

El proceso de mayo en cuestión: Historia, historiografía y enseñanza de la Historia escolar.

Laura del Valle.

Cita:

Laura del Valle (2013). *El proceso de mayo en cuestión: Historia, historiografía y enseñanza de la Historia escolar. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1093>

**El proceso de mayo en cuestión:
Historia, historiografía y enseñanza de la Historia escolar**

Dra. Laura Cristina del Valle

laucris@bvconline.com.ar

Departamento de Humanidades – U.N.Sur

Bahía Blanca

Desde hace un tiempo la Historia académica se ha renovado merced a nuevas perspectivas historiográficas que favorecieron miradas diferentes sobre procesos y actores. Algo similar sucedió con los Diseños Curriculares de la escuela secundaria bonaerense, que hicieron lo propio apoyándose en una Historia social que permitiera comprender los procesos, que los problematizara y que incluyera en su desarrollo actores que no habían sido contemplados por la historiografía más tradicional, ni por los currícula anteriores, como las mujeres, los niños, las minorías, entre otros.

En este escenario que hemos referido brevemente, es importante analizar si esa Historia renovada, tanto la académica como la que se pretende en los Diseños (*Historia regulada*) llegó a las aulas de las escuelas secundarias impactando sobre la *Historia enseñada*.

Partiendo del supuesto de que los manuales son el recurso más utilizado en las clases de Historia escolar, coincidimos con Marta Negrín en que son “el artefacto que concreta y presenta el *curriculum* en el interior de la institución escolar” (2009: 2), circunstancia por la cual no pueden ignorarse al momento de pensar la *Historia enseñada*. En función del papel que desempeñan en las aulas y del lugar central que le otorgan muchos de los docentes, es interés de esta ponencia analizar el grado de renovación historiográfica del contenido disciplinar de los manuales de texto de escuela secundaria para observar la existencia o la

ausencia del *código disciplinar*. Según Cuesta Fernández (1997:20) el *código disciplinar* es el elemento clave que configura a una disciplina escolar y que puede haber permitido algunas pervivencias de enfoques historiográficos tradicionales. Centraremos nuestro análisis de caso en el proceso que se inicia en 1776 con las reformas borbónicas y que llega hasta 1810 con la junta del 25 de mayo, y que se conoce en líneas generales como el “proceso de mayo”.

Analizaremos el tratamiento que hacen de la citada revolución cuatro manuales que hemos seleccionado en función de ser los más utilizados en las escuelas secundarias y de haber sido editados entre los años 2010 y 2011, en el marco de la nueva implementación de la secundaria bonaerense.

Disciplinas escolares y enseñanza de la Historia

Los nuevos diseños curriculares de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, en el caso que nos ocupa, emanan de una autoridad gubernamental que está vinculada con la construcción simbólica, es decir con arbitrarios culturales que son portadores de un interés y de estrategias tendientes a satisfacer ese interés (Bourdieu, 2000: 77). Se trata, entonces, de construcciones políticas, portadoras de contenidos (arbitrarios culturales) y estilos de enseñanza para reproducir esos arbitrarios culturales a partir del uso de lo que el Bourdieu llama la *violencia simbólica*, vinculada con la transmisión de dichos arbitrarios y del habitus. Oszlack había señalado en una investigación sobre la formación del Estado argentino, que una de las formas de penetración de éste último es la ideológica y que la educación es el vehículo privilegiado para hacerla posible (Oszlack, 1997: 151). Nos encontramos, entonces, en el ámbito de la historia regulada, que es una categoría que Rafael Valls Montés toma de Raimundo Cuesta y que involucra “Los contenidos programáticos establecidos por la administración, junto a su desarrollo realizado en los manuales, normalmente controlados también por la administración” (Valls Montés 2001: 5).

Respecto del primer aspecto de la Historia regulada, que son los contenidos, los diseños curriculares utilizan la concepción de *disciplina escolar* para referirse a las

diferentes asignaturas sociales que involucra el currículum. Las entienden como un recorte con cierta autonomía de las disciplinas de origen, porque las consideran “definiciones de temas, problemas, conocimientos que se agrupan, se prescriben con el propósito de ser enseñados en la escuela. Por fuera de este ámbito dicho recorte, dicha selección y organización no existiría”¹.

Esta conceptualización, que señala el carácter escolar de la Historia regulada, sin el cual dicho recorte no existiría, marca a su vez, de manera implícita, la distancia entre la citada Historia y la Historia académica o historiografía. En este ámbito de reflexiones se comprende que “el conocimiento escolar no es, como advierte Gimeno Sacristán, un “resumen de saber académico” (1993:173), sino que es un conocimiento epistemológicamente diferente, por su finalidad, por sus condiciones de elaboración, por quiénes lo elaboran y por la integración de fuentes diversas sobre las que se construye” (Negrín, 2002: 2).

En ese mismo sentido Ivor Goodson (1980) señala que las disciplinas escolares son un producto social e histórico, como una suerte de tradición inventada y que no constituyen formas de conocimiento producto de un saber académico. Coincidentemente con estas posiciones, para Chervel las disciplinas escolares no son meras adaptaciones de las diversas ciencias de referencia, sino que conforman una realidad más compleja que aun manteniendo ciertas relaciones con el saber erudito, han producido modificaciones en el conocimiento científico para transformarlo en un saber específico objeto de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, para garantizar el cumplimiento de las finalidades atribuidas a la escuela. Dichas disciplinas están constituidas

“por una combinación, en proporciones variables según los casos, de diversos elementos: una enseñanza de exposición, ejercicios, prácticas de motivación e incitación al estudio y un aparato docimológico, y todos ellos, en cada uno de los estados de la disciplina, funcionan evidentemente en estrecha colaboración, al igual que cada uno de ellos guarda, a su manera, relación directa con los objetivos”. (Chervel, 1991: 36)

Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, las disciplinas escolares podrían caracterizarse como arbitrarios culturales, es decir, construcciones portadoras de un interés

¹ Dirección General de Cultura y Educación (2007) *Diseño Curricular para la Escuela Secundaria. 1º año. Ciencias Sociales*, La Plata, p. 18.

y de estrategias tendientes a satisfacer ese interés (Bourdieu, 2000: 77). Estas últimas, con su puesta en juego, cumplirían la función de garantizar, por decirlo de algún modo, la circulación circular de objetos, ideas, métodos, etc., ya que generan un “círculo de legitimidad”, un universo de creencia (Bourdieu, 2000: 107-108), un capital simbólico que se transmite a partir de esas disciplinas escolares.

Para Chervel, las disciplinas escolares llevan las marcas de la cultura escolar a través de la cual se transmite a los alumnos una determinada representación del mundo (arbitrarios culturales). Dicha cultura escolar tiene un carácter autónomo, ya que la escuela adapta lo que se encuentra fuera de ella y crea un saber y una cultura propios. En el contexto de esta creación, las disciplinas escolares son los vehículos por medio de los cuales la escuela responde a sus objetivos. En el caso de la Historia escolar, pareciera que se trata de que contribuya a la construcción de una identidad colectiva y al desarrollo de la conciencia histórica.

Estas reflexiones acerca de un saber propio de la escuela, vuelven a remitirnos a la categoría de disciplinas escolares que, según Juliá, “no son ni una vulgarización ni una adaptación de las ciencias de referencia, sino un producto específico de la escuela, que pone en evidencia el carácter eminentemente creativo del sistema escolar” (Julia, 2001: 33). En consonancia con las posiciones de Julia y Chervel, tan discutibles para Valls Montés (1999: 5), Raimundo Cuesta Fernández, señala que las disciplinas escolares poseen completa autonomía constitutiva con respecto a las ciencias académicas de referencia y que, por lo tanto, aquéllas no pueden ser asimilables ni comparables a conocimientos de otro tipo, que han surgido en contextos sociales diferentes. Cuesta Fernández inscribe su análisis de las disciplinas escolares en una perspectiva de historia social del curriculum, en la que convergen las redes profesionales de poder y de saber, y los usos sociales que se hacen del conocimiento histórico en las escuelas. Quizá uno de sus aportes más importantes sea la categoría de *código disciplinar* para definir “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (Cuesta Fernández, 1997: 12).

Mayo en los manuales

El segundo aspecto que Raimundo Cuesta Fernández señala como constitutivo de la Historia regulada es su desarrollo realizado en los manuales, de los que considera que, normalmente, están controlados también por la administración. En su análisis sobre el código disciplinar de la Historia utiliza diferentes tipos de fuentes y ubica a los manuales en la categoría de *textos visibles* de la educación histórica, porque dejan observar un discurso que pretende definir y acotar la disciplina (Cuesta, 1997: 13)

El manual constituye la parte teórica o expositiva de la disciplina, que tiene un sustrato de aprendizaje por memorización que con el tiempo se ha ido diluyendo (Chervel, 1991: 30) y también es el recurso principal y más usado en las aulas (Valls Montés, 2001: 1).

En ese marco de consideraciones, creemos que los libros de texto han constituido y constituyen una fuente relevante para conocer y analizar las características de la Historia como disciplina escolar, y las permanencias y cambios que ésta pudo haber sufrido a lo largo del tiempo. Razones por las cuales no pueden ignorarse al momento de pensar la *Historia enseñada*.

Coincidimos con Marta Poggi respecto de que “Los textos abundan en elementos tendientes a reforzar la adhesión emocional a la patria con diferentes niveles de apelación sentimental y simbólica” (Poggi, 2010: 23) y encuadramos nuestra coincidencia en la función que ha cumplido la escuela en general, y la Historia escolar en particular, como aparato ideológico del Estado. También creemos que, desde esa intencionalidad, se consolidó la *revolución* de mayo como un núcleo importante de la Argentina y de la argentinidad, hasta constituirse en una suerte de mito fundacional.

El manual de Aique, Historia 3. La expansión del capitalismo y de los Estados nacionales en América Latina, para la Provincia de Buenos Aires, inicia el capítulo 2, titulado “Las revoluciones de [¿para?] la Independencia” señalando una serie de estallidos en diferentes ciudades que “replicaron los principios y el modelo de las juntas formas en la metrópoli, en nombre de Fernando VII” (Cristofori, 2010: 51). Entre ellas, cita Caracas, Buenos Aires, Bogotá, Santiago de Chile y Quito. De esta manera busca inscribir mayo de 1810 en un movimiento americano, con la excepción del Virreinato del Perú, Méjico y

Montevideo, que apoyaron al Consejo de Regencia (Cristofori, 2010: 51). Es interesante destacar que existe una contextualización del proceso de mayo de 1810 que se sintetiza en el capítulo 3, en el marco europeo y americano que se expone en el capítulo anterior.

El tercer capítulo con el título “De la Revolución a la Independencia en el Río de la Plata” con una lustración del cabildo porteño en el que se observa gente de diferentes estratos sociales, a juzgar por sus vestimentas, en un día lluvioso. Debajo se presenta un mapa conceptual titulado, como el libro de Halperín Donghi, “Revolución y guerra” en una periodización que va de 1810 a 1820, y en el que se señalan, de manera global, cambios políticos, sociales, culturales y territoriales. También Tinta Fresca utiliza el término “Revolución y guerra en los territorios americanos” (Buonuome, 2010: 44).

El inicio de la explicación se titula “La revolución de mayo, un proceso” y, aunque en una de las actividades pide que en grupo debatan qué significa ese título y por qué es importante reconocer que se trató de un proceso (Cristofori, 2010: 63), no ofrece herramientas a lo largo del texto para afrontar tal discusión. Tampoco define revolución ni proceso.

Más allá de la existencia de la palabra “revolución” en los dos primeros títulos del capítulo 3, en los textos de su desarrollo se habla de “mayo de 1810” al señalar “los sucesos de Mayo de 1810” (Cristofori, 2010: 63), “a partir de Mayo de 1810” (Cristofori, 2010: 65); “las decisiones de Mayo de 1810” (Cristofori, 2010: 65); por citar algunos ejemplos.

El manual de Santillana trata de contextualizar el carácter del proceso rioplatense a partir de revoluciones en el mundo atlántico y revoluciones hispánicas (Carrizo, 2011: 3) y el de Tinta Fresca intenta hacer lo propio aunque con un desarrollo menor y más general (Buonuome, 2010: 42-44).

En los dos capítulos señalados en el manual de Aique, encontramos aportes de investigaciones de la historia académica, claramente explicitados. A manera de ejemplo, el texto dice “En la actualidad, existe un consenso entre los historiadores en sostener que los procesos independentistas en Hispanoamérica siguieron, en lugar de preceder, a la crisis de la monarquía española”; también sostiene que “El sector que lideró los procesos independentistas estuvo conformado por los criollos, blancos nacidos en América y miembros de las élites económicas, administrativas e intelectuales” (Cristofori, 2010: 41). También acude a la historiografía el manual de Santillana al ofrecer conceptualizaciones

como la de “revoluciones hispánicas”. Allí deja constancia que “los historiadores abordan el estudio de los procesos español y americano en forma conjunta, señalando que en 1808 se abrió en el mundo hispánico una época de profundas transformaciones” (Carrizo, 2011: 36).

Otro aporte que encontramos en el texto de Aique fue que las invasiones inglesas demostraron la capacidad de los vecinos de Buenos Aires para defenderse y la importancia de las milicias como vías para el ascenso social. Para ello se cita a Tulio Halperín Donghi, como fuente bibliográfica autorizada (Cristofori, 2010: 47). Un aspecto interesante que en este manual se suma a la utilización de bibliografía que presenta visiones renovadas de la historia, es la incorporación de citas extraídas de documentos editados en el cuerpo del texto, entre los cuales podemos mencionar memorias y periódicos de la época.

En relación la utilización de las fuentes, el manual de Santillana las incorpora en el texto y, además, remite al documento, que se encuentra ubicado en un recuadro en la misma carilla².

El texto de Bellini señala “La primera etapa de la independencia” desde 1807 hasta 1815, en la que sintetiza la situación europea y las acciones en Venezuela, Nueva Granada, Río de la Plata y Chile, con un balance desalentador. Y una “segunda etapa de la independencia, entre 1816 y 1820”, con las campañas de San Martín y Bolívar y los procesos independentistas americanos. Ambas periodizaciones nos recuerdan la periodización de Halperín Donghi para el proceso rioplatense respecto del 1º y 2º ciclo revolucionario³. También nos lo recuerda un subtítulo similar al del texto de Aique, que es “Revoluciones y guerras” bajo el cual sintetizó las juntas que se formaron en Hispanoamérica entre 1810 y 1816 (Bellini, 2011: 33).

A diferencia de los textos de Aique, Santilla y Puerto de Palos que tienen un carácter marcadamente político, aunque introducen algunos aspectos sociales brevemente, el de Editorial Puerto de Palos (Bellini, 2011) introdujo algunas referencias sociales en el desarrollo del proceso analizado. En el contexto de “La crisis del orden colonial”, por ejemplo, sintetizó algunas características de la sociedad colonial, previa a desarrollar las reformas borbónicas y su impacto (Bellini, 2011: 30). No obstante, esto no fue suficiente

² Ver ejemplo al mencionar el decreto del 22 de enero de 1809, en el marco del título “el “problema americano”.” (Carrizo, 2011: 38)

³ (Halperin Donghi, 2000)

para opacar el carácter político de un texto lo suficientemente general como para sintetizar en seis carillas el proceso revolucionario sudamericano, a excepción de Brasil entre 1807 y 1820.

No obstante, estos nuevos aportes conviven con algunas visiones instaladas en la historiografía escolar pero desmentidas por la académica como, por ejemplo, que el bloqueo continental hizo que los ingleses buscaran nuevos mercados para sus productos industrializados y, entonces, entre 1806 y 1807 intentaron conquistar Buenos Aires (Cristofori, 2010: 45)⁴. Similar perspectiva ofrece el manual de Santillana aunque, cambio de título mediante, aclaran que

“Los comandantes de la primera invasión, Popham y Beresford formaban parte de una flota destinada a Africa del Sur para conquistar la holandesa Ciudad del Cabo. Sin embargo, ambos consideraron la ocupación de Buenos Aires como una alternativa para la apertura de nuevos mercados..., por lo que decidieron actuar por su cuenta sin esperar órdenes del Almirantazgo británico” (Carrizo, 2011: 52)

A pesar de una parte de esta explicación responde a lo expuesto por la Historia académica, permanece otra propia de la historiografía escolar que es la búsqueda de nuevos mercados como única causa. Desde esta perspectiva, la multicausalidad es una deuda de este tipo de materiales didácticos. Hubiera contribuido a la explicación y la hubiera vinculado con el proceso americano, si se hubiera recordado las conversaciones de los ministros británicos con Miranda o Nariño, por ejemplo.

Otras permanencias tienen que ver con el hincapié en las acciones de determinados personajes que parecen ejercer una influencia determinante en el desenvolvimiento del proceso histórico. En el manual de Aique podemos señalar por ejemplo, el destacar la actuación de Castelli y Paso en el cabildo abierto del 22 de mayo de 1810⁵; o la incansable confrontación entre Saavedra y Moreno desde la junta del 25 de mayo, que también señala Santillana (Carrizo, 2011: 55). Santillana plantea respecto del cabildo abierto del 22 de

⁴ Ver (Ferns, 1968); (Gallo, 1994).

⁵ Esta actuación fue tomada por la Historiografía tradicional de un documento de los oidores, pero el acuerdo del Cabildo del 22 de mayo de 1810 no reproduce lo mismo respecto de las expresiones de Castelli y Paso. De Castelli cita “se dijo que se conforma con el voto del señor don Cornelio de Saavedra con calidad de tener voto decisivo durante el gobierno en el excelentísimo cabildo el señor Síndico, y que la elección de los vocales de la Corporación se haga por el pueblo junto en Cabildo general sin demora” AECBA, Serie IV, Acuerdo del 22 de mayo de 1810, p. 138. Respecto de Paso, “que se conformaba con el voto del señor doctor don Luis Chorroarín” AECBA, Serie IV, Acuerdo del 22 de mayo de 1810, p. 141.

mayo que en los debates “se explicitaron las diferentes posiciones”, luego señala las de Lué y Castelli e inmediatamente dice: “Después de escuchar estos argumentos, los asistentes votaron.” (Carrizo, 2011: 55). Cabe destacar que consideraciones de este tipo parecen dejar reducido a ese cabildo abierto a la participación de dos personas (Castelli y Paso, para Aique. Lué y Castelli para Santillana).

La junta del 24 de mayo de 1810 es referenciada solo por su presidente, que era el ex virrey Cisneros; y cuando se habla de la reacción de los patricios o de las milicias criollas rechazándola, nada se dice de Saavedra, que también la integraba (Carrizo, 2011: 55)

También se observa en el texto de Aique la permanencia de la imagen del 25 de mayo como hito fundacional cuando dice que el 25 de mayo “se formó el primer gobierno propio de las Provincias Unidas del Río de la Plata, conocido luego como la Primera Junta” (Cristofori, 2010: 58), para ratificar al inicio del capítulo 3 que “Los sucesos de mayo de 1810 marcaron el inicio de una nueva etapa en la historia del territorio del Río de la Plata” (Cristofori, 2010: 63).⁶

Respecto de las afirmaciones precedentes, podríamos reparar en algunas cuestiones. En principio, que es dudoso señalar que se formó el “primer gobierno propio” sin discutir, al menos, la efímera junta del 24 de mayo⁷, y sin revisar el título de “Provincias Unidas del Río de la Plata”, utilizado por el Triunvirato, en noviembre de 1811 para designar al Estado surgido del movimiento de mayo de 1810. También resulta un tanto confuso delimitar el espacio al que se intenta referenciar con la expresión “territorio del Río de la Plata”.

Quizá podamos decir que, aún sin mencionar bibliografía alguna, el relato que expone el manual de Tinta Fresca sobre la “Revolución en el Río de la Plata” es el que presenta más el impacto de una historiografía renovada. Menciona la resistencia que provocó la designación de Cisneros en la Junta del 24 de mayo, ubica a Saavedra como comerciante y jefe de los Patricios, y menciona a los dos secretarios de la Junta, y plantea las adhesiones y resistencias a este gobierno (Buonuome, 2010: 45). No obstante, en esa selección de integrantes de la Junta del 25 de mayo coloca a Saavedra en primer lugar, es correcto porque fue el presidente; e inmediatamente a los secretarios, en el siguiente orden: Moreno y Paso. Esta estrategia fue utilizada por manuales anteriores a la reforma para fundar —en

⁶ El subrayado es mío.

⁷ El texto dice que “Durante dos días, se aceptó que el ex virrey integrara un nuevo gobierno colegiado...”(Cristofori, 2010: 56)

esa cercanía- los conflictos entre Saavedra y Moreno y sus derivaciones futuras. Lo cierto es que la consulta a los acuerdos del Cabildo nos acercarán a otra realidad, que es que luego del Presidente sigue la nómina de los vocales de la Junta y, finalmente, los secretarios: primero Paso y luego Moreno⁸.

Algunas reflexiones finales

En función de lo expuesto, podemos considerar que los saberes escolares puedan ser creaciones originales de la escuela que mantienen ciertas relaciones con el saber académico, aunque responden a finalidades atribuidas a la institución escolar. En el caso de la Historia esos saberes se vehiculizan a través de diferentes estrategias y recursos, siendo los manuales uno de los más utilizados por su carácter de mediador entre los docentes y los alumnos.

Para Raimundo Cuesta, su utilización contribuye a fijar una tradición fundamentante y fundamental del código disciplinar, no solo porque ocupan un lugar de primer orden entre los que considera como textos visibles, que nos permiten acercarnos a la enseñanza de la Historia (Cuesta Fernández, 1997: 85), sino porque en ellos se encuentran los elementos propios de ese código disciplinar.

En primer lugar, quisiéramos señalar que en el análisis que hemos realizado de cuatro manuales de Historia de escuela secundaria hemos podido encontrar textos, expresiones y categorías que nos ubicaron en el terreno de las pervivencias, del nacionalismo, de los arbitrarios culturales que se repiten de generación en generación a lo largo de los manuales. También hallamos, un terreno en el que la Historia como disciplina escolar es permeable a los aportes de la Historia académica, es decir de la disciplina de referencia. En ese terreno encontramos referencias a perspectivas renovadas, a historiadores y a categorías analíticas que parecen introducirse para confrontar con algunos elementos del código disciplinar que Cuesta Fernández plantea para el caso español. No obstante, sería de interés, aunque excede el objetivo de esta ponencia, que pudieran rastrearse y señalarse los elementos constitutivos del argentino.

También, habría que reflexionar acerca de si es posible que esta irrupción de aportes renovados de la historiografía en los libros de textos que hemos observado, guarde alguna relación con la propia reforma de la escuela secundaria bonaerense, que es el caso que nos

⁸ AECBA, Serie IV, Acuerdo del 25 de mayo de 1810, p. 170.

ocupa. Es decir, que la Historia regulada haya generado, de algún modo, esta permeabilidad de un código disciplinar establecido y duradero en el tiempo. Quizá sea posible también pensar como señala Gimeno Sacristán que el mercado de los libros de texto se vuelve sensible frente a la evolución de la ciencia y de la cultura, o a los cambios en las concepciones pedagógicas siempre que estos sean asumidos por el curriculum oficial. Su perspectiva vincula estrechamente la producción de textos con las decisiones políticas, de política educativa (Villegas Ramos, 2011: 104).

Por último, quisiera plantear, como conclusión provisoria resultante de lo analizado, que comienza a quedar en evidencia, en algunos manuales de Historia, un relato histórico en el que se observa la estrecha relación entre la Historia académica, historiografía e la Historia escolar.

Fuentes

Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires (1927) Bs. As, Senado de la Nación Argentina, Serie IV, Tomo IV, Libro LXV.

Bellini, Claudio y otros (2011) Logonautas. Historia 3. Argentina y el mundo entre los siglos XIX y XXI, Bs. As., Puerto de Palos.

Buonuome, Juan y otros (2010) Historia Moderna y Contemporánea americana y argentina. Siglos XV a XIX. ES 3, Bs. As., Tinta Fresca.

Carrozza, Wuilfredo y otros (2011) Historia. La argentina, América Latina y Europa entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XX, Bs. As., Santillana.

Cristófori, Alejandro, coord. (2010) Historia 3. La expansión del capitalismo y de los Estados nacionales en América Latina. Provincia de Buenos Aires, Bs. As., Aique Secundaria.

Dirección General de Cultura y Educación (2007) *Diseño Curricular para la Escuela Secundaria. 1º año. Ciencias Sociales*, La Plata.

Bibliografía

Berstein, Basil (1993) La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control, Barcelona, Paideia-Morata.

- Bourdieu, P. (2000), *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba.
- Chervel, André (1991) “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en *Revista de Educación*, 295.
- Cuesta Fernández, Raimundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Ferns, H.S . (1968) *Gran Bretaña y Argentina en el siglo XIX*, Bs. As., Solar/Hachette;
- Gallo, Klaus (1994). *De la Invasión al Reconocimiento. Gran Bretaña y el Río de La Plata, 1806 – 1826*, Bs. As., AZ Editora
- Goodson, Ivor F. (1995) *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Halperín Donghi, Tulio (2000) *De la Revolución de Independencia a la Confederación rosista*. *Historia Argentina* 3, Bs. As., Paidós.
- Julia, Dominique (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”, en *Revista brasileira de história da educação*, n°1 jan./jun. , pp. 9 a 44.
- Negrin, Marta (2002) *El alumno residente entre el saber disciplinario y el saber escolar*, Mimeo, Córdoba.
- Oszlack, Oscar (1997) *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*, Bs., As., Planeta.
- Poggi, Marta (2010) “La consolidación y difusión de un mito fundacional. La Revolución de Mayo en los textos escolares, 1880-1905”, en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, La Plata, N°10, pp. 165-198.
- Valls Montés, Rafael (1999) “De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española”, en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*: 18, 169-190.
- Valls Montés, Rafael (2001) Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*: 15, 23-36.
- Villegas Ramos, Emilio (2011) *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*, Valencia, Nau Llibres.
- Viñao, Antonio (2006) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, ediciones Morata.