

EL ACTO ESCOLAR CONMEMORATIVO COMO RITUAL Y MECANISMO NACIONALIZADOR: UNA MIRADA DESDE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN ARGENTINA

THE COMMEMORATIVE SCHOOL ACT AS A RITUAL AND NATIONALIZING MECHANISM: A VIEW FROM THE TRAINEE TEACHERS IN EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY EDUCATION IN ARGENTINA

María Celeste Armas

Instituto Superior de Formación Docente J. J. de Urquiza (Argentina)

Correspondencia: María Celeste Armas
Correo: celemx.ca@gmail.com
Recibido: 24/02/2021 Aceptado: 2021-09-13
DOI: 10.17398/0213-9529.40.3.323

RESUMEN

En las actividades diarias del aula se vuelve casi cotidiano y mecánico la conmemoración de fechas históricas, consideradas relevantes para la agenda educativa en tanto que forman parte del recuerdo colectivo de un proceso identitario. América Latina, en particular, presenta especial atención en las conmemoraciones que giran en torno a los procesos independentistas, estos sucesos se recuerdan mediante actos escolares estructurados de manera particular desde hace más de dos siglos. El presente trabajo se propone mostrar las huellas que han dejado (y dejan) los actos escolares, estructurados de manera ritual y respondiendo a discursos nacionalistas inmutables desde el siglo XIX, en las trayectorias de estudiantes de profesorado y docentes de Educación Infantil y Primaria de diferentes instituciones de formación docente de la ciudad de Río Cuarto (Argentina). Se busca evidenciar la continuidad de la lógica ritual de los actos en la actualidad, identificando la funcionalidad nacionalizadora de los mismos.

Palabras clave: Actos escolares; Nacionalismo; Rito; Formación del Profesorado.

ABSTRACT

In the daily activities of the classroom, the commemoration of historical dates considered relevant for the school calendar as part of the collective memory of an identity process becomes almost daily and mechanical. Latin America in particular pays special attention to the commemorations that revolve around the independence processes, these events are remembered through school events structured in a particular way for more than two centuries. The present paper aims to show the traces that school acts have left (and leave), structured in a ritual way and responding to immutable nationalist discourses since the 19th century in the trajectories of the trainee teachers in early childhood and primary education, in different teacher training institutions in the city of Río Cuarto (Argentina). It seeks to demonstrate the continuity of the ritual logic of the acts today, identifying their nationalizing functionality.

Keywords: School act; Nationalism; Rite; Teacher training.

Conflicto de intereses / Conflicts of Interest: Los autores no declaran conflicto de intereses.

Sección / Section: Artículos originales

Editor de Sección / Edited by: Juan Luis de la Montaña Conchiña y Cesar Rina Simón.

INTRODUCCIÓN

Contradiendo las tendencias de las teorías contemporáneas, Billig (1998) cierra el siglo XX asegurando que el mundo de los Estados-Nación está lejos de atravesar un proceso de desintegración. Si bien diversas teorías hacen foco en la interconexión mundial sustituyendo al mundo de las naciones, lo cierto es que “el Estado Nación sigue siendo la forma predominante de organización política del mundo de hoy” (Billig, 1998 p. 98). Es en este marco que el autor suma a la agenda el concepto de “Nacionalismo Banal”, refiriendo a aquellas estrategias que fomentan el nacionalismo en la proximidad de nuestra vida cotidiana resultando tan familiares que pasan desapercibidas.

Si bien los actos escolares presentes en las escuelas argentinas podrían considerarse parte de un aspecto “formal” o no “banal” del discurso nacionalista, lo cierto es que han adquirido una dinámica tan rutinaria, acrítica y cotidiana que en cierta medida pueden identificarse ciertos rasgos de esta banalización del nacionalismo. Generando, así, una ficción en un discurso histórico tradicional que va en paralelo a la enseñanza de la Historia como disciplina crítica. Este desencuentro entre ambos discursos, ya trabajado por Mario Carretero (2007; 2012) desde hace tiempo para el sistema educativo argentino, forma parte de una crisis que no sólo que no se limita a ser un problema nacional sino que tampoco es novedosa, como mencionan los profesores Cesar Rina y Juan Luis de la Montaña (2019) respecto al ámbito educativo español, “se trata de un fuerte desajuste entre la narrativa histórica oficial refrendada por las instituciones y reforzada por las leyes educativas, rituales conmemorativos o en proceso de patrimonialización, y las conclusiones de la historiografía reciente al respecto” (p. 294)

Desde tiempos inmemorables los rituales son un medio para enseñar formas de relación entre la gente, permitiendo condensar, guardar y transmitir la cultura (Puigross, 2003). En un análisis del acto cívico escolar como “ritual” en la cultura mexicana, Margarita Quezada (2009) plantea que el rito permite a quienes participan de él apropiarse de un orden que los trasciende por medio de mitos, en este sentido, concibe al rito como aquella actividad humana, colectiva, de carácter repetitivo y que para su realización sigue ciertas reglas básicas asumidas por todos los participantes. Por otra parte, la autora menciona la importancia que adquiere el componente simbólico y el mito que sostienen al acto ritual. “La presencia del símbolo en toda acción ritual puede encarnarse en diversas formas: con un objeto, una representación material, las posturas del cuerpo, ciertos gestos, los usos particulares del lenguaje, la disposición del espacio físico, etc.” (Quezada, 2009, p.203) Estos actos cívicos escolares refuerzan el discurso descontextualizado nacionalista, acrecentando la brecha respecto de la Historia disciplinar.

Las efemérides patrias se convirtieron en un dispositivo identitario a finales del siglo XIX en América -y en gran parte del mundo-. Fue una práctica nacida en el marco de políticas estatales, en las cuales, la escuela operó como una institución que cohesionaba a la población culturalmente heterogénea -inmigrantes europeos asentados en diferentes territorios de Latinoamérica- dando gran importancia a la formación de un sentimiento patriótico (Carretero y Kriger, 2012). En este sentido, la Historia se pone al servicio de lo público buscando reforzar, mediante prácticas rituales escolares, pilares del nacionalismo. En Argentina, desde 1887 emergen diferentes sucesos “conmemorativos” que se convertirán en efemérides escolares inalterables frente al paso del tiempo (Gonzales Cuerva, 2006) y cuya lógica ritual pervive en el sistema escolar actual.

El presente trabajo busca visibilizar las huellas que han dejado (y dejan) los “actos escolares” -estructurados de manera ritual y respondiendo a discursos nacionalistas inmutables desde el siglo XIX- en las trayectorias de estudiantes del profesorado y docentes de nivel infantil y nivel primario, a partir de un estudio realizado en diferentes instituciones de formación docente de la ciudad de Río Cuarto (Argentina). Se busca evidenciar la continuidad de la lógica estructurante de los actos escolares en la actualidad, identificando la función nacionalizadora de los mismos.

Los resultados forman parte de una investigación más amplia realizada en el marco de un trabajo final de Máster en la Universidad de Extremadura. La misma partió del supuesto que el abordaje de las conmemoraciones escolares -cuya estructura promueve una narrativa hegemónica de la Historia argentina y reproduce año tras año la misma dinámica- instaaura ciertas ideas simplificadoras, románticas y míticas sobre la historia nacional que luego dificulta desarraigar del imaginario colectivo, a pesar de que los nuevos contenidos disciplinares y enfoques historiográficos apunten a fomentar el pensamiento histórico. Una vez identificadas aquellas ideas míticas y equivocadas instauradas en estudiantes y docentes, se procuró establecer la relación con la manera en que fueron trabajadas las efemérides en su trayectoria, es este último punto el que se ampliará en los apartados subsiguientes mostrando la funcionalidad del acto escolar como mecanismo nacionalizador.

Las conmemoraciones escolares como ritual

La conmemoración toma relevancia como eje articulador entre la Historia, los ideales nacionalistas -movilizados por discursos políticos- y el contexto escolar, contribuyendo “al proceso continuo de creación de mitos que confiere a la Historia sus contornos más precisos: ayudan a crear, modificar o a sancionar los significados públicos unidos a acontecimientos históricos considerados como merecedores de una celebración de masas” (Trouillot, 2017 pp. 99-100). En palabras de Castillo y Allori (2005)

Los actos escolares aparecieron en la escuela [Argentina] para dotar de una base cultural común a los hijos de inmigrantes y a los descendientes de los pobladores. El patriotismo llegó a considerarse un verdadero proyecto nacional, había que crear un ambiente histórico que diese cuenta de dicha convicción. (p. 199-200)

Desde la conformación del Estado Nacional Argentino, a mediados del siglo XIX, la escuela se convirtió en agente de cohesión entre poblaciones étnica y culturalmente diversas (Parellada, 2019). Como menciona González Cuerva (2006) “la Historia se encargaba en aquellos tiempos de enseñar, a través de la vida de próceres y acontecimientos en torno a la independencia, diferentes modelos de actuación moral y patriótica” (p.21).

Durante el siglo XIX las conmemoraciones estaban reservadas a la educación primaria por excelencia, hoy podemos encontrar cierta tendencia similar, aunque contemos con la obligatoriedad del nivel secundario. Carretero y López (2009) se refieren a la narrativa histórica como parte del proceso de alfabetización histórica que se desarrolla en la trayectoria escolar de un estudiante. Los autores toman a Egan (1997, cit en Carretero y López, 2009) para caracterizar las diferentes etapas que llevan a la comprensión del conocimiento histórico mediante la narración. En este sentido, nos interesa destacar las etapas mítica y romántica, ambas intervinientes en el aprendizaje de los alumnos de nivel Infantil y nivel Primario:

La primera de estas etapas es la denominada mítica, cuyo instrumento es el lenguaje oral y cuyo componente cultural central es el mito. Esta etapa se extiende desde los 2-3 años hasta la iniciación de la alfabetización sobre los 6-8 años. Un componente central es la estructura binaria –bueno-malo, por ejemplo– (...). Así,

los niños pequeños (...) tenderán a comprender los conocimientos históricos escolares como una «historieta» de «buenos y malos». (...)

La segunda es la llamada romántica, muy relacionada con el principio de la alfabetización y orientada al desarrollo de la racionalidad, que se sitúa entre 9-12 años, aproximadamente. Las características de esta etapa se vinculan con el conocimiento de los límites de la realidad y la identidad. Sin embargo, persiste el deseo de traspasar esos límites, deseo encarnado en la figura del héroe. Se trata de una etapa situada entre el mito y el logos, donde cobran relevancia los individuos y sus emociones. (...) Existirán todavía algunas limitaciones de comprensión por la tendencia a esta cosmovisión de características romántica y heroica, donde los personajes y figuras individuales tendrán una gran relevancia en la causalidad de los fenómenos históricos (Carretero y López, 2009, p. 83).

Desde la psicología evolutiva conocemos el impacto de la significatividad que adquiere aquello que aprendemos en la infancia, en este sentido, el momento en el que se trabaja la narrativa histórica desde lo mítico y romántico impactará fuertemente en la trayectoria de nuestros estudiantes, y si a esa particularidad le agregamos la carga ritual con la que se dota a cada efeméride, tenemos por resultado una instancia poderosa funcional a los discursos nacionalizadores.

En la primera parte de la investigación se visibilizó la pervivencia de ciertas premisas que responden a mitos reproducidos en los discursos de los actos escolares, quedando anuladas instancias que reviertan dichas creencias desde la educación formal. Muchas nociones que los estudiantes y docentes reproducen sobre las conmemoraciones en las aulas de prácticas del Profesorado parecen estar asociadas al orden de lo mítico y romántico. Esto nos invita a considerar que “la teoría de la comprensión narrativa de Egan pone de relieve la influencia de las primeras narraciones sobre la posterior comprensión adulta del mundo” (Carretero y López, 2009 p. 84). De esta manera podríamos permanecer en relatos simplificadores que giran en torno a mitos históricos aun habiendo atravesado la trayectoria educativa completa, e independientemente de la formación que tengamos. La conmemoración nos queda arraigada cumpliendo una funcionalidad muy diferente a la de enseñar historia, simplemente permanecer. En este sentido, pareciera que “la Historia complica nuestro conocimiento del pasado; mientras que la conmemoración lo simplifica, puesto que su objetivo más frecuente es procurarnos ídolos para venerar y enemigos para aborrecer.” (Todorov 2004, cit. en Páez y Arias 2006, p. 77).

El mito nacionalista se materializa en los ritos. Éstos refieren a prácticas con un fin en sí mismo, actos que en muchas ocasiones solemos hacer “porque sí” o porque “hay que hacerlo”, pero también, como menciona Bourdieu (2007) porque “a veces no se puede hacer otra cosa que hacerlos, sin tener necesidad de saber por qué y para qué se hacen, ni lo que significan” (p.40). Atendiendo a los objetivos propuestos, nos concentraremos en los actos y efemérides escolares, cuyo carácter “ritualístico” fue considerado por diversos investigadores latinoamericanos (Amuchástegui, 1995; Castillo y Allori, 2005; Carretero, 2007; González, 2008; Guillen 2008; Quezada, 2009; Arata 2014; Guidi, 2015; Parellada, 2019) y a los cuales Parellada (2019) menciona como “parte de una ingeniería social que construye la idea de nación y ponen en escena hechos y procesos desde un lugar de saber legitimado social y culturalmente” (p.19). El autor sitúa su inicio en Argentina en torno a 1887, año en que Pablo Pizzurno, director de escuela, organiza los festejos conmemorativos del 25 de Mayo (Revolución de Mayo de 1810) al interior del establecimiento educativo. Esta idea fue aceptada por la elite gobernante de la época y en los años sucesivos la participación infantil fue uno de los aspectos centrales del programa.

En este escenario se crean así los actos, compuestos por niños de diversas escuelas que, uniformados y armados como soldados, eran instruidos por militares y desfilaban o formaban junto a cuerpos del ejército. Estos niños se anudaban, casi un siglo después de ocurridos los acontecimientos que se conmemoraban, a un pasado patrio heroico, del cual el ejército era no sólo el mentor sino también el garante de un futuro que los esperaba como argentinos y defensores de la nación. Este es el contexto en el cual las efemérides patrias ingresaron como festividades en los actos escolares argentinos y nunca más salieron del patio de las escuelas. (Parellada, 2019, p. 17)

De esta manera, en su origen “los rituales patrióticos fueron militares, pero, a fines del siglo XIX se fusionaron con las prácticas escolares y compusieron una especie de liturgia nacional, que desplazó o integró a las fiestas populares” (Carretero, 2007, p.24). Como todo ritual, los actos escolares siguen una serie de pasos que en la actualidad no distan mucho de los propuestos por Pizzurno. Se inicia con el culto a los símbolos (himno nacional e izamiento de la bandera), continúa el momento de discursos de docentes, directivos o alumnos y, finalmente, cierra el momento “artístico” en el que los alumnos se caracterizan de época y bailan ritmos típicos del pasado colonial (Carretero & Kriger, 2012; Parellada, 2019). Esta dinámica es similar en las realidades escolares de América en general entendiendo que “en los ritos cívicos se trasmite un cúmulo de conocimientos vinculados con la cultura nacionalista” (Quezada, 2009, p. 206) y cuya solemnidad y espíritu de pertenencia generan emociones profundas, como menciona Turner (1997, cit. en Quezada, 2009), “un estímulo de emoción” (p 206). La particularidad de la celebración de las efemérides según Amuchástegui (1995) se afirma en su “carácter grupal y en la carga de significación que poseen los participantes. El silencio, la postura firme y la mirada atenta cobran significación como conducta patriótica cuando su realización es colectiva y dentro de un contexto prefijado: el homenaje a la patria, la nación, los próceres y los símbolos” (p. 23) En este sentido podemos observar, y los testimonios de quienes participaron de la investigación dan cuenta de ello, que aún “lo central del escenario sigue siendo el Cabildo y la Casa de Tucumán y se reparten escarapelas. Las niñas disfrazadas de negritas candomberas parecen graciosas y felices, y las damas antiguas elegantes y amables, ocultando la relación de esclavitud y presentando la versión idílica de la sociedad colonial.” (Castillo y Allori, 2005, p.101-202).

LA PERVIVENCIA DE LO MÍTICO Y RITUAL COMO MECANISMO NACIONALIZADOR: UNA MIRADA DESDE LAS NARRATIVAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES.

Nuevas líneas de investigación comienzan a centrar su atención en la manera en que se aborda la Historia, ya no sólo para los adolescentes, sino también para los docentes en formación. Nuevos enfoques proponen “diferentes niveles de progresión relacionados a la comprensión de la Historia, focalizando en aspectos tan relevantes como la comprensión de la naturaleza del pasado y de los relatos históricos” (Revilla y Fernández, 2017, p. 5). En este sentido, es importante visibilizar que las narrativas nacionalistas “impregnan los imaginarios históricos, geográficos y lingüísticos de los futuros maestros en educación infantil y primaria e invitan a reproducir modelos nacionalistas en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales” (Montaña y Rina, 2019 p. 99)

En los próximos apartados se atenderá a la dinámica persistente de los actos escolares como mecanismo funcional al discurso nacionalista, sin embargo para dar sentido a esta parte de la investigación, es importante mencionar aquellos mitos e ideas equivocadas que se corroboraron como persistentes en el imaginario de los encuestados, en primer lugar, por la relación que establece el mito con el acto ritual, y en segundo lugar, porque “la vitalidad del nacionalismo en el profesorado en formación es un elemento de reflexión fundamental, en tanto

que serán agentes y correa de transmisión de los valores y mitos nacionales en el sistema educativo.” (Montaña y Rina, 2019, p. 96)

Aquellos sucesos que giran en torno a las conmemoraciones relacionadas al proceso independentista son las que mayor confusión presentan. El origen de los colores de la bandera y el proceso de conformación del Estado bajo los límites actuales, son aspectos que presentan una gran carga mítica ya que se reproducen ideas romantizadas de dichos procesos.

Por otra parte, existen concepciones equivocadas dentro del proceso histórico, entre las más llamativas, se encuentra la creencia del 50% de los encuestados de que fue Colón quien llega a los imperios Mayas y Aztecas, también, el supuesto que San Martín realiza el cruce de los Andes para liberar las Provincias Unidas de Río de la Plata, cuando en realidad, es un hecho posterior que tiene como fin liberar Chile y Perú del ejército realista. Estas últimas ideas mencionadas son algunas de las simplificaciones que presentó la primera parte de la investigación.

La pervivencia de ciertos mitos e ideas equívocas respecto al proceso histórico, podrían ser una consecuencia de la manera en que se desarrolló (y desarrolla) el abordaje de las conmemoraciones y la impronta que ha dejado esta dinámica en el “ser y hacer” docente de cada uno de los encuestados. Esto puede vislumbrarse a raíz del análisis cualitativo que se realizó en la segunda parte de la investigación.

2.1 Metodología

Considerando que los objetivos de la investigación no solo buscaban identificar y cuantificar los mitos más arraigados, sino también vincular dicha pervivencia con la trayectoria y el desarrollo de los actos escolares, se apostó a una triangulación “entre-métodos” (Aguilar & Barroso 2015, p. 75) combinando metodologías cuantitativas y cualitativas en la misma investigación.

Se contó con una muestra no probabilística de 61 encuestados, compuesta por estudiantes de los profesorados de Educación Infantil, Primaria y docentes de ambos niveles educativos de diferentes instituciones formadoras de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Los datos de interés a recabar fueron el grado de trayectoria (docente o estudiante), la orientación del profesorado (primaria o infantil) y la edad. En relación con este último dato se pensaron rango de edades, esta demarcación facilitó relaciones entre los años que atravesaron la trayectoria escolar y las propuestas de paradigmas educativos y curriculares. Del total, el 79% tenía entre 20 y 30 años, el 1% menos de 20 y el resto mayores de 30 años. Si bien el sexo de los encuestados no fue considerado un dato determinante, los porcentajes reflejaron una realidad en el ejercicio de magisterio en Argentina, el 98% fueron mujeres y el 2% hombres. Finalmente, el 62% eran estudiantes y el 28% docentes, y respecto de la orientación del nivel en el que se desempeñaban, el 72% era de nivel infantil y el 28% de nivel primario.

Se ha utilizado un cuestionario de elaboración propia, considerando objetivos y categorías que nos proponíamos investigar, como instrumento de recogida de datos. El cuestionario resulta “un instrumento útil para la recogida de datos, especialmente aquellos difícilmente accesible por la distancia o dispersión de los sujetos a los que interesa investigar” (García Muñoz, 2003, p 2). Considerando la distancia geográfica entre España y Argentina, se utilizó el formato de Google Form. A los fines de asegurar la espontaneidad de las respuestas, se recurrió al componente “Timify” para cronometrar el tiempo de resolución, sin poder corroborar quién había respondido qué, de manera tal que se conservó el anonimato.

El cuestionario constó de tres apartados, uno de datos personales; otro titulado “Sobre el pasado” conformado por preguntas de respuestas cerradas que indagaban sobre la existencia de ideas simplificadoras o mitos persistentes, visibilizando los que más se repetían. Finalmente, el tercero fue el que cobró relevancia para evidenciar la pervivencia del acto escolar como mecanismo nacionalizador y con vigencia hasta nuestros tiempos. Titulado “Sobre tu trayectoria”: este apartado buscó indagar si estos mitos persistían en docentes y si estas ideas guardaban relación con la trayectoria escolar. Si bien la mayoría de las preguntas fueron abiertas permitiendo dar lugar a las narrativas, se pensó además un ítem de respuesta cerrada que consistió en una lista de descriptores que respondían a dos tipos de categorías: un porcentaje de ellos al abordaje tradicional de las efemérides refiriendo a la estructura ritualista (siguiendo a Amuchástegui, 1995; Parellada 2019; Guillén, 2008) y otra parte sugiriendo propuestas de abordaje de corte constructivista (Arata, 2014; Méndez, 2005; Goris, 2006), la intención fue cuantificar el porcentaje de estos descriptores buscando encontrar la tendencia que persistía en cada modelo.

En lo que respecta al análisis de resultados, los primeros apartados fueron cruzados con el procesador de datos estadísticos SPSS, permitiendo evidenciar la existencia de falsas creencias mediante premisas establecidas, seleccionadas por estudiantes y docentes como verdaderas. Si bien en algunas ocasiones el programa no indicaba una “diferencia estadísticamente significativa”, se han considerado de igual importancia, ya que entendemos que cada docente está a cargo de un promedio de 30 estudiantes, desde una mirada cualitativa de la enseñanza esto resulta vitalmente significativo. Sin embargo, si bien resaltamos la mirada cualitativa, los resultados no pretenden ser generalizables, considerando los detalles estadísticos mencionados.

En lo referido al análisis de preguntas abiertas y descriptores del tercer apartado, se recurrió al análisis de contenido, entendido en términos de Andreú Abela (2001, p.3) como “el conjunto de técnicas tendentes a explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos de textos, sonidos e imágenes y la expresión” de, en este caso, el papel de las conmemoraciones en la trayectoria escolar y su relación con el presente. A los fines de analizar en profundidad cada narrativa, se pensaron diferentes categorías para organizar los elementos significativos surgidos en cada respuesta.

2.2. Resultados

El paso por la escuela y los actos escolares parecen haber dejado huellas. En lo que respecta a las efemérides conmemoradas en la trayectoria educativa -Gráfico 1- se visualizó que, del total de la muestra, el mayor porcentaje recuerda aquellas conmemoraciones relacionadas al proceso de independencia y formación del Estado-Nación. Las fechas menos recordadas son aquellas que son relativamente nuevas en el calendario escolar: 20 de Noviembre y 17 de Junio, o aquellas que responden a procesos históricos contemporáneos como la última dictadura militar de 1976 (24 de marzo).

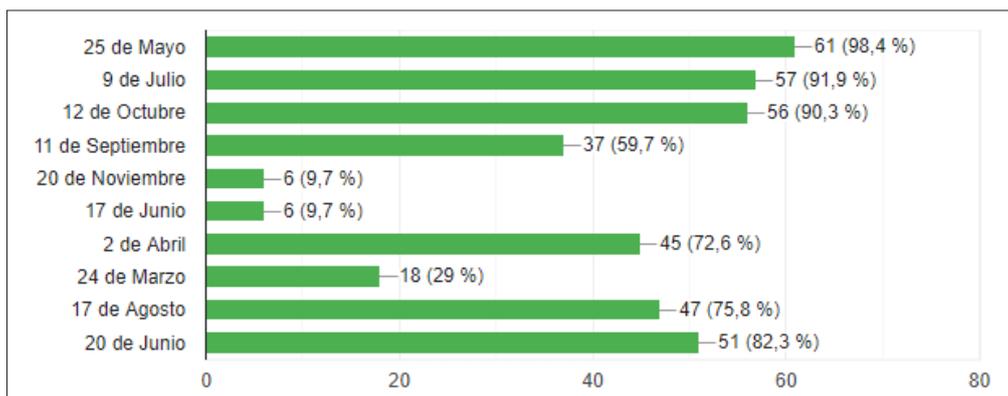


Gráfico 1: Porcentaje de fechas conmemoradas en la trayectoria educativa según el total de los encuestados

Uno de los puntos del cuestionario buscó identificar las sensaciones y recuerdos de las efemérides en el paso por la escuela -Gráfico 2-. Las respuestas resaltan elementos que mencionamos como conformadores del rito a nivel holístico: la postura tradicionalista y rígida, el silencio, la noción de “patria” y símbolos como la bandera o la escarapela. Por otra parte, se visualiza escasa referencia hacia aquellas nociones que refieren a propuestas constructivistas de la enseñanza (idea de crisis, salidas, artes, etc).

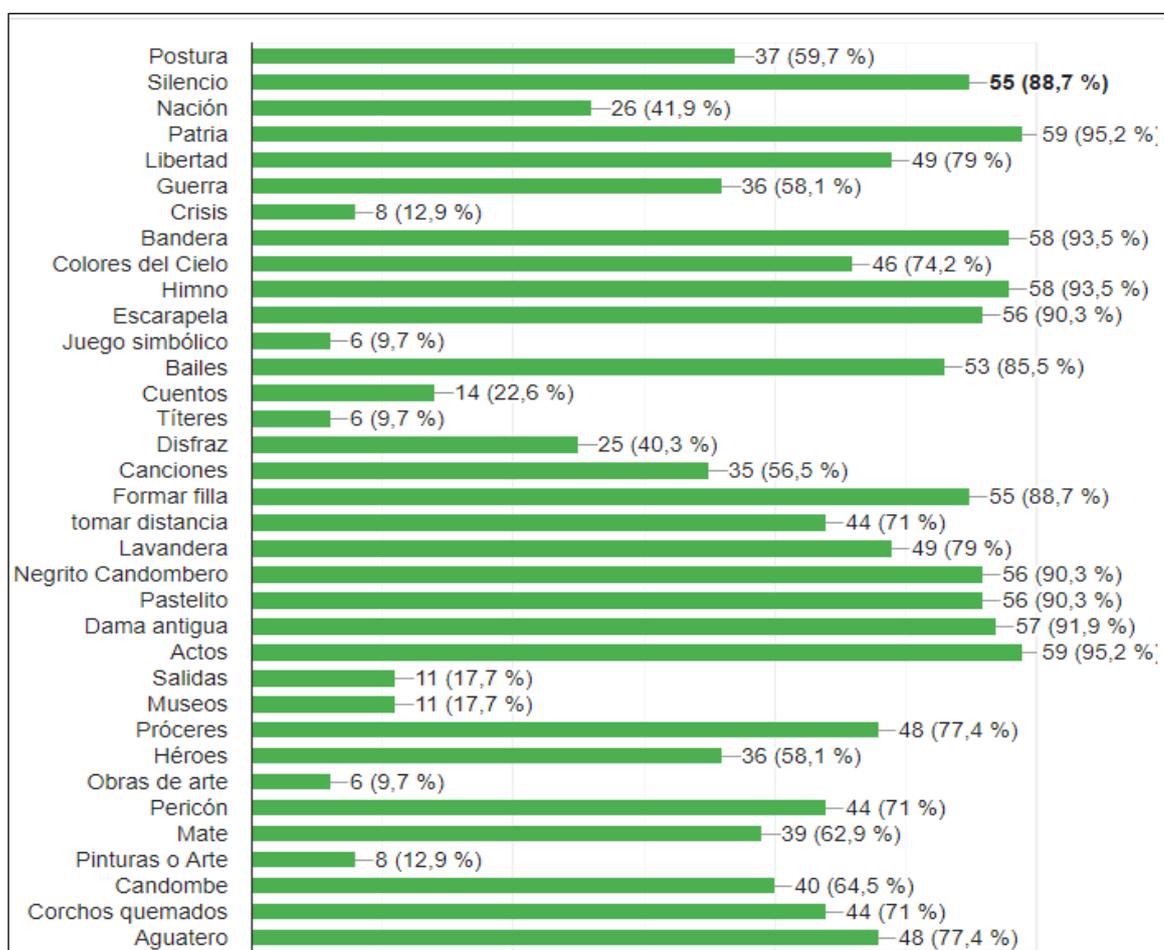


Gráfico 2: Porcentaje de descriptores asociados a las conmemoraciones según el total de encuestados

Recuperar en el siglo XXI conceptos como postura, silencio, héroes o patria, nos remiten a aquellas narrativas románticas cuyos ideales van asociados a prácticas como las caracterizaciones de diferentes sectores de la sociedad colonial: dama antigua, aguateros o negritos candomberos. Respecto a esta última figura, el “corcho quemado” reúne un 64.5% en las respuestas, ya que era (y es en menor medida) común pintar a los niños o niñas con corcho quemado para caracterizar la figura del esclavo. Estas prácticas fueron vistas de manera inocente por mucho tiempo, sin embargo, evitan reflexionar la idea de crisis (concepto que tuvo un bajo porcentaje), esclavitud y la ruptura de una mirada de la sociedad colonial estática.

Para analizar las narrativas presentes en los interrogantes abiertos, se han configurado categorías que engloban los múltiples aspectos que han emergido de las respuestas de cada pregunta. En caso del interrogante que daba lugar a indagar acerca de los recuerdos de las conmemoraciones en su paso por la escuela, las ideas fueron organizadas respecto a tres categorías: 1. *Recuerdo de la conmemoración como actos*, 2. *Recuerdo según la mirada de los próceres* y 3. *Recuerdos según sensaciones positivas o negativas*. En lo que respecta al segundo interrogante, analizando la diferencia entre la manera en que se aborda la Historia en los actos y la forma en que se trabaja en el ámbito disciplinar, se establecieron dos categorías: 1. *Diferencias respecto al nivel educativo* y 2. *Diferencias respecto al relato de los hechos y la perspectiva histórica*. Esto se debió a que el 90% de la muestra encontró diferencias.

2.2.1. El acto en el recuerdo:

En lo que respecta a los recuerdos de las conmemoraciones en el paso por la escuela, la mayoría resalta los actos rescatando aquellos elementos tradicionales que hacen a la solemnidad y el protocolo (Categoría 1):

E: “Eran actos, en donde se debía tener respeto por nuestros símbolos patrios, (himno, bandera, etc). se bailaba, o decían poesías respondiendo a la fecha que se conmemoraba”.

E: “Lo poco que recuerdo, es que siempre había que estar bien parados y en silencio”.

E: “Si, en los actos se hacía hincapié en la gracia q provocaba ver a los niños disfrazados, más que en el mensaje”.¹

También, se menciona en reiteradas ocasiones la reproducción constante de las mismas actividades año a año, se focaliza el protagonismo de los bailes típicos tradicionales y la caracterización de la sociedad de la época, desde el mal denominado “disfraz”:

E: “Recuerdo que en el jardín de infantes teníamos que ir de "negritas candomberas" y me hicieron pintar la cara con un corcho quemado y era la única que estaba pintada así”.

E: “Recuerdo los actos del 25 de mayo. A las damas antiguas, veleros, negritos (representados de manera alegre no teniendo en cuenta su condición de esclavos). La docente leyendo que paso ese día. Repartían escarapelas. Pastelitos, empanadas”.

E: “Eran actos en donde actuábamos, siempre iguales! Día de la bandera: Belgrano y la bandera, 12 de Octubre: Colón e "indios", 25 de Mayo todos vestidos como en la época.”

E: “Recuerdo Bailar el candombe vestida de negrita”

En lo que refiere a la Categoría 2, los sujetos de la Historia también cobran un sentido especial, de hecho, la veneración hacia los próceres como figuras idílicas toman relevancia en los actos escolares y en el imaginario nacionalista.

E: "Recuerdo que se los destacaba como grandes próceres sin enseñar lo negativo de ellos."

E: "Recuerdo mucha solemnidad, poco contenido interesante para mí. Los próceres parecían de otro mundo, seres perfectos e inimitables."

E: "Con respecto a las conmemoraciones de algún prócer, eran muy estructuradas: haciendo silencio, canciones tristes. En cambio, las de mayor amplitud, eran más festivos; cantos, bailes, etc"

La última categoría del primer interrogante (Categoría 3: Recuerdos según sensaciones positivas o negativas) visibiliza la impronta que dejan estos sucesos en la infancia generando marcas que recordamos desde las sensaciones y experiencias, tal como se construye el conocimiento a esa edad. En este sentido la mayoría han marcado al recuerdo como negativo en ciertos aspectos.

E: "Eran aburridas y siempre iguales durante todo mi trayecto educativo. Las únicas conmemoraciones que me gustaban eran las de Malvinas porque resultaban emotivas y con un tinte más actual."

E: "No me gustaban las conmemoraciones por el hecho de que no me gustaba actuar..."

E: "La elección de quienes eran elegidos para formar parte de los actos generaba mucha desigualdad entre los compañeros."

E: "Nunca quería que me pintaran la cara con un corcho, a veces me enojaba y me sentía mal porque nunca podía ser una dama antigua, siempre ese puesto era para las nenas rubias de la clase"

E: "Mis recuerdos no son tan positivos. Muchas veces (la mayoría) tuve que disfrazarme de cosas que no me gustaban y no quería, como así también aprender bailes y poesías de memoria"

Aparecen también, en menor medida, experiencias positivas asociadas al compartir en familia, con compañeros y resto de la comunidad educativa:

E: "A los actos asistían los padres de los niños que actuaban, eso era lindo. también recuerdo a todos cambiándonos en las aulas antes de actuar, las madres nos acompañaban...recuerdo cuando actué de dama antigua... mis recuerdos son agradables."

2.2.2 La Historia en el acto escolar y la Historia en el aula:

El segundo interrogante, habilitaba a desarrollar su postura respecto si encontraban diferencia entre la manera de contar la Historia en los actos escolares y la manera en que se dio en sus clases en el aula. Del total de la muestra, el 90% (52 sujetos) indicó que sí encontraron diferencia. Muchos de los argumentos que aparecen justificando esta discrepancia, se basan en *la diferencia de niveles escolares* -Categoría 1-, planteando que en la primaria la Historia se abordaba únicamente desde el acto escolar, mientras que, avanzando en los años de secundaria, existía mayor contextualización e idea de proceso:

E: "Si, es muy distinto en mi paso por la primaria se le daba mucha importancia a los actos, ya en el nivel secundario se realizaban explicaciones con mayor riqueza"

E: "Si. En primario los actos relataban la parte buena de la Historia, en el secundario un poco de profundidad, siguiendo la misma línea"

E: "Si, en los actos se hacía hincapié en la gracia q provocaba ver a los niños disfrazados, más que en el mensaje"

E: "Si, porque se adaptan los hechos al nivel en el que se va a dar, en las clases de historia conocemos más a fondo todo lo que sucedió en estas fechas"

Son muchos los testimonios con argumentos que se orientan en la misma dirección, dejando entrever la diferencia respecto a la profundidad y contextualización en el desarrollo de la Historia como asignatura. Dentro la Categoría 2 (*Diferencias respecto al relato de los hechos y la perspectiva histórica*) también aparecen justificaciones en relación con la manera de contar los hechos, pero haciendo referencia a la “estética” o la banalización del acto:

E: “Los actos escolares eran sencillos y la historia era corta, en la secundaria por ejemplo era más profunda o dura”

E: “si, los actos aparecen como fotos aisladas, en la asignatura historia se van más procesos. además, en los actos aparecen muchos estereotipos los negros, la alta sociedad... en la actualidad en algunas escuelas se observan cambios y nuevas formas de contar”

E: “Si, en los actos escolares siento que ridiculizaban de cierto modo, o lo hacían más leve a lo que realmente fueron algunas fechas”

E: “Si, en los actos es todo color de rosas, se cuenta el final de la historia feliz, no por todo lo que se pasó para llegar a ese final”

2.2.3 Diferencias de ayer y hoy

En lo que respecta a la manera de abordar las conmemoraciones en el ejercicio docente actual y su diferencia con el pasado, se presentaron diversas justificaciones por el sí y por el no -Tabla 1-. Sin embargo, es importante mencionar que, aún quienes abogaron por el “no”, mencionan la continuidad de la dinámica ritual reparando en los inicios de un debate en puerta por nuevas maneras de entender las conmemoraciones. El 50% de los encuestados respondió que efectivamente las efemérides continúan trabajándose desde el acto escolar en educación infantil y primaria, repitiendo la lógica del protocolo, rememorando a los “héroes de la patria” y permaneciendo la enseñanza simplificada y acrítica orientada a los símbolos (aunque se repara en la diferenciación con el nivel secundario). Quienes abogaron por el no, si bien refieren a la pervivencia del acto escolar como tal, rescatan que ha comenzado a ponerse en discusión dicha forma de abordaje y que hay una búsqueda de nuevas actividades que fomentan la contextualización y complementen el acto protocolar en sí mismo.

Tabla 1: Argumentos respecto a la continuidad o no de la modalidad de abordaje en las conmemoraciones

	Hay diferencias porque...	No hay diferencias porque...
Respecto al discurso histórico	Hay más trabajo en el proceso. Se busca contextualizar cada fecha	Se sigue infantilizando el contenido
	Hoy se contemplan los conocimientos previos del alumno y se abordan en clase además del acto	Se sostiene la propuesta tradicional de presentar los hechos
	Mayor reflexión en el abordaje y mayor debate	Falta trabajar idea de proceso
Respecto a las propuestas para su abordaje	En nivel infantil se recurren a recursos más lúdicos	En nivel primario no se ve una modificación en el abordaje en comparación con nivel infantil
	Hay propuestas más dinámicas y menos estructuradas	Se repiten las mismas actividades y los mismos recursos, como, por ejemplo: el acto
	Se aborda más críticamente profundizando en actores sociales diversos y desmitificando a los próceres	Se mantienen los mismos bailes y las mismas caracterizaciones que 10 años atrás
Respecto a la orientación curricular	Se aborda desde múltiples áreas, ya no sólo desde sociales.	No hay avance en la práctica, pero sí en la teoría

Palabras como silencio, acto, postura, disfraz, baile, palabras alusivas, se reiteran tanto en las narrativas de estudiantes como docentes, constatando lo que los autores planteaban entorno al vacío de contenido que se genera en los actos escolares en pos de la reproducción. En las afirmaciones de las conmemoraciones en torno a su abordaje, los resultados arrojaron datos en favor de una naciente perspectiva constructivista de la enseñanza de las efemérides. Esto puede relacionarse con las nuevas miradas que aportan los discursos educativos actuales.

DISCUSIÓN

La especificidad de los actos conmemorativos escolares como “rituales” que se nutren de “mitos históricos” ha sido materia de investigación de numerosos autores latinoamericanos (Amuchástegui, 1995; Castillo y Allori, 2005; Guillen, 2008; Carretero, 2007, Quezada 2009, Parellada 2019). Estas conmemoraciones escolares forman parte del origen del Estados Nación en el siglo XIX, momento en el que González Cuerva (2006) recuerda cómo la Historia trasmite modelos de actuación patriótica (y homogénea) mediante la enseñanza de acontecimientos entorno a los movimientos independentistas y la vida de próceres. Particularidades que, claramente, se observaron en la selección de efemérides más recordadas por estudiantes y docentes (Gráfico 1), destacando como las más trabajadas en su trayectoria aquellas que refieren a momentos fundamentales de la independencia (25 de mayo, 9 de Julio) o que reparan en el “paso a la inmortalidad” de figuras importantes convertidas en próceres (20 de junio, 17 de agosto). Claro está que el recuerdo de dichas fechas no es azaroso, Troulliot (2017) resalta el lugar de las conmemoraciones en la creación de mitos que ayudan a dar forma a una Historia nacionalista permitiendo crear, modificar o sancionar sentidos públicos asociados a ciertos sucesos que se creen merecedores de ser conmemorados.

Si pensamos en el surgimiento del acto escolar en el contexto argentino, debemos destacar su origen militar (Parellada, 2019) y, cómo esta impronta se impregna en las formas en la que interactúan los mitos y los ritos. En las respuestas, podemos ver la trascendencia que toman los símbolos patrios y las acciones entorno a ellos, evidenciado aquellos que Amuchástegui (1995) define como componentes y acciones rituales en torno a los actos cívicos escolares, y cuya significación cobran sentido cuando se reafirma el carácter grupal. Margarita Quezada (2009) nos recuerda que la presencia del símbolo en toda acción ritual puede materializarse en un objeto, en una acción, posturas del cuerpo, uso del lenguaje, disposición del espacio físico o gestos, esto permite leer en contexto los descriptores más mencionados en los resultados: “acto”, “silencio”, “postura”, los conceptos de “patria”, “libertad”, y, aquellos elementos que hacen a la estética colectivamente acordada de los actos, como “dama antigua”, “lavanderas”, “negritos candomberos” y el recuerdo del “corcho quemado” (Gráfico 2). Estas últimas categorías permiten, además, legitimar la tesis presentada por Castillo y Allori (2005) respecto de la pervivencia de actores que simplifican la mirada de la Historia colonial y que silencian procesos de esclavitud y diferenciación social detrás de “disfraces simpáticos”.

Las respuestas de estudiantes y docentes en expresiones como “actuábamos siempre iguales”, “los próceres como seres inimitables”, “siempre mantener el silencio o la postura” pueden interpretarse a la luz de los componentes que Quezada (2009) plantea como característicos del acto ritual: la presencia de los símbolos, el carácter colectivo, una estructura reglada conocida por todos los participantes y la transmisión de conocimientos pragmáticos que contribuyen a la formación nacionalista.

Los argumentos presentados para justificar que existe una diferencia entre la Historia trabajada en los actos y la Historia abordada en la asignatura, se enmarcan en el distanciamiento trabajado por Carretero (2007), Carretero y Kriger (2012) y Montaña y Rina (2019), los autores mencionan aquel desencuentro entre la Historia tradicional – de corte romancista añadiría Carretero – y la Historia como disciplina crítica. Los encuestados se refieren a “historia color de rosas”, “historia corta” o “ridiculización” para referirse a lo trabajado en los actos escolares, mientras que la Historia disciplinar no sólo que es asociada con la secundaria directamente -lo cual deja pensando que pasa con los procesos históricos que deben enseñarse en primaria como contenidos curriculares de Cs. Sociales- sino que también la asocian a conceptos como “proceso” o “historia compleja”. De esta manera, alejado de la mirada crítica que propone la disciplina histórica, el acto parece perdurar como una “ingeniería social”, en palabras de Parellada (2019, p.19) que construye intencionalmente la idea de nación y coloca en escena figuras inmutables casi deificadas.

Finalmente, la Tabla 1 da cuenta de aquellos elementos que se consideran al momento de reflexionar si en la actualidad los estudiantes y docentes ven un cambio, en este sentido, si bien no observan una concepción de cambio sustancial en cuanto a la dinámica del acto como ritual, sí se logra ver avances en la manera de concebir las efemérides. Si bien existe una permanencia de la estructura a seguir planteada por Pizzurno en 1887 (Carretero, 2007) -cuya modificación resulta incuestionable por los docentes, sobre todo en nivel primario- parecerían estar emergiendo nuevos abordajes que nos permiten, como menciona Arata (2015) comenzar a mirar estas fechas como una oportunidad de pensar la vida en común. Podríamos decir que el área de la Didáctica de la Ciencias Sociales comienza a poner en su agenda educativa las conmemoraciones como temática para revisar, discutir y repensar (Méndez, 2005; Arata 2014; Goris, 2006).

La persistencia de elementos nacionalizadores se vuelve evidente en las diferentes respuestas, lo que hace repensar la importancia de entender la “vitalidad del nacionalismo en el profesorado” en palabras de Montaña y Rina (2019).

CONCLUSIÓN

Pensar en la trayectoria educativa de quienes transmitirán nociones de identidad e historia colectiva –o lo están haciendo- nos permitió entender que los elementos recordados de manera descontextualizada persisten en la actualidad. Queda claro que trabajar efemérides fundantes no implica necesariamente un conocimiento del pasado, en este sentido, se evidencia una permanencia en la etapa mítica y romántica, sin lograr superar los niveles de progresión en la comprensión histórica y respecto de la naturaleza del pasado que nos plantean Revilla y Fernández (2017).

Por su origen y su intencionalidad, las efemérides tienen por objetivo construir identidad, no enseñar Historia, en este sentido el acto es una de las tantas vías que existen para construir dicha identidad.

Hablamos del acto escolar como mecanismo nacionalizador en tanto perviven elementos ritualísticos contribuyentes a reforzar ideales patrióticos, fácilmente “usados” en la Historia. Más allá de la inmutabilidad en lo ceremonial y de los objetivos que los impulsan, las conmemoraciones fueron supeditadas a cambios en el timón político de sus respectivos países, moviendo fechas, reemplazando “héroes” (Quezada, 2009), enarbolando algunos y silenciando otros, lo que muchos autores trabajan como el “uso” político de la Historia (De Baets, 2013;

MacMillan, 2009; Trouillot, 2017). Es tarea de los historiadores indagar hasta cuando hay un mal intencionado uso de la Historia (De Baets, 2013) y cuánto de este uso se direcciona en favor o en detrimento del poder (Trouillot, 2017).

El registro que tengan del discurso nacionalista trabajado en su infancia quienes serán futuros docentes, repercutirá en la manera de transmitir dichos contenidos. En primer lugar, porque es la edad en la que se aborda la narrativa histórica mítica y románticamente, de manera tal que son los discursos que más impactan en la historia personal (Carretero y López; 2009). En segundo lugar, porque las representaciones sociales del profesorado en formación muestran con claridad la tendencia de futuros docentes a reproducir modelos que conocieron en su etapa de escolaridad. (Pagés, 1999 cit en Montaña y Rina, 2019).

La razón de porqué sigue perdurando el rito y el mito por sobre el proceso de enseñanza disciplinar, podríamos encontrarla por un lado en el uso político de las conmemoraciones como sostén de mitos fundantes, y por otro, en la importancia que la psicología evolutiva les proporciona a los aprendizajes aprehendidos en la infancia.

Que los hombres *hagamos cosas con la Historia* (Carretero, 2009) no será gratuito a las futuras generaciones. Tomar conciencia de esto, vuelve urgente el cambio en las formas de abordaje de la Historia en la formación del profesorado. A la luz de los resultados encontrados se considera necesario comenzar a “complejizar el conocimiento sobre el pasado y no tratar de contárselo en modelos de relaciones causales simples, haciendo hincapié en la contingencia o en el presentismo de la historia” (Rina y Montaña 2019, p. 306). Ya que, si vinculamos las etapas de la teoría de la comprensión narrativa de Egan, evidenciando la influencia de las primeras narraciones sobre la comprensión adulta del mundo, y vinculamos esta etapa a los mecanismos de los cuales se sirve el nacionalismo para adentrar sus discursos en el sistema educativo, tenemos ante nuestros ojos el escenario perfecto para hacer de los actos un mecanismo forjador de identidad por excelencia, donde el mito y el rito perviven inmutables. Como docentes, como investigadores e historiadores, debemos intentar acercar ambos aspectos con responsabilidad y espíritu crítico.

Analizar la relación entre la trayectoria de estudiantes y docentes de educación infantil y primaria y las creencias que persisten en ellos, permiten aproximarnos a ciertas conclusiones que evidencian, en primer lugar, que el acto escolar continúa plagado de elementos míticos que contribuyen a la formación del sentimiento “patriótico”. Por otra parte, que la manera inmutable en que las efemérides continúan conmemorándose en los actos escolares ritualísticos, podría ser una de las causas por las que sobreviven ideas simplificadas y erróneas entorno de la Historia nacional.

Quizás debemos tomar consciencia, de una vez, que la conmemoración de efemérides tiene como fin último “formar” y “forjar” identidad. Dicha estrategia fue pensada dos siglos atrás para la legitimación de un estado naciente, lo que vuelve fundamental y urgente una revisión crítica en la formación de profesorado.

Quedan abiertas, de esta manera, nuevas instancias de debate: si bien la carga mítica y ritual tuvo fuerza a finales del XIX siendo un “mecanismo formal” de nacionalización en las escuelas, hoy en día se continúa reproduciendo el modelo del acto escolar desde una lógica acrítica y descontextualizada, de “hacerlo porque sí”, “porque es parte del calendario escolar”. Hacemos cada vez menos consciente el sentido -y el peligro- de la conmemoración.

Nos preguntamos si estaremos ante una posible banalización de estos mecanismos nacionalizadores (Billig, 1998) -anteriormente formales- que, si bien lo “hacemos porque hay que hacerlo” y pareciera ser algo “divertido y pintoresco” como espectáculo familiar, no deja de ser una intervención en el proceso de formación identitaria de niños, adolescentes y adultos. Desde la formación del profesorado debemos entender la responsabilidad del proceso identitario en la infancia y la necesidad de una mirada crítica en la enseñanza de la Historia. Nuevos desafíos a viejos problemas.

BIBLIOGRAFÍA:

- Amuchástegui, M. (1995) Los rituales patrióticos en la escuela pública En: Puigróss, A. (Comp.) (1995) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Editorial Galerna. Buenos Aires. 288 p.
- Arata, N. (2014) *Efemérides. Una Oportunidad para pensar la vida en Común*. Editorial Mandioca. Argentina. 128p.
- Aguilar Gavira, S y Barroso Osuna, J (2015) La triangulación de datos como estrategia en Investigación Educativa. Pixel Bit. Revista de Medios y Educación. Nº 47. Pp. 73-88.
- Billig, M (1998) El Nacionalismo Banal y la reproducción de la identidad nacional. Revista Mexicana de Sociología. Pp. 37-57. ISSN 0188-2503/98/06001-03
- Bourdieu, P. (1980) [2007] *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 456p.
- Carretero, M (2007) *Documentos de Identidad*. Buenos Aires. Editorial Paidós. 310p.
- Carretero, M y López Rodríguez, C (2009) Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. En: Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, [en línea] Núm. 8, p. 75-89.
- Carretero, M & Kriger, M (2012) Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En: Carretero, M & Castorina, J A. (2012) *La construcción del Conocimiento Histórico*. Ed. Paidós. Buenos Aires. Pp. 57-80.
- Castillo, S & Allori, A (2005) Los actos escolares como prácticas rituales: ¿conservar o redefinir? En: Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. III Nº 3. Pp. 197-206
- De Baets, A. (2013) A theory of the abuse of History. En: Revista Brasileira da Histórica. v. 33 Nº 65. Pp. 17-58
- García Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Página personal de Tomás García Muñoz. Consultado en sitio web diciembre de 2020
- González Cuerva, R. (2006) La enseñanza de la historia para la construcción nacional Argentina (1853-1955). Revista ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Ed. GRAÓ. Nº 48 pp. 18-13.
- Goris, B (2006) *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos*. Editorial HomoSapiens. 101 p.
- Guillen, I. (2008) Los rituales escolares en la escuela pública argentina. En: Revista Avá. Nº 12. pp. 137-154
- Guidi Castañeda, F (2015) La relación entre historia escolar e historia académica: estudio de caso de actos escolares del 9 de Julio. En: Acta de las VI Jornadas de la División Historia - III Taller de Historia Regional Homenaje al Doctor Rogelio Paredes. UNLu, Departamento de Ciencias Sociales
- Macmillan, M (2009) [2014] *Usos y abusos de la Historia*. Traducción de María Morés. Ed. Ariel. Barcelona. Título original: The Uses and Abuses of History (2009) Editor digital: Titivillus. 116
- Méndez, L. (2005) *Las Efemérides en el Aula. Aportes teóricos y propuestas didácticas innovadoras*. Editorial Novedades Educativas. 240p
- Montaña, de la, J L y Rina, C (2019) El nacionalismo Banal en el profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación y la enseñanza-aprendizaje de la Historia. En: Revista Perfiles Educativos vol. XI.I Nº 165 pp.96-113
- Páez, F & Arias, C. (2006) Conmemoraciones y conocimiento histórico. En Revista ÍBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nº 48. Ed. GRAÓ. Pp 7-17
- Parellada, C. (2019) Efemérides en las escuelas de Argentina. En: Revista ÍBER Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nº 97 Ed. GRAÓ, pp.15-21.
- Puigróss, A. (2003) *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Revilla, D y Fernández Portela, J (2017) Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. En: Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. ISSN 2255-3835 (electrónico) N.º 33. Pp.3-20
- Rina, C y Montaña de la, J L (2019) Contingencia e identidad: retos para un diálogo transdisciplinar entre la historiografía y la didáctica de la historia. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 11, n. 26, p. 287 - 317

- Sáiz Serrano, J & López Facal, R (2016) ¿Pervive una narrativa nacional sobre la Historia de España?
Publicado en Actas del VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito
Iberoamericano. Santiago de Compostela, España. Pp. 1080-1091
- Trouillot, M. (2017). *Silenciando el pasado. El poder y la reproducción de la Historia*. Ed. Comares Historia.
Granada. 152p.

¹ Los testimonios conservan la ortografía y la redacción de origen sin intervenciones, por esta razón pueden visibilizarse ciertos errores gramaticales.