

Poblando las estructuras de sujetos sociales. Análisis crítico del diseño curricular de la Provincia de Santa Fe para Historia.

Emiliano León Pereyra Lucchese

(UNR)

*“Detrás de los héroes y de los titanes,
detrás de las gestas de la humanidad
y de las medallas de los generales.
Detrás de la Estatua de la Libertad.*

*Detrás de los himnos y de las banderas.
Detrás de la hoguera de la Inquisición.
Detrás de las cifras y de los rascacielos.
Detrás de los anuncios de neón.*

*Detrás, está la gente
con sus pequeños temas,
sus pequeños problemas
y sus pequeños amores.*

*Con sus pequeños sueldos,
sus pequeñas campañas,
sus pequeñas hazañas
y sus pequeños errores”.*

Joan Manuel Serrat (1987)

“La historia desde abajo nos ayuda a quienes no hemos nacido con una cuchara de plata en la boca a convencernos de que tenemos un pasado, de que venimos de alguna parte”. **Jim Sharpe (1991)**

Introducción

La presente ponencia es un primer esbozo en el que intentamos empezar a reflexionar sistemáticamente sobre la enseñanza de la historia en las escuelas de la ciudad de Rosario. Como todo esbozo es incompleto, desprolijo y tiene múltiples errores que se irán rectificando (o no) a partir de una práctica docente integral (entendida como enseñanza/ aprendizaje e investigación). Haciendo esta salvedad, pasemos a nuestro asunto: ¿cuál es la forma más efectiva de lograr que nuestros alumnos de nivel secundario realicen un aprendizaje significativo de la asignatura historia? Nuestra indagación comenzó por este problema nodal de la enseñanza de la historia y que, significativamente, hace más de un siglo que se viene planteando. Por supuesto que aquí no intentaremos resolver esta cuestión, simplemente haremos algunos señalamientos que creemos pertinentes, simples garabatos de este esbozo.

La enseñanza de la historia siempre fue un asunto complejo de abordar, por la complejidad y abstracción de su objeto... para muchos jóvenes su aprendizaje se vuelve algo tedioso y carente de significado, no tiene ningún

valor para su vida cotidiana, no despierta ningún interés. En estos tiempos de hiperconectividad y de vivir el instante la comprensión del pasado muchas veces pierde su significado.

Entendemos que para lograr un aprendizaje significativo en nuestros alumnos debemos enseñar una historia cercana, cálida, con personas de carne y hueso, con sus contradicciones, sus alegrías y pesares. Debemos enseñar una historia en la que los jóvenes se puedan referenciar, se puedan comparar o criticar, una historia “amigable” en el sentido de que se deje interpelar, sea accesible y se pueda debatir. Los contenidos del espacio curricular Historia del nuevo *Diseño Curricular de la Provincia de Santa Fe*¹, entendemos, se queda a mitad de camino.

Tras una fundamentación centrada en las particularidades de la enseñanza histórica donde se pone énfasis en el aprendizaje de las estructuras y coyunturas que determinan a los hombres a lo largo del tiempo se pasa a los contenidos de 2º, 3º y 4º año, de un carácter mucho más tímido, donde los actores sociales, como dice Raúl Fradkin funcionan más como un coro o como un detalle pintoresco del escenario y se termina desdibujando la idea de protagonismo, inherente a la idea de agentes del cambio histórico: “los sectores populares han sido en el relato de nuestra historia una suerte de coro en el proceso histórico, un coro que en la tragedia griega si bien tiene una incidencia notable, básicamente es un actor sin perfil, sin intencionalidad, sin singularidades, sin heterogeneidad, sin conflictos y además puesto en un lugar de acompañamiento” (Fradkin, 2009: 221). Esto lleva privilegiar dentro del DC un enfoque más al estilo de los annales, donde se priorizan los grandes procesos históricos y coyunturales, por lo general vinculados a la formación del Estado nacional y completamente lejano de procesos en los que se pudieran referenciar nuestros estudiantes.

Entendemos que debemos privilegiar los enfoques que parten de considerar a los hombres y mujeres como agentes del cambio histórico, protagonistas de su tiempo y responsables del devenir. No planteamos dejar de enseñar las estructuras económicas o políticas, o las tradiciones culturales sino de poblarlas de “actores sociales” que escriben el guión de su historia a medida que viven y eligen u optan un camino u otro. Como señalaba Peter Burke en su libro hace más de... ¡25 años! “los modelos más atractivos son los que hacen hincapié en la libertad de elección de la gente corriente” (Burke, 1991: 32).

Los actores sociales pueden ser individuales o colectivos, en general la historia hoy considerada tradicional se ocupaba de los grandes personajes, los jefes de Estado, los grandes militares o políticos, aquellas personalidades que destellaban con sus obras. Era una historia vista desde arriba, que se preocupaba fundamentalmente de la historia del Estado y sus relaciones con otros estados (la guerra y la diplomacia). Este tipo de historia en nuestro país fue inaugurada con las obras de Bartolomé Mitre *Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina* (1889) e *Historia de San Martín y de la Emancipación Sudamericana* (1890) y hegemónica desde finales del siglo XIX hasta se podría decir la mitad del siglo pasado. Esta historia tenía una clara utilidad social: funcionaba como basamento de la nacionalidad y el patriotismo. En los años '60 se dio paso a un nuevo tipo de historia que se nutrió fundamentalmente de los aportes de la *Escuela Francesa de Annales* y en menor medida de la historia social inglesa. Se irradió de unos pocos centros universitarios y se abocó a un análisis estructural de la sociedad. Los sujetos de preferencia eran por lo general los actores colectivos: los grupos, comunidades, clases o naciones. En su célebre libro *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Pierre Vilar, uno de los referentes de la escuela de Annales y del marxismo francés se preocupa por definir algunos de los conceptos con los cuales los historiadores trabajamos habitualmente: estructura, coyuntura, clases sociales, pueblos, naciones, etc. Para él los acontecimientos históricos serían una suerte de materia

1 En adelante se hará referencia al mismo por sus iniciales DC

prima o “materia histórica” que es necesario estudiar para dominar científicamente la disciplina histórica. Sin embargo, resalta la importancia de los acontecimientos: “La historia no puede ser un simple retablo de las instituciones, ni un simple relato de los acontecimientos, pero no puede desinteresarse de estos hechos que vinculan la vida cotidiana de los hombres a la dinámica de las sociedades de las que forman parte” (Vilar, 1982: 42). Sin embargo, como repetidas veces se demostró este tipo de enfoque “se desinteresa por la historia los acontecimientos (*histoire événementielle*). Considerándola simplemente la espuma sobre las olas del mar de la historia” (Burke, 1991: 15) Para el principal referente de esta escuela, Fernand Braudel los cambios realmente importantes eran aquellos que se manifestaban en la larga duración (económicos y sociales) y los cambios geohistóricos prácticamente imperceptibles al ojo humano.

Esta renovación historiográfica en nuestro país fue tardía principalmente a causa de los sucesivos golpes de Estado que interrumpieron permanentemente la vida académica de nuestras universidades, por lo que recién en los años '80 se comienza con una renovación irrefrenable pero que a su vez se combinó con nuevos elementos históricos como fue la muerte por decreto de la Historia por parte del neoliberalismo o la crisis de los llamados “grandes relatos” (haciendo referencia a la escuela de annales y a un marxismo profundamente dogmático² que se había extendido por las universidades de todo el mundo de la mano de algunos pensadores influyentes y que en los hechos pasó a suplantar a un marxismo dialéctico y crítico). Todo esto dio como resultado que la renovación historiográfica, (tras un intento fallido de controlarla por un grupo influyentes de historiadores muy bien ubicados en las cátedras universitarias principalmente de Capital Federal - y en algunos casos hasta incómodamente cercanos a esferas de poder-) “eclosionando” –este término viene al dedo si pensamos en como influyó el 2001 en las Ciencias Sociales³- en una gran diversidad de escuelas o enfoques teóricos hoy con gran vitalidad y múltiples problemas y temas que hace referencia a la idea de “heteroglosia, definida como un conjunto de «voces diversas y opuestas»” (Burke, 1991: 18). El común denominador de muchos de estos enfoques es la crítica a la historia estructuralista por ser invisibilizadora del protagonismo de las personas de carne y hueso.

Algunos comentarios acerca de la fundamentación

El DC elabora los contenidos para el espacio curricular Historia en dos niveles: un Ciclo Básico (que corresponde al 2º año y que comprende los siglos XV al XVIII) y un Ciclo Orientado (que corresponde a 3º año –siglo XIX- y 4º año –siglo XX-)⁴.

La fundamentación del espacio curricular de Historia del Diseño Curricular de la Educación Secundaria Orientada de la Provincia de Santa Fe, año 2014 comienza planteando que la “Historia como ciencia social abarca a la humanidad en su conjunto, e intenta explicar la dinámica de funcionamiento de la sociedad; así la realidad social deviene en construcción social, en la que el accionar de los sujetos-actores sociales

2 Esta corriente marxista dogmática sufrió un duro revés con la caída del muro de Berlín en 1989 y el colapso de la Unión Soviética en 1991. Por entonces se volvió hegemónico un neoliberalismo aséptico y objetivista que en nuestro país coincidió con el experimento neoliberal menemista que destruyó gran parte de la industria nacional, arrasó con conquistas históricas del movimiento obrero y generó en los intelectuales una suerte de “sensación de desamparo” como planteó Josep Fontana para el mismo período en España.

3 Hay que aclarar que esta crisis de los grandes relatos debe ser matizada ya que como se evidenció en nuestro país después del 2001, hubo un resurgimiento de las investigaciones planteadas desde el marxismo, mostrando su gran vitalidad.

4 En las escuelas secundarias de orientación humanística se tiene quinto año, por lo que se en general 4º año primera mitad del siglo XX y 5º año, segunda mitad del siglo XX.

genera tensiones y conflictos que activan el desarrollo de los distintos procesos históricos”⁵. Entendemos que esta definición (que tranquilamente se podría confundir con una definición de la sociología) no remarca con suficiente fuerza el rol protagonista que tienen los sujetos como agentes históricos y fácilmente se puede caer en interpretaciones en que estos terminen enmarañados en las “condiciones heredadas del pasado”, las “estructuras socioeconómicas” o las “dinámicas de legitimación”.

Queremos remarcar que no negamos la importancia de estos elementos condicionantes de la práctica cotidiana, pero no lo elevamos a elementos determinantes; priorizamos una historia en la que los sujetos son protagonistas del proceso histórico, más allá de su resultado, tal como nos decía Thompson en su Prefacio a una de las obras maestras de la historiografía social del siglo XX, *La formación de la clase obrera en Inglaterra*:

“Trato de rescatar de la enorme prepotencia de la posteridad al pobre tejedor de medias, al tundidor ludita, al «obsoleto» tejedor en telar manual, al artesano «utópico» e incluso al iluso seguidor de Joanna Southcott. Es posible que sus oficios artesanales y sus tradiciones estuviesen muriendo; es posible que su hostilidad hacia el nuevo industrialismo fuera retrógrada, es posible que sus ideales comunitarios fuesen fantasías; es posible que sus conspiraciones insurreccionales fuesen temerarias: pero ellos vivieron en aquellos tiempos de agudos trastornos sociales y nosotros no” (Thompson, 2012: 30)

Más abajo, en una oración que realmente podría dejar perplejo a más de uno se sostiene que el “siglo XX ha favorecido el reconocimiento del otro en el marco del respeto por la diversidad personal y de la unidad en la condición humana que sustenta la igualdad de derechos y el desafío para concretar la igualdad de oportunidades”⁶. En este punto la fundamentación roza el surrealismo y se aleja completamente de la realidad de muchos de nuestros jóvenes a los que no se les respeta muchos de sus derechos ni se les otorga “igualdad de oportunidades”.

Luego se entra de lleno en la utilidad de la enseñanza de la Historia dentro de la escuela secundaria: se sostiene que esta ayuda a comprender el mundo en que se vive, a contextualizar otros saberes y sobre todo –y no podríamos estar más de acuerdo- se plantea que la historia desarrolla “el pensamiento crítico y reflexivo situando al estudiante como protagonista activo de la realidad social, y lo prepara para pensar históricamente”⁷.

Una de las cuestiones más importantes que se plantea es la importancia de la historia-problema para “habilitar la comprensión de lo múltiple y complejo” y evidenciar que la historia se plantea siempre desde los conflictos del presente. A su vez se asume una concepción compleja del tiempo al recurrir a “diferentes ritmos (...) con densidades diferentes según se trate de acontecimientos, coyunturas o estructuras”. Hasta acá venimos bien, pero luego sorprendentemente, a unos pocos metros de entrar en la “recta final” y pasar a enunciar los contenidos se produce un giro de ciento ochenta grados y se nos anuncia que los contenidos fueron organizados, no a través de ejes problemáticos cómo uno podría suponer, sino a través de un “criterio procesual, ya que este enfoque posibilita un abordaje complejo”⁸. Para ser claro, un “criterio procesual” que aparece muy emparentado al tiempo cronológico.

Más adelante, en la fundamentación del Ciclo Orientado, nos volvemos a encontrar con una definición de historia donde el cambio y el protagonismo de los individuos quedan desdibujados. Si bien se plantea a la temporalidad histórica como una construcción social que implica una “relación dialéctica” entre pasado,

5 DC, pág. 84

6 Ibid. Pág. 84.

7 Ibid. Pág. 85.

8 Ibid. Pág. 86.

presente y futuro se vuelve a insistir que si “bien las elecciones personales de los sujetos construyen la propia historia y a su vez la Historia de la sociedad a la que pertenecen, se trata de un proceso complejo en el que juegan un rol importante también los condicionamientos que provienen de ideas e intereses que conforman imaginarios sociales, de las estructuras socioeconómicas, de las dinámicas de legitimación y ejercicio del poder y de las tradiciones y costumbres heredadas del pasado”⁹. En la fundamentación hay elementos centrales para la disciplina histórica como la memoria y la identidad que no son abordados ni problematizados. Lejos estamos de alguna referencia hacia el estudio y la enseñanza de la vida cotidiana¹⁰, la historia “desde abajo”¹¹, la historia local o regional: por increíble que parezca no hay una sola referencia que nos hiciera inferir, si no lo supiéramos, de que provincia proviene este D.C.

Análisis de los contenidos

El Ciclo Básico (2º año) está organizado en siete ejes históricos: 1) las sociedades indígenas americanas antes de la conquista; 2) el mundo feudal; 3) la expansión ultramarina; 4) la conquista de América; 5) la colonización del continente; 6) los cambios culturales producidos por la colonización y por último, 7) el sistema colonial.

Como se puede apreciar a simple vista los contenidos están estructurados en torno a la conquista de América y dinámica de las grandes formaciones estatales. De los siete bloques, sólo tres hacen referencia directa a las “sociedad indígenas”.

El Ciclo Orientado (3º y 4º año) se continúa organizando cronológicamente. En tercer año se enseña todo el siglo XIX y está organizado en 5 bloques: se comienza con 1) el proceso emancipador americano; 2) los intentos de construcción estatal en el Río de la Plata hasta la primera mitad del siglo XIX; 3) el proceso de construcción del Estado nacional argentino y la implementación del modelo agroexportador; 4) la nueva configuración social de algunas regiones de la Argentina y la emergencia de nuevos actores sociales (por primera vez se hace referencia directa a los actores sociales en los contenidos); 5) por último se encuentra la crisis sistémica del régimen oligárquico y las acciones de los nuevos actores sociales.

4º año es el más extenso en contenidos, está organizado en nueve ejes históricos y es el que presenta una mayor complejidad. Comienza **1)** con el “proceso de ampliación democrática” durante los gobiernos radicales y la emergencia de nuevos sectores medios, aunque resulta interesante de que no hay atisbo de la conflictividad social: brillan por su ausencia fenómenos como la Reforma del '18, la Revolución Rusa, la Semana Trágica o los conflictos desatados en el norte provincial, en los dominios de La Forestal (para no hablar de los sucesos de la Patagonia a principios de la década del '20). Luego **2)** analiza los nacionalismos en el período de entreguerras; para pasar a continuación al **3)** período que se abre con la crisis de 1929 y el golpe de Estado de 1930, el proceso de industrialización por sustitución de importaciones y las transformaciones en el mundo urbano. Los bloques **4)** y **5)** son muy similares, ya que ambos se ocupan de la emergencia de los gobiernos populares latinoamericanos, haciendo hincapié en el peronismo y en la dinámica conflictiva entre el “movimiento obrero” o “los sectores subalternos” y “el empresariado industrial”. Prestar atención que es la

9 Ibid. Pág. 184.

10 Según Burke la “historia de la vida cotidiana, rechazada en otro tiempo por trivial, está considerada ahora por algunos historiadores como la única historia auténtica, el centro con lo que debe relacionarse todo lo demás” (Burke, 1989: 25).

11 Para Jim Sharpe “la historia desde abajo abre al entendimiento histórico la posibilidad de una síntesis más rica, de una fusión de la experiencia cotidiana del pueblo con temas de los tipos de historia más tradicionales” (Sharpe, 1991: 51) Más adelante agrega “ofrece también el medio de restituir a ciertos grupos sociales una historia que podría haberse dado por perdida” (Sharpe, 1991:55).

primera vez que aparece el movimiento obrero como un actor social en los contenidos. El **6)** bloque, igual que el 2) se caracteriza por tratar fenómenos internacionales, en este caso, el reconocimiento del Tercer Mundo, la Revolución Cubana y el intervencionismo estadounidense.

La inestabilidad política crónica entre 1955 y 1983 se ubica en el **7)** donde por segunda vez aparece el análisis de las facciones hacia el interior de un grupo, en este caso, las “clases dominantes polifuncionales”¹². Por otro lado aparece con fuerza un concepto muy fuerte (el de “resistencia”) asociado con el movimiento obrero y el movimiento estudiantil. El **8)** eje se centra en el terrorismo de Estado, la implementación del modelo neoliberal y el Consenso de Washington, aunque no se hace una sola referencia a las implicancias sociales de la implementación de estas políticas. Por último **9)** se analiza la declinación del modelo neoliberal, la crisis de la globalización financiera, la redefinición del Estado y la emergencia de nuevos actores sociales.

Se podría decir a simple vista que a lo largo de los tres años que conforman el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado los diferentes actores sociales aparecen salpicados, unos aquí, otros allá, algunos con nombres específicos como por ejemplo “movimiento obrero”, “empresariado industrial”, “fuerzas armadas” o “sociedades indígenas”, otros se anuncian mucho más genéricamente: “nuevos actores sociales y políticos”, “sectores subalternos”, “nuevos sectores medios”, etc. Es decir, los sujetos aparecen, pero como elementos auxiliares de un proceso mucho más profundo y complejo: la construcción de la estatalidad (desde el sistema colonial, pasando por la constitución del Estado nacional hasta el surgimiento y declinación del neoliberalismo con las correspondientes mutaciones en el rol del Estado. Se puede deducir que opera un cierto sentido común histórico que va dosificando la aparición de determinados actores sociales en ciertos períodos históricos. Así por ejemplo el movimiento obrero aparece recién bajo el peronismo, la clase media con el radicalismo, el movimiento estudiantil en los años '60 y '70 y los pueblos originarios quedan olvidados tras la conquista de América.

A su vez hay omisiones que resultan sorprendentes para un contenido curricular de historia: en primer lugar no hay registro de la participación y el protagonismo de las mujeres en ninguna época histórica de los seis siglos que transcurren entre el análisis de las sociedades antes de la conquista y la actualidad. En este punto el D. C. invisibiliza las acciones de las mujeres ya que ni siquiera son nombradas. Tampoco aparecen referencias hacia los campesinos, la burguesía, los terratenientes y otras clases sociales. El mismo término de clase social no se problematiza y sólo se lo utiliza descriptivamente hacia el final de los contenidos para 4º año cuando se nos habla de “clases dominante polifuncionales”. Sorprendentemente tampoco aparece desarrollado en ningún tramo un concepto tan importante para la historia como es el de “revolución”.

A su vez si nuestra opción es una historia donde los hombres y mujeres son dueños de sus destinos, donde tienen opciones y cambian el curso (supuestamente esperado) de la historia con sus interacciones es necesario modificar el balance entre la historia estructural, la coyuntural y la acontecimental, como desde hace unas décadas vienen planteando muchos historiadores que sostienen que la falsa dicotomía entre coyuntura y estructura debe ser sustituida por una preocupación por sus interrelaciones y conexiones (Burke, 1991: 36). A su vez es importante resaltar que “lo efímero y lo discontinuo caracterizan la intervención de los individuos en la historia” (Chesneaux, 1988: 167) ¿Cómo complementar entonces estas intervenciones (experiencias para Thompson) en el continuum histórico? Que quede claro: no se plantea retroceder un siglo en la disciplina

12 El otro caso donde se hace una diferenciación interna de un determinado actor social es cuando se trata las diferentes formas en que las “sociedades indígenas” se relacionaron con los europeos. De todas formas habría que problematizar si las “sociedades indígenas” se pueden considerar un actor social o en realidad hay que descomponerla en múltiples actores sociales (elites, campesinos, guerreros, etc.).

histórica, haciendo una reivindicación de la historia acontecimental, tampoco se plantea descartar el estudio de las estructuras sociales. Por el contrario de lo que estamos hablando es de una complejización de la llamada historia estructural: debemos llenarla de imágenes, acontecimientos, flashes que nos transmitan como vivían esos hombres y mujeres que, viviendo, construían la historia.

Una última consideración: el asunto de los manuales escolares. Hoy nos encontramos en el mercado editorial con manuales de historia con una visión mucho más actualizada de la disciplina histórica que el que sostiene el D.C. Ello no es casualidad, ya que se sabe que muchos de los historiadores más reconocidos son contratados por las diferentes casas editoriales (muchas de ellas de capitales extranjeros) para generar los contenidos más “nuevos”, innovadores o más pedagógicos, con las mejores fotografías, ilustraciones e infografías. Esto es así ya que las editoriales necesitan vender y por lo tanto están atentas a los cambios que se producen en el lado de la demanda, pero también terminan imponiendo formatos, contenidos, fuentes, etc. Esto nos lleva a un problema crucial en relación a los contenidos en la enseñanza de la historia: ¿quién está a la vanguardia del conocimiento? ¿Quién marca el camino en el ámbito de la educación? ¿El Estado –en sus diferentes instancias (ministerios, CFE, universidades, escuelas)- y los docentes o los ámbitos privados?

Creemos que para fortalecer una educación pública, gratuita y de calidad debemos privilegiar la elaboración de contenidos desde la propia esfera pública, en particular desde los mismos docentes, priorizando aquellos contenidos de naturaleza local. Para ello es fundamental que el Estado no sólo reconozca la labor generadora de contenidos sino que habilite espacios dentro de las mismas escuelas, para que todos los docentes puedan ser protagonistas en este aspecto. Por supuesto no queremos que los docentes tengan más tareas de las que ya tienen (y por los que están mal pagos), sino que lo que planteamos es que el Estado debería destinar horas cátedras a todos los docentes para la producción de contenidos.

Conclusión

Como se advirtió al principio de la ponencia este texto es un esbozo, un bosquejo con el cual iniciamos nuestra exploración en el campo de la enseñanza de la historia. Este sólo es un primer paso, una aproximación a un sinfín de problemas aún por resolver y debates que realizar. Sin embargo partimos de una premisa: no solamente todas las personas poseemos nuestras propias historias, sino también existe en nuestros jóvenes una suerte de “hambre de historia” que debe ser saciada. Nuestra responsabilidad es encontrar las formas más eficaces para lograr dicho objetivo, ya que si no lo hacemos nosotros lo hará la televisión, el internet, los cómics, las películas, etc.

Para lograr nuestro objetivo debemos enseñar una historia cercana, real, viva en la que nuestros alumnos se puedan referenciar y puedan criticar. Para ello debemos poblar las frías estructuras del calor humano que nos brindan los actores sociales, entendidos estos como agentes del cambio histórico. Para ello debemos romper con el “marco genérico” (Fradkin, 2009:233) con el que se analiza a los diferentes actores sociales y que supone que todos los indios piensan del mismo modo, que todos los inmigrantes tenían las mismas ideas, que todos los obreros tienen la misma ideología.

Entonces un triple proceso: poblar las estructuras de actores sociales; complejizar el análisis de los mismos y por último utilizar la historia acontecimental como un medio para complejizar la misma historia estructural, dotándola de imágenes, relatos, músicas, etc. Por último, reivindicamos la tarea docente como un oficio integral (donde cada docente debe integrar la enseñanza con la investigación y la producción) necesario para

una educación pública, gratuita y de calidad y planteamos la necesidad de un Estado que no sólo reconozca sino que garantice estas actividades.

Bibliografía

BURKE, Peter. 1991 (Primera edición en castellano, 1993). *Obertura: la nueva historia. Su pasado y su futuro*. En **Formas de hacer la historia**. Barcelona: Alianza Editorial.

CHESNEAUX, Jean. 1977 (décima edición en español, 1988) **¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores**. México D.F.: Siglo XXI Editores.

FRADKIN, Raúl. 2009. *El retorno de un viejo problema: los sectores populares y la revolución*. **Tercer Encuentro de Pensamiento Político**, La Plata 15, 16 y 17 de octubre de 2009.

SHARPE, Jim. 1991 (Primera edición en castellano, 1993). *Historia desde abajo*. En **Formas de hacer la historia**. Barcelona: Alianza Editorial.

THOMPSON, Edward. 1963 (Edición en castellano, 2012). *Prefacio*. **La Formación de la clase obrera en Inglaterra**. Madrid: Capitán Swing.

VILAR, Pierre. 1980 (Cuarta edición, 1982). **Iniciación al vocabulario del análisis histórico**. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.