encuentro aquí entonces con un punto de quiebre para este trabajo. No he hallado abordajes que problematicen la cuestión entre la enseñanza de la Historia y la historia intelectual, pero sí acerca de la relación compleja entre la historiografía y los saberes escolares. Y si a la vez contemplamos que, a partir de la noción de *cultura escolar*, siguiendo a Diana Gonçalves Vidal, podemos aprehender que la escuela no es solamente “un puerto de llegada a las innovaciones pedagógicas y las normas legales o reformas”,<sup>22</sup> nos queda preguntarnos qué opciones existen. Indagaré entonces este problema desde unos interrogantes propios de los quehaceres del docente: ¿qué enseñar? ¿cómo organizar la enseñanza?

---

20

González, María Paula: “Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto de ‘transposición didáctica’ desde la enseñanza de la historia”, en AA.VV.: *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del Taller de Reflexión sobre América latina*, Los Polvorines, Publicaciones UNGS, 2011.

21

Zavala, A.: *op.cit.*, pp. 13-14.

22

Gonçalves Vidal, Diana: “Culturas escolares: entre la regulación y el cambio”, en *Propuesta Educativa*, N° 28, Año 14, Noviembre de 2007, Vol. 2, p. 20.



## Preguntas, temas y sentidos: entramar la enseñanza desde la historia intelectual

En un trabajo programático acerca de la historia intelectual, Altamirano explicitaba un conjunto de principios que la justificaban:

Entiendo que el término “historia intelectual” indica un campo de estudios, más que una disciplina o una subdisciplina. Aunque inscribe su labor dentro de la historiografía, su ubicación está en el límite de ese territorio, y a veces (por los materiales que trabaja, por el modo en que los interroga o por las facetas que explora en ellos) cruza el límite y se mezcla con otras disciplinas. Su asunto es el pensamiento, mejor dicho el trabajo del pensamiento en el seno de experiencias históricas. Ese pensamiento, sin embargo, únicamente nos es accesible en las superficies que llamamos discursos, como hechos de discurso, producidos de acuerdo con cierto lenguaje y fijados en diferentes tipos de soportes materiales.<sup>23</sup>

De esto se desprenden algunas cuestiones: a) es posible enseñar desde la historia intelectual porque implica trabajar sobre algo tan relevante como son los modos en los cuales determinadas ideas se gestan, actualizan, deforman, fosilizan, se dejan de usar en determinados contextos históricos, y así sucesivamente; b) las ideas tienen productores y el “pensamiento” lo conocemos a partir de la cristalización en soportes materiales (libros, cartas, artículos, revistas, folletines, conferencias, entre otros). En palabras de Dosse, lo importante es trabajar con el “texto y su contexto”, o sea, atender tanto a una lectura *interna* de aquello que producen los intelectuales, como a los *contextos* que la enmarcan;<sup>24</sup> c) la idea de estudiar esos *soportes materiales* y su significación son fundamentales para fortalecer una ciudadanía que esté atenta a qué se dice, cómo se dice, quién lo dice, y desde qué lugar. La vieja pregunta acerca de cómo las ideas y las creencias son determinantes en las conductas colectivas nos parece que debe y puede reactualizarse a partir de estos problemas.

Y si bien Altamirano piensa esa frontera en función de la articulación con otros espacios de estudios (por ejemplo, con la sociología de los intelectuales o de la lectura, por ejemplo), quiero extender ese borde más allá y llevarlo hacia los ámbitos vinculados a la formación y al trabajo en el aula de docentes de Historia. Entonces llego aquí a otro punto nodal. Siguiendo a Isabelino Siede, “Nuestra preocupación didáctica es entrar en diálogo con una trama de pensamientos, valoraciones

---

23

Altamirano, C.: *Para un programa...*, pp. 10 y 11.

24

Dosse, F.: *op. cit.*, pp. 14 y ss.

y representaciones que no son directamente visibles”.<sup>25</sup> Poner en tensión las representaciones que pueden circular dentro y fuera de los marcos de la escuela es factible de hacerlo con los utillajes de la historia intelectual.

Un ejemplo. El nueve de abril de este año, a raíz de la marcha que pocos días antes se había realizado en apoyo del actual Presidente de la Nación, el comunicador Aarón Fabián Paluch (más conocido como “Ari” Paluch) publicó una nota de opinión cuyo título fue “Civilización o Barbarie” y en la cual mencionaba que “civilización y no barbarie [...], esa es la verdadera grieta”.<sup>26</sup> No me interesa evaluar los méritos de este artículo, que a las claras son deméritos más que nada, sino porque plantea un problema que es reconocible en clave didáctica para trabajar con nuestros jóvenes: ¿de dónde vienen esas ideas? ¿son exclusivas de ese comunicador o bien circulan socialmente? ¿por qué el sintagma expresado dicotómicamente como “civilización o barbarie” se activa en diferentes momentos de la historia argentina?<sup>27</sup>

Preguntas y problemas, pues. Todo esto nos remite a la figura de Domingo F. Sarmiento y a su célebre *Facundo* o *Civilización y barbarie*, y a cómo *leer* este texto canónico en la escuela. Trabajaré esta cuestión desde diversos ángulos. Con sus diferentes enfoques, varios autores han señalado los desafíos de la lectura y la escritura en las clases de Historia. Beatriz Aisenberg, por ejemplo, ha remarcado la importancia de explicitar consignas para trabajar en una lectura compartida que intervenga sobre las interpretaciones que hacen los estudiantes sobre aquello que leen. Por su parte, Marisa Massone y Sonia Núñez han abordado la relevancia de realizar una buena preparación para la lectura de diversos tipos textuales,<sup>28</sup> mientras que Lana Mara de Castro Siman y Luisa Teixeira

---

25

Siede, Isabelino: “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en Siede, I.: (coord.): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 2010, p. 274.

26

“Ari” Paluch: “Civilización o barbarie” [on line]. En *Infobae*, 9 de abril de 2017. Disponible en: <http://www.infobae.com/america/opinion/2017/04/09/civilizacion-o-barbarie/> [Consultado: 9 de abril de 2017].

27

En un reciente trabajo, Esteban Buch y Ezequiel Adamovsky han mostrado como durante el primer peronismo se activaron esas narrativas tradicionales sobre la *civilización* y la *barbarie*. Véase: Adamovsky, Ezequiel y Buch, Esteban: *La marchita, el escudo y el bombo. Una historia cultural de los emblemas del peronismo, de Perón a Cristina Kirchner*, Buenos Aires, Planeta, 2016, especialmente pp. 261 y ss.

28

Véase: Aisenberg, Beatriz: “Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”, en Siede, I. (coord.): *op.cit.*, pp. 63 a 98; Massone, Marisa y Núñez, Sonia: “Los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura”, *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007. También son relevantes en

Andrade han enfocado en las interacciones con los textos: en términos de estas últimas: “el proceso de enseñanza-aprendizaje no se constituye en una relación bipolar profesor-alumno, sino en una relación triangular donde el libro/texto entra como un tercer elemento”.<sup>29</sup> Todas estas investigaciones, y otras que aquí no reseñamos, son fructíferas para entender en términos generales las implicancias, dificultades, desafíos, prácticas habituales que circundan la lectura en las clases de Historia en el marco de la cultura escolar contemporánea. No obstante, cabe la pregunta acerca de qué significa *preparar para la lectura* y qué *propósitos lectores* podemos construir en términos concretos, es decir, suponiendo que un docente tenga que enseñar acerca de un tema en particular: Aisenberg plantea que “la consigna global es una pregunta que tiene una vinculación directa con el contenido a enseñar. Marca una direccionalidad hacia el establecimiento de ciertas relaciones, la reconstrucción de una explicación o la aproximación a (o el reconocimiento de) una idea o problemática general”.<sup>30</sup> Ahora bien, cuáles son esas *relaciones, ideas o problemáticas* que puede tener un docente, no siempre resultan diáfanas.

Y aquí vuelvo, entonces, a la historia intelectual y al *Facundo* (ejemplo que estoy tomando solamente en términos de problematización). He aquí una de las sentencias fuerte de mi ponencia: una de las mayores utilidades que puede prestar la historia intelectual para entramarla con la enseñanza de la Historia radica no solamente por los *temas* que aborda, sino, especialmente, porque brinda una experiencia fundamental sobre *cómo leer* lo que se denomina, siguiendo a Altamirano, como *literatura de ideas*.

Para ilustrar esta sentencia, elegiré, de los muchos historiadores que han analizado a Sarmiento, al Terán de *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales*, libro publicado en 2008 y que constituye casi su obra póstuma.<sup>31</sup> En un tono “coloquial”, ya que es una suerte de

---

este sentido: Lerner, Delia: *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, 2001; Massone, M. y Núñez, S.: “El uso de las fuentes en la enseñanza de la historia”, en *Novedades educativas*, N°146, 2003; Solé, Isabel: *Estrategias de lectura*, Barcelona, Grao, 1992; Brito, Andrea (dir.): *Lectura, escritura y educación*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2010.

29

Castro de Siman, Lana Mara de y Andrade, Luisa Teixeira: “Institución de principios y prácticas culturales de lectura del libro de texto en la clase de Historia”, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, N°6, septiembre de 2008, p. 203.

30

Aisenberg, B.: *op. cit.*, p.74.

31

Terán, O.: *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI,

conjunto de clases teóricas que dictaba en la materia Pensamiento Argentino y Latinoamericano de la carrera de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, el texto va recorriendo diferentes estancias de la historia intelectual argentina, desde la Revolución de Mayo hasta la última dictadura. He escrito las anteriores líneas de este párrafo por una razón: me interesa que el lector-docente que pueda transitar ese libro preste atención a que está leyendo un texto que en rigor es un conjunto de clases. Y en ese rasgo *explicativo* que tiene el libro de Terán considero que radica una de las cuestiones de por qué lo incluimos como parte de una cadena de textos que un docente puede leer para entender a Sarmiento y para hacerlo desde los prismas de la historia intelectual.

Uno de los rasgos centrales de este campo de estudios es la preocupación por los *contextos*. En el caso que estoy usando, estos explican el *cuándo y por qué Sarmiento produjo ese texto*, o sea *qué hacía* al escribir. Sabemos que lo hizo exiliado en Chile durante el rosismo, y a causa del emisario que Rosas había enviado para difamarlo: “como respuesta a esos ataques, Sarmiento escribe el *Facundo*. Esa respuesta la hace por entregas, según el género folletinesco de la época [...]. De manera que tengamos en cuenta que, cuando leemos el libro, lo hacemos de manera diferente de como lo hicieron sus primeros lectores”.<sup>32</sup>

Pero *contextualizar* implica, en la historia intelectual, dar otros pasos. Por caso, evitar situaciones anacrónicas –o sea, sostener lo que Sarmiento *sería* políticamente a comienzos del siglo XXI o *qué pensaría* de tal o cual tema de la agenda de nuestro tiempo. En términos de Quentin Skinner, caer en esto sería entrar en la *mitología de la prolepsis* o sea cuando el interés está puesto en la significación retrospectiva de una obra más que en lo que significó para su autor.<sup>33</sup> Y en este sentido, es interesante preguntarse el *modo* en el que Sarmiento construyó las *otredades* (el gaucho, las montoneras, los caudillos, entre otros) que pueblan su texto: las imágenes orientalistas que usaba Sarmiento para negativizarlas –“hordas sanguinarias”; “El caudillo argentino es un Mahoma”; “Hay algo en las soledades argentinas que trae a la memoria las soledades asiáticas”<sup>34</sup> indican la relevancia de una *lectura al ras* en las clases de Historia. A partir de esto podría pensarse en consignas *globales* que atiendan a por qué un intelectual que se autorrepresentaba como *civilizado* escribía utilizando metáforas e imágenes *orientalistas*, es decir, que partían de un conjunto de estereotipos que Occi-

2008.

32

*Ibidem*, p. 66.

33

Skinner, Quentin: *Lenguaje, política e historia*, Bernal, UNQ, 2007, pp. 137 y ss.

34

Véase para el análisis de estas expresiones y otras: Bergel, Martín: *El Oriente desplazado. Los intelectuales y los orígenes del tercermundismo en la Argentina*, Bernal, UNQ, 2015, especialmente pp. 31 y ss.

dente había construido sobre los pueblos no europeos.<sup>35</sup> ¿Acaso no es válido enseñar hoy en día sobre discursos que esencializan a pueblos enteros?

El punto al que quiero llegar es que existe una idea fuerte de los *modos de conocer* que Terán sintetiza en *Historia de las ideas: qué se dice* y la *forma* en la que se dice.<sup>36</sup> Aclaro a esta altura de la ponencia que no estoy planteando que un docente de Historia debe “bajar” –en clave de una banal *transposición didáctica*– a sus alumnos el análisis de Terán. Hay libros de este autor, y de otros que practican la historia intelectual, que son extraordinarias investigaciones, pero están fuera de los alcances y de los saberes socialmente necesarios que debe abordar la escuela. Mis líneas tratan de funcionar como *mediadoras*, es decir, *estoy leyendo el texto de Terán sobre Sarmiento de un modo particular; que es para escribir esta ponencia que apunta a prestar claves para un docente-formador-lector y que intenta coadyuvar a pensar en modos de conocer y de estudiar la literatura de ideas*. Para ponerlo en los términos de Ana Zavala: “la idea de que la interpretación trasciende el marco hasta entonces tradicional de la lectura para enmarcarse en una dimensión mucho más amplia que incluye la comprensión de la propia existencia –el estar-en-el-mundo– con lo cual el acto –es decir, la experiencia de relacionarse con un texto queda inseparablemente unido a la perspectiva que el sujeto lector tiene de sí mismo, de la acción que lleva a cabo –incluyendo *para quien* la lleva a cabo– del texto, del autor del texto, del mundo... y también del *asunto* del cual el texto trata”.<sup>37</sup> Para cerrar esta sección: este ejercicio de mediación *entre textos* que intento en estas páginas, las propuestas de lectura intensa entre *texto-contexto* que propone la historia intelectual (y tomamos aquí a Terán como ejemplo) y leer *estos textos vinculados a la posibilidad de enseñar sobre historia de las ideas en nuestro país* son los lazos que puedo ir proponiendo entre la historia intelectual como campo de estudios y la historia que se enseña en las escuelas.

---

35

Véase: Said, Edward: *Orientalism*, New York, Pantheon, 1978.

36

“Además, Sarmiento comenta que esa frase [*On ne tue point les idées*] la escribió sobre las paredes de los baños de El Zonda mientras huía de la tiranía rosista hacia Chile, y que cuando llegan los esbirros de la dictadura no entienden qué dice. Este es un punto notable, porque en la narración de ese episodio ya encontramos una respuesta a la pregunta “quién escribe”, al menos en dos sentidos. Veamos: el civilizado Sarmiento sale huyendo del despotismo rosista y escribe una frase en francés, entonces considerada la lengua culta, la lengua de la civilización. Luego llegan los bárbaros, quienes no pueden leer la lengua de la civilización. En cambio, Sarmiento, que la posee, puede traducir la lengua de la civilización en términos locales, o sea, puede efectuar una *translation*, que es una auténtica interpretación”. Terán, O.: *Historia...*, p. 74.

37

Zavala, A.: *op. cit.*, p. 26.

## Un rastreo por los textos curriculares

Intenté sostener a lo largo de esta ponencia que un docente *puede* enseñar a partir de enfoques, métodos y formas de leer textos y contextos propios de la historia intelectual. Ahora bien, cabe indagarse si existen prescripciones curriculares al respecto. A título de ejemplo he rastreado en las propuestas de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, en particular el Ciclo Orientado del Bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades.<sup>38</sup> Esta decisión se justifica porque *a priori* esta orientación se presta a que exista mayor peso específico para los campos vinculados a las ciencias sociales.

Precisamente, en la propuesta para Historia de 5° año se señala un eje en la historia de las ideas en la Argentina, basada “principalmente en la lectura, el análisis y la interpretación de un conjunto variado de textos significativos de los debates de períodos claves de la historia argentina”.<sup>39</sup> Las autoras de este texto curricular son Ángeles Castro Montero y Graciela Gómez Aso, ambas profesoras de la Universidad Católica Argentina.<sup>40</sup> En dicho plan de estudios se sugiere un derrotero amplio, de seis unidades didácticas,<sup>41</sup> en las que se sugiere abordar diversas fuentes vinculadas a la historia de las ideas.

Varios problemas quiero resaltar. Particularmente en el apartado “Formas de conocimiento y

---

38

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: *Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo orientado del Bachillerato: Ciencias Sociales y Humanidades*, Buenos Aires, GCBA, 2015.

39

*Ibidem*, p. 29.

40

Por los indicios que presta la página oficial de la UCA, es de notar que de ambas solamente Castro Montero investiga y publica trabajos académicos sobre historia intelectual, mientras que Gómez Aso aborda temas de la antigüedad grecorromana. Véase: Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) [On line]: <http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/uca/facultad-de-ciencias-sociales/investigacion/ihe/integrantes/castro-montero/> y <http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/uca/facultad-de-ciencias-sociales/docentes/lic--graciela-noemi-g-mez-de-aso/> [Consultado: 2 de mayo de 2017].

41

Los títulos son: “Ilustración y revolución (1776-1826)”; “Romanticismo y liberalismo en la Generación del 37”; “De la Generación del 80 al Centenario de la Revolución de Mayo”; “La crisis de ideas en la Argentina entre las guerras mundiales (1914-1945)”; “El peronismo, efervescencia cultural, violencia revolucionaria y dictaduras (1945-1983)”; “El retorno de la democracia (1983-2000)”. Véase: Ministerio...: *Diseño curricular...*, pp. 31 a 35.

técnicas de estudio” en el que se sugiere para la lectura de textos focalizada en “La lectura de títulos y subtítulos. La identificación del tema, conceptos centrales, palabras clave. El uso de diccionarios y enciclopedias para comprender, ampliar y contextualizar la información. La identificación en los materiales leídos de las características sobresalientes de una época, los hechos históricos más relevantes y/o los argumentos que sostienen una posición”.<sup>42</sup> Esto parece reñido con las ideas que diversos autores han señalado acerca de las propuestas de lectura en las clases de Historia, puesto que presenta esto como *técnicas* en abstracto sin contemplar los propósitos lectores en función de las situaciones de enseñanza. Por su parte, “leer títulos y subtítulos” parece un aporte escaso para trabajar textos propios de la historia de las ideas en nuestro país. Arriego entonces una hipótesis: quienes armaron esta propuesta curricular cayeron en la ya mencionada práctica de la “transposición didáctica”, esto es, hacer una traslación del *saber sabio* de quienes estudian historia intelectual a jóvenes de escuela Media, situación visible en la falta de jerarquización de los temas. Así, según esta perspectiva, al ponerlos en “contacto” con los clásicos de la historia de las ideas en nuestro país, y con determinadas “técnicas” de estudio se podría enseñar y aprender sobre estos temas.

Agrego entonces estas directivas curriculares como un elemento más de las intertextualidades que un docente puede tener para enseñar estos temas. Me centraré en una sección vinculada a la historia de la segunda mitad del siglo XX. Dentro de los contenidos de la Unidad 5 figura “La revolución cubana y el impacto en las ideas”. No obstante, el lector de este texto curricular se topará con que en los *Alcances y Sugerencias para la enseñanza* no aparece una sola referencia concreta de ese “impacto”, ni siquiera en el caso quizás más estudiado de las organizaciones político-militares o, volviendo al terreno de la historia de los intelectuales, las propias rupturas y compromisos que fue tejiendo la experiencia revolucionaria abierta en la isla en 1959.<sup>43</sup> Este problema ya fue enfocado por Gonzalo de Amézola:

Una cuestión que se repite en todos los libros es que se describe al terrorismo de Estado pero no se habla de la violencia revolucionaria. No hay mención a las estrategias de las organizaciones armadas ni de los grupos de la izquierda insurreccional (**foquismo**, activismo social y político), ni tampoco a acciones y **criterios de la acción guerrillera** en la época, como verticalismo, entrenamiento guerrillero, clandestinidad, justicia popular, etc. Pese a que existen excepciones, la “historiografía escolar” brinda

---

42

*Ibidem*: p. 36.

43

Para esto, sigue siendo insuperable: Gilman, Claudia: *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

una interpretación resistente a los cambios que provienen de la renovación historiográfica y sólo relativamente sensible a los impulsados por las políticas de la memoria.<sup>44</sup>

Pero si bien este diagnóstico es acertado, su solución me resulta incompleta: parece estar signada porque los docentes “lean” los avances que la historiografía ha producido para estudiar el tema de la violencia revolucionaria, de ahí su propuesta de acercar las “dos historias”. Frente a esta oclusión, pues, para De Amézola un docente debería abordar (¿con qué clave?) a autores como Hugo Vezetti o Pilar Calveiro.

Propongo entonces dos vectores para que, tomando el ejemplo del “impacto” de la Revolución Cubana en el mundo de las ideas, un docente pueda encontrar preguntas potentes que orienten la enseñanza. En primer término: ¿qué textos derivados de esa experiencia revolucionaria se empezaron a leer, por qué y con qué objetivos? ¿Quiénes, cuándo y por qué los leían? ¿qué revistas circularon tomando como modelo y ejemplo la experiencia cubana? En suma, los estudiantes pueden reconstruir cuestiones vinculadas a la trama material y personal de circulación de ideas, además del contacto directo con los textos mediatizado por las orientaciones para la enseñanza que fueron explicitadas anteriormente. En suma, reactualizar la pregunta de la relación entre las “ideas” y aquello que “no son las ideas”, lo cual puede derivarse en cómo fue posible violencia revolucionaria y cómo se legitimaba. Dos sugerencias propongo aquí, apenas a título de senderos posibles:

- a) Tomar el eje del *viaje de las ideas* y el viaje como experiencia intelectual y política. En este sentido, seleccionar un texto emblemático, como puede ser *Guerra de guerrillas* (1960) de Ernesto Che Guevara. Ambos pueden ser leídos por su *contexto de producción* y la distancia entre las ideas y la práctica (por ejemplo, la instalación del foco del PRT-ERP en Tucumán como una lectura *en clave de recepción* de las ideas de Guevara).<sup>45</sup> A la vez, el viaje como

---

44

De Amézola, G.: “Historia enseñada e historia investigada...”: *op. cit.*, p. 16. Los resaltados son míos.

45

Diversos autores han problematizado cómo las ideas que se producen en un *contexto* son leídas de modo diferente en otros. Entre muchos otros podemos mencionar: Tarcus, Horacio: *Marx en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007; AA.VV.: “Encuesta sobre el concepto de recepción”, en *Políticas de la Memoria*, N° 8/9, verano 2009; Schwartz, Roberto: “Las ideas fuera de lugar”, en Amante, Adriana y Garramuño, Florencia: *Absurdo Brasil. Polémicas en la cultura brasileña*, Buenos Aires, Biblos, 2000 [1973]; Bourdieu, Pierre: “Las condiciones sociales de la circulación internacional de las ideas”, en *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba, 2007. Para el viaje como experiencia intelectual y política: Colombi, Beatriz: *Viaje intelectual. Migraciones y desplazamientos en América Latina (1880-1915)*, Buenos Aires, Beatriz Viterbo, 2004; Saïtta, Sylvia: *Hacia la revolución. Viajeros argentinos de izquierda*, Buenos Aires, FCE, 2007.



*experiencia* y la escritura del viaje<sup>46</sup> pueden prestar un componente narrativo para enseñar acerca de los mundos intelectuales. Me interesa plantear que podría no bastar con acercar a los jóvenes a la Carta Abierta de Rodolfo Walsh, tal como propone el Diseño Curricular que analizaba párrafos atrás,<sup>47</sup> sin retomar algunos de los aspectos centrales de su vida en Cuba, incluso aquellos más anecdóticos –como el descubrimiento que hizo del código secreto que usaba el gobierno de EE.UU. para organizar la invasión a Playa Girón en 1961– pero que a la vez son problematizadoras del *lugar del intelectual en una revolución*.

b) Reconstruir *libros, intelectuales, escenas y situaciones de lectura*. En este sentido, el énfasis que las conmemoraciones vinculadas con la memoria del terrorismo de Estado han realizado sobre el listado de *libros prohibidos* posiblemente hayan obturado la posibilidad de entender *por qué fueron prohibidos*. Propongo, en este sentido y en el que venimos disponiendo en esta ponencia, trabajar con algún caso que permita vincular ideas, libros, ediciones, contextos. Por ejemplo, podrían tomarse algunos de los libros que trabaja el artista Marcelo Brodsky en torno a los ejemplares que eran enterrados durante la dictadura cívico-militar.



Marcelo Brodsky: *Nexo: 8. Los condenados de la Tierra*. Imagen de la página web del autor.<sup>48</sup>

46

Para la *escritura de viaje* remitimos a un texto de mi autoría: Muñiz, Manuel: “Viajeros cubanos a la Unión Soviética: la experiencia del periplo y las formas del relato en las plumas de Julio Antonio Mella, Sergio Carbó y Rubén Martínez Villena (1927-1932)”, en *Revista de la Red Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea*, Nº 3, 2015.

47

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: *Diseño...*, p. 35.

48

Brodsky, Marcelo: [on line]: *Nexo: 8. Los condenados de la tierra*. Disponible en: <http://marcelobrodsky.com/nexo-8-los-condenados-de-la-tierra/> [Consultado: 2 de mayo de 2017].

Como se aprecia, uno de los libros es el conocido *Los condenados de la tierra* (1961) del martiniqués Frantz Fanon, psiquiatra y militante por la liberación argelina. Dicha edición del Fondo de Cultura Económica cuenta en sus páginas con el también célebre prólogo de Jean-Paul Sartre. Este texto, que fue leído en nuestro país como justificación de la violencia revolucionaria, señala una gran oportunidad para abordarlo desde una historia intelectual que atienda a lecturas tanto *externas* –formas de legitimación entre intelectuales (la relevancia del prólogo de Sartre al libro de Fanon), su circulación y recepción–, como *internas* (qué imágenes utilizaba Fanon para justificar la violencia contra el opresor colonial).

## Conclusiones

En esta ponencia he intentado un acercamiento que hasta ahora a mi entender había sido inexplorado entre la historia intelectual como campo de estudios y la historia *enseñada*. No obstante, más que un diálogo unidireccional (si vale el oxímoron) entre lo que investigan los historiadores que hacen historia intelectual y lo que se podría enseñar en la escuela, me valí de un uso de conceptos e ideas como *cultura escolar*, *prácticas situadas* o *cadenas de textos* que en suma permiten acercarse a los problemas concretos que tiene que resolver un profesor de Historia en el marco de la cultura escolar contemporánea. Esta suerte de ejercicio *entre textos y escrituras* (mis propias reflexiones, los textos de la historia intelectual y los diseños curriculares) quiso ingresar a esos espacios, es decir, aquellos vinculados a pensar qué se enseña.

Por eso indiqué que una clave que la historia intelectual puede prestar son *modos de leer para resolver preguntas y problemas de la enseñanza*. Al prestar atención a cómo se lee en las clases de Historia, nos pareció que quedaba una incógnita, que es suponer que las herramientas de lectura con las que nos acercamos a un texto son las mismas para, digamos, una fuente vinculada a la historia social o política que otra vinculada a la historia intelectual. De ahí que, siguiendo a Siede, me interesó rastrear por un lado la significatividad de enseñar estos temas, a partir de preguntas y problemas que no estén “masticados por dientes ajenos”: por qué determinadas ideas circulan y se activan socialmente, quiénes producen y quiénes y cómo lo hacen, qué imágenes se construyen y a partir de qué soportes y tramas materiales. También he señalado que la historia intelectual puede aportar, a partir de situaciones concretas y estructuras narrativas, nuevos senderos para entrar en el mundo de los textos (Sarmiento en su huida a Chile escribe una frase en francés que considera in-

comprensible para sus perseguidores; Walsh y sus estancias en Cuba como una bisagra en su biografía intelectual).

He corrido riesgos: pisar en dos terrenos a la vez implica construir puentes que otras líneas y futuras investigaciones pueden brindarle mayor solidez a los apuntes aquí formulados. Con todo, el desafío de abrir las pupilas y también los párpados –volviendo a las imágenes de Martínez Villena con las que inaugurábamos estas páginas– puede ayudar a oxigenar movimientos y gestos académicos que a menudo caen en estancamientos que encierran la posibilidad de seguir pensando la enseñanza con nuevos ojos.

Ciudad de Buenos Aires, mayo de 2017

### **Bibliografía:**

- AA.VV.: “Encuesta sobre el concepto de recepción”, en *Políticas de la Memoria*, N° 8/9, verano 2009.
- Altamirano, Carlos: *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- -----: *Intelectuales. Notas de investigación*, Bogotá, Norma, 2006.
- Adamovsky, Ezequiel y Buch, Esteban: *La marchita, el escudo y el bombo. Una historia cultural de los emblemas del peronismo, de Perón a Cristina Kirchner*, Buenos Aires, Planeta, 2016.
- Amante, Adriana y Garramuño, Florencia: *Absurdo Brasil. Polémicas en la cultura brasileña*, Buenos Aires, Biblos, 2000.
- Andelique, Carlos Marcelo: “La didáctica de la Historia y la formación docente: ¿qué profesor de historia necesitan las escuelas?”, en *Clio & Asociados*, N° 15, 2011, pp. 1 a 14.
- Bourdieu, Pierre: *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba, 2007.
- Bergel, Martín: *El Oriente desplazado. Los intelectuales y el origen del tercermundismo en la Argentina*, Bernal, UNQ, 2015.
- Brito, Andrea (dir.): *Lectura, escritura y educación*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2010.
- Castro de Siman, Lana Mara de y Andrade, Luisa Teixeira: “Institución de principios y prácticas culturales de lectura del libro de texto en la clase de Historia”, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, N°6, septiembre de 2008, pp. 193 a 213.
- Colombi, Beatriz: *Viaje intelectual. Migraciones y desplazamientos en América Latina (1880-1915)*, Buenos Aires, Beatriz Viterbo, 2004.
- Conrad, Sebastian y Sachsenmaier, Dominic: *Competing Visions of World Order. Global Moments and Movements, 1880s-1930s*, New York, Palgrave Macmillan, 2007.
- De Amézola, Gonzalo: “Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular”, En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 10, enero-diciembre 2005, pp. 67 a 99.
- -----: *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los histo-*

*riadores y una renovación posible de la historia escolar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.

- -----: “Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores”, en *Polhis*, Año 4, Número 8, Segundo semestre 2011, pp. 9 a 26.
- -----: “Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las *Fuentes para la transformación curricular*”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 10, enero-diciembre 2005, pp. 67 a 99.
- Finocchio, Silvia “¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media?” en *Entrepasados. Revista de Historia*. N°1, 1991, pp. 93-106.
- Gilman, Claudia: *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.
- Gorelik, Adrián: “Dossier: 20 años de historia intelectual. Presentación”, en *Prismas. Revista de historia intelectual*, N° 19, 2015, pp. 149-150.
- Gómez, Sebastián: “Juan Carlos Tedesco y el primer uso de Antonio Gramsci de la teoría educativa argentina”, En: *Propuesta Educativa*, N°46, Año 25, Nov. 2016, Vol. 2, pp. 93 a 100.
- Gonçalves Vidal, Diana: “Culturas escolares: entre la regulación y el cambio”, en *Propuesta Educativa*, N° 28, Año 14, Noviembre de 2007, Vol. 2, pp. 28 a 37.
- González, María Paula: “Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto de ‘transposición didáctica’ desde la enseñanza de la historia”, en AA.VV.: *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del Taller de Reflexión sobre América latina*, Los Polvorines, Publicaciones UNGS. 2011.
- Grafton, Anthony: “La historia de las ideas. Preceptos y prácticas, 1950-2000 y más allá” en *Prismas. Revista de historia intelectual*, N° 11, pp. 123 a 148.
- Lerner, Delia: *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, 2001.
- Maestro González, Pilar: “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (la concepción de la Historia enseñada)”, en *Clio & Asociados*, N°2, septiembre de 1997, pp. 9 a 34.
- Mariano Amar, Hernán: “Reseñas de tesis ‘Las apropiaciones y usos intelectuales de la obra de Pierre Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989)’”, en *Propuesta Educativa*, N°40, Año 22, Nov. 2013, Vol. 2, pp. 138 a 140.
- Massone, Marisa y Núñez, Sonia: “Los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura”, *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.
- -----: “El uso de las fuentes en la enseñanza de la historia”, en *Novedades educativas*, N°146, 2003.
- Ministerio de Cultura y Educación: *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales I*, Buenos Aires, 1997.
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: *Bicentenario. Pasado y presente en clave de Mayo. Aportes para la enseñanza. Escuela primaria*, Buenos Aires, GCBA, 2010.
- -----: *Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo orientado del Bachillerato: Ciencias Sociales y Humanidades*, Buenos Aires, GCBA, 2015.
- Moyn, Samuel y Sartori, Andrew: *Global Intellectual History*, New York, Columbia University Press, 2013.
- Muñiz, Manuel: “Viajeros cubanos a la Unión Soviética: la experiencia del periplo y las formas del relato en

las plumas de Julio Antonio Mella, Sergio Carbó y Rubén Martínez Villena (1927-1932)”, en *Revista de la Red Inter-cátedras de Historia de América Latina Contemporánea*, N° 3, 2015.

- Ruiz Silva, Alexander: “Voluntad y destino en el aprendizaje moral de la Independencia Argentina”, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Noviembre 2012, pp. 211 a 246.
  - Said, Edward: *Orientalism*, New York, Pantheon, 1978.
  - Saítta, Sylvia: *Hacia la revolución. Viajeros argentinos de izquierda*, Buenos Aires, FCE, 2007.
- Siede, Isabelino (coord.): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 2010.
- Skinner, Quentin: *Lenguaje, política e historia*, Bernal, UNQ, 2007.
- Solé, Isabel: *Estrategias de lectura*, Barcelona, Grao, 1992.
- Tarcus, Horacio: *Marx en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- Terán, Oscar: “Modernos intensos en los veinte”, en *Prismas. Revista de historia intelectual*, N° 1, 1997, p. 102.
- -----: *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- Zavala, Ana: “¿Y la Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos. En *Clío & Asociados*, N°s 18-19, 2014, pp. 11 a 40.

#### **Hemerografía:**

*Clío & Asociados.*

*Entrepasados.*

*Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.*

*Prismas. Revista de historia intelectual.*

*Propuesta Educativa.*

*Reseñas de Enseñanza de la Historia.*

*Revista de Teoría y Didáctica de la Historia.*