

Las prácticas de la enseñanza que dificultan la comprensión

Vilma Pruzzo de Di Pego

Resumen

Las prácticas de la enseñanza centradas en torno al libro de texto están obstruyendo los aprendizajes escolares. Al comparar textos actuales con los de mediados del siglo XX, nuestros resultados alertan acerca de la pérdida de la narrativa en los textos actuales, cargados de discurso informativo que a la vez se ha fragmentado con proliferación de datos despersonalizados. Se constata una pérdida marcada de valores porque éstos quedan expuestos en acciones de los hombres. Las mismas esclarecen aspectos morales que aparecen en el enfrentamiento de los opuestos: valentía-cobardía, cooperación-egoísmo, etc. Finalmente, el vocabulario técnico y despersonalizado impide la relación con la cultura experiencial del alumno, y de esta manera se obtura la comprensión. Los docentes pueden reflexionar sobre sus prácticas y modificarlas de modo de habilitar caminos a la comprensión.

Palabras clave: enseñanza, textos escolares, comprensión, narrativa, valores.

Teaching practices that make comprehension difficult

Abstract

Teaching practices focused on school books are interfering the school learning. If we compare nowadays books with the texts of the second half of the twentieth century, the results warn us about the lack of narrative discourse in today books, which have plenty of informative discourse and are fragmented and full of non personal information. We see there is a lack of values because they can be observed in people's actions. These help us clarify moral aspects that appear when facing opposites as: braveness-cowardice; cooperation-selfishness; etc. Finally, the technical and non-personal vocabulary does not allow the relationship with the cultural experience of the students and in this way the comprehension is obstructed. Teachers can reflect about their teaching practices and modify them in order to open new ways of understanding.

Key words: teaching, school books, comprehension, narrative texts, values.

Durante el transcurso de nuestra investigación sobre el fracaso escolar, hemos estructurado diversos sistemas organizacionales y metodológicos para revertir la situación de grupos de niños que las escuelas nos derivan por ‘problemas de aprendizaje’. En la actualidad estamos trabajando con alumnos del Tercer Ciclo en un programa que llamamos ‘Acompañamiento psicopedagógico’.

En este marco, he constatado que alumnos provenientes de hogares respaldados por aportes culturales relevantes para la escolarización, con buen rendimiento de sus funciones intelectuales, sin dificultades en la lectura o escritura (que eran las que generalmente atendíamos) no alcanzan niveles de aprobación en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. A partir de la investigación acción, hemos trabajado diariamente con los estudiantes con un equipo de alumnos del Profesorado para brindar apoyo contingente a sus aprendizajes, a la vez que analizábamos sus producciones escolares, sus evaluaciones y sus textos escolares.

La primera problemática que se nos planteó en esta situación de acompañamiento fue detectar la centración de la enseñanza escolar en libros de textos o en sus fotocopias y la desconexión de la cultura académica y docente con la cultura experiencial de los alumnos (Pérez Gómez 1998). A partir de la tarea cotidiana para que los niños pudieran otorgar significado a los textos escolares comenzaron a fluir los interrogantes: ¿por qué, si generaciones anteriores han tenido la posibilidad de lograr estudiar de sus libros de texto, aun en hogares que no podían ofrecerles ayuda (y con todas las críticas que esos libros han recibido), ahora los niños no logran aprender desde sus textos y se está recurriendo cada vez con más frecuencia al apoyo de psicopedagogos y maestras? ¿Qué características tienen estos libros actuales que se vuelven impenetrables a la comprensión infantil?

Para dilucidar estos interrogantes hemos analizado libros vigentes para contrastarlos con los de otras épocas. Como fruto de esta labor, hemos realizado una primera aproximación a algunas diferencias que nos permitirían comprender los obstáculos con que se encuentra el estudiante para aprender.

La pérdida de la narrativa y su reemplazo

por el discurso informativo caracterizado por la despersonalización

Para este trabajo hemos tomado el seguimiento de un eje histórico –la independencia americana– para analizarlo en libros de textos actuales (textos que datan de entre 1999 y 2003 y designaremos como ‘textos del siglo XXI’: T. XXI) y en los libros de la segunda mitad del siglo XX (que incluyen algunos de las década anteriores y denominaremos T. XX).

Los alumnos usan actualmente libros de Ciencias Sociales que, lejos de integrar los contenidos en áreas, los subdividen en dos grandes acápite. Por ejemplo: “Las sociedades y los espacios geográficos” (desde la página 11 a la 105) y “Las sociedades a través del tiempo” (desde página 105 a la 194). La cuestión de fondo ha sido ocultar con estas

designaciones la efectiva separación de los contenidos de Geografía e Historia (Santillana 6 EGB Ciencias Sociales). También poseen libro de Lengua, con el desarrollo de los contenidos curriculares de Lengua y que reemplazan a los viejos libros de lecturas que sólo traían textos.

En cambio, los alumnos del siglo XX, aproximadamente hasta la década del ochenta usaron (según las escuelas a las que concurrían), a veces manuales y libros de lectura y en otros casos libros de Historia, Atlas y libros de lectura. Este último tipo de texto guarda una relación marcada con las temáticas de Historia y Geografía. Y mientras el libro de la especialidad (Historia y Geografía) mantiene un lenguaje sobrio pero accesible, el libro de lectura retoma los temas con la fuerza de la narrativa, acercando la historia encarnada en los hombres y sus acciones, en tramas y escenarios en los que la lengua se transforma en voces exaltadas, en vívidas emociones y en pasiones encontradas. Textos y maestros compartían finalidades educativas y podían articular la enseñanza de la disciplina con la de los valores.

En la escuela primaria es precisamente donde debe iniciarse el estudio de los valores de nuestra Historia, formando la cultura cívica del ciudadano por medio de una enseñanza de tradicional argentinidad. (Millán 1944: 8)

La pérdida de la narrativa centrada en acciones de hombres envueltos en tramas sociales y culturales y en escenarios vitales, la analizaremos a partir de la presentación del Himno Nacional en textos de las dos épocas ya señaladas:

LA ASAMBLEA DEL AÑO XIII

Los objetivos de la Asamblea General Constituyente eran declarar la independencia y sancionar una constitución que permitiera organizar el nuevo país. Pero como consecuencia de la existencia de diferentes opiniones acerca de la forma de gobierno a adoptar y de los cambios de la situación internacional –los franceses habían sido expulsados de España y Fernando VII había recuperado el trono español– estos objetivos no se cumplieron. [...] La Asamblea decidió que el 25 de Mayo se celebrara como fiesta cívica e instituyó como símbolos patrios el escudo, la escarapela (cuyo uso ya había sido autorizado por el Primer Triunvirato) y la Marcha patriótica –que hoy conocemos como Himno Nacional–. (Santillana 6 EGB Ciencias Sociales: 128)

El uso de negrita sobre *marcha patriótica*, le resta relevancia simbólica y emblemática al Himno Nacional. No hay en el libro ninguna otra alusión que enmarque en el contexto de la época el profundo significado de reemplazar los antiguos símbolos de los españoles que dominaban nuestra patria por otros que representaran anhelos, ideales, y valores compartidos por los pueblos americanos. No hay tergiversación de hechos, hay silencios, y necesitamos aprender a leer los silencios cargados de contenidos ideológicos. Ha desaparecido también el sujeto de la acción, no hay nombres, no hay valores que exalten sentimientos. ¿Qué interés puede despertar este discurso de información despersonalizada y envejecida sobre la Asamblea del año XIII, en nuestros niños?

En el texto de Historia de 1943, destinado a 3º y 4º grados, se lee:

ASAMBLEA DEL AÑO XIII

Las grandes resoluciones que sancionó la Asamblea del Año XIII confirmaron que el fin de la Revolución de Mayo era la formación de una nación independiente, como se decidió en el Cabildo Abierto del 22 de Mayo. La Asamblea Constituyente abrió sus sesiones el 31 de enero de 1813 y entre sus muchas resoluciones dictó las siguientes: [...] Creó nuestro Escudo Nacional y adoptó como canción patria el himno compuesto por D. Vicente López, mandando que se cantara en las plazas por los niños de las escuelas. (Millán 1944: pp. 217-218)

A continuación se presenta un texto que reproducimos en su fragmento central.

EL HIMNO NACIONAL. LECTURA.

[...] Pocas veces se ha interpretado tan fiel y elocuentemente los sentimientos y el anhelo de un pueblo como lo hizo López en la feliz inspiración de tan noble poesía. Hasta ese canto inmortal no han llegado las pasiones políticas, y de padres a hijos se va transmitiendo la sublime unción y el entusiasmo con que se ha escuchado siempre por los argentinos. (Millán 1944: 219)

Aparecen los actores, y a la vez los subjetivemas con su carga afectiva, aunque en un español que hoy se volvería irreconocible para nuestros niños. Pero lo tenemos que pensar en el escenario y en la trama que dio contexto a la acción, donde ese código empleado resultaba totalmente significativo.

El relato continúa haciendo alusión a la melodía que compuso Blas Parera. Se han completado los sujetos y sus acciones, la narrativa irrumpe en forma de 'lectura' y se acompaña por una gran imagen, del tamaño de la página, de los patriotas reunidos en torno a María Sánchez de Thompson entonando por primera vez el Himno Nacional Argentino y el facsímil del Decreto de la Asamblea General Constituyente. El paratexto, desde la imagen, revitaliza el relato.

A continuación, el autor incorpora en el libro la letra completa del Himno Nacional Argentino, que transcribimos –aunque fragmentada– en la convicción de que muchos de nuestros jóvenes la desconocen y otros tantos no tienen elementos históricos, ni lingüísticos para comprenderla. La poesía épica incluye la narrativa de las acciones emancipatorias americanas y aquí está el desvío. Según Bruner (2000), la narrativa presenta la interrupción de lo canónico (lo acostumbrado) respaldado por normas existentes, con la aparición de desviaciones a lo instituido (lo canónico: el orden español en las Colonias; lo desviante, las acciones instituyentes de los revolucionarios). Toda desviación respecto a lo instituido tiene consecuencias morales y en este sentido las historias se relacionan con lo que es moralmente valorado, moralmente apropiado, moralmente incierto. Y aparecen en los T. XX las acciones de los hombres revelándose contra lo instituido, con todo el horror de la guerra, con todo el desprecio hacia el opresor, con todo el sufrimiento que afrontó el pueblo americano, pero sobre todo mostrando a una América unificada en el dolor y en los anhelos. Justamente porque la narración es portadora de un ideal que San Martín, Bolívar, Sucre, habían acariciado: la independencia de toda América significaría la expulsión de los españoles. Un solo país en el que ellos no fueran

vencidos habilitaba un foco para renovar el ímpetu colonial y la caída en la opresión. ¿Podrán comprender los jóvenes de hoy la simbología que encierra la poesía y otorgar significado y sentido a lo narrado? Creo que sólo sería posible si el docente se convierte en mediador de la cultura para transformar el castizo español en código lingüístico español rioplatense actualizado, y no justamente desde el diccionario sino desde el corazón. Cada frase del Himno, encierra en sí otras tantas narrativas. La caída de La Paz, por ejemplo, implica toda la dureza empleada por España para con los revolucionarios, en este caso Pedro Domingo Murillo, que “[...] levantó el estandarte de la libertad de estas desgraciadas colonias, adquiridas sin el menor título y conservadas con la injusticia y tiranía” (Ibañez 1955: 328). Pero los españoles lograron derrotarlo en La Paz: “Muchos cabecillas fueron degollados en el campo de batalla. Murillo fue ahorcado junto con varios compañeros y el realista Goyeneche mandó despedazar sus restos y colocarlos a la vera del camino principal” (Ibañez 1955: 329).

Ese fue el horror que vivieron nuestros revolucionarios y que recoge con arrogancia Vicente López en nuestro Himno Nacional Argentino, hoy olvidado en el fárrago de información fragmentada de nuestros textos escolares. A continuación, se transcriben fragmentos del himno tomados del texto de Millán (1944) y se señalan para su análisis algunos subjetivemas:

Se levanta a la faz de la tierra
una nueva y gloriosa nación
coronada su sien de laureles
y a sus plantas ‘rendido un León’ (1)
.....

Pero sierras y muros se sienten
retumbar con horrible fragor:
todo el país se conturba por gritos
de venganza, de guerra y furor.
‘En los fieros tiranos’ la envidia
‘escupió su pestífera hiel,’
‘su estandarte sangriento levantan’
provocando a la lid ‘más cruel’.

¿No lo veis sobre México y Quito
arrojarse con ‘saña tenaz’
y cual ‘lloran bañados en sangre’
Potosí, Cochabamba y La Paz?
¿No lo veis sobre el triste Caracas
‘luto y llanto y muerte esparcir?’
¿No lo veis ‘devorando cual fieras’
todo pueblo que logran rendir?
.....

Buenos Aires se pone a la frente
de los pueblos de la ínclita unión
y con brazos robustos ‘desgarran’
al ‘ibérico altivo León’.

San José, San Lorenzo, Suispacha,
ambas Piedras, Salta y Tucumán,
la Colonia y las mismas murallas
del ‘tirano’ en la Banda Oriental
son letreros eternos que dicen:
aquí el brazo argentino triunfó,
aquí el fiero opresor de la Patria
su ‘cerviz orgullosa dobló’.

La victoria al guerrero argentino
con sus alas brillantes cubrió
y azorado a su vista ‘el tirano’
‘con infamia’ a la fuga se dio;
sus banderas, sus armas ‘se rinden’
por trofeos a la libertad,
y sobre alas de gloria alza el pueblo
trono digno a su ‘gran majestad’.

Sean eternos los laureles
que supimos conseguir
coronados de gloria vivamos
o juremos con gloria morir.

Vicente López y Planes

Los subjetivemas aparecen a través de adjetivos y de acciones representadas por verbos que denotan, por un lado, la crueldad inescrupulosa de los ‘tiranos’, y por otra la altivez y la dignidad con que el pueblo se repone de sus duelos en pos de un ideal: su libertad. Y como en todo relato, el juego de los opuestos contraponiendo valores y disvalores.

Pero si dejamos el libro de Historia y nos concentramos en el libro de lectura vuelve a retomarse, en el contexto de la guerra, el mensaje apasionado sobre el Himno Nacional. Hay coherencia entre Lengua e Historia y las finalidades educativas justifican la recurrencia (el retorno a la temática desde diversos aspectos). Transcribimos un fragmento del mensaje del libro de lectura:

EL HIMNO NACIONAL

¡Estrofas vibrantes del himno de mi patria! Gritos de guerra, de una guerra santa, porque era guerra por la libertad. Inflamados acentos de patriotismo de un pueblo heroico, que rompe cadenas y proclama su voluntad inquebrantable de ver en ‘trono a la noble igualdad...’ (Arenas 1953: 94)

En síntesis, la letra del Himno Nacional es un impacto directo al corazón, a la emoción del lector que no puede sino implicarse en el dolor del pueblo americano. Hay un mandato explícito, una intencionalidad no velada: encender el sentimiento patriótico, unir a los argentinos en un mismo ideal de país. Pero además, se preserva el mito fundacional de un pueblo a partir del que se puede sostener su identidad.

Poesía, narrativa, sujetos, acciones y valores, han desaparecido en el TXXI. Es difícil para nuestros niños apropiarse de una historia despersonalizada que no los toca, que no tiene nada que ver con su cultura experiencial. Pueden comprender mejor e identificarse incluso con el pueblo iraquí, más que con nuestros propios pueblos americanos en guerra. Porque nadie se apropia de una guerra presentada asépticamente al margen del sufrimiento, la violencia, la humillación y la violación de los derechos humanos. Por eso creo necesario, en todo análisis de libros de texto, ver la continuidad de discursos que se establecía entre Manuales y libros de lectura. Separados, nada nos dirían.

La presentación de la vida de San Martín es otro ejemplo, que muy sintéticamente abordaremos. En el T. XXI (Santillana 6 EGB Ciencias Sociales), se presenta a José de San Martín como un militar destacado (subtítulo). Hay datos biográficos básicos, e incluso se le destinan tres páginas, incluido un texto con formato de historieta. Pero no hay datos de su vida personal. Sin embargo otros libros consultados (T. XX) introducen en forma narrativa los vínculos de San Martín con el pueblo, a través de anécdotas que podrían parecer hasta poco significativas. Sin embargo, que las ‘damas mendocinas’ borden la bandera de los Andes y que donen sus joyas, implica que el General pudo incluir en su lucha hasta a las damas de la sociedad. No importa que el rol fuera bordar, importa que las incluyó en su proyecto político. Y junto a él, curas y niños y jóvenes y ancianos se hicieron eco de sus ideales de libertad. Y la narrativa de estos pasajes anecdóticos que proliferan en nuestros T. XX, lo presentan como general en extremo estricto en sus reglas militares y dignamente tierno con su hija Merceditas. Su Plan Continental funcionó porque supo cohesionar la red social de su pueblo, y porque contó con

hombres como Güemes que sostuvieron con la propia vida el simulacro de un norte fortificado para distraer las fuerzas realistas mientras se preparaba el ataque por un frente inesperado. La trama de relaciones afectivas, sociales y militares de su Plan Continental se ha perdido en el discurso de la actualidad. Güemes aparece en una soledad extrema, sin relación ninguna con el Plan Sanmartiniano.

Vuelven nuestros niños a carecer de información relevante, pero además, su libro (T. XXI) deja por un momento la ‘neutralidad’ aséptica, para emitir una opinión de alta desvalorización sobre nuestros revolucionarios:

Hacia 1816, los gobiernos surgidos de los movimientos revolucionarios de 1810 habían sido depuestos por las tropas españolas, que lograron reconquistar todos los territorios americanos con excepción del Paraguay y el Río de La Plata. Sin embargo, en poco tiempo los grupos independentistas recuperaron sus posiciones y, hacia principios de la década de 1820, habían triunfado en la mayor parte de Hispanoamérica. [...] Sin embargo, este éxito para separarse de la antigua metrópoli no fue acompañada por ‘la capacidad’ (2) para establecer gobiernos estables y estados nacionales organizados constitucionalmente. (Santillana 6 EGB Ciencias Sociales: 133)

Los autores juzgan de incapaces a nuestros pueblos a pesar de que España aún en el siglo XX se debatía en una guerra civil. Tal vez sea necesario recordar el estudio de Apple (1989) sobre el poder de las editoriales en el mensaje ideológico que subyace o se explicita.

La Editorial reemplaza al autor

Nuestros niños nombran sus textos por el nombre de sus editoriales, son ‘Santillana’, ‘Aique’ u otros. Los T. XX, en cambio, eran libros de ‘autores’. Las Historias de Astolfi (1946), las Ciencias Naturales de Fesquet (1946), las Matemáticas de Hilda Fesquet (1946), las Geografías de Passadori (1946), o las Literaturas de Fermín Estrella Gutiérrez (1940) acompañaron numerosas generaciones argentinas en sus aprendizajes. ¿Qué particularidad tenían estos autores? Según nuestras entrevistas con maestros de la primera mitad del siglo XX formados en la Escuela Normal N° 1 de Buenos Aires, esos autores fueron maestros de la escuela primaria con sus títulos de Profesores de Nivel Medio (Pruzzo 2002). Ellos mismos escribían los libros con adecuaciones didácticas forjadas en el aula. La mejor formación, la mejor interacción pedagógica (la que se da en un aula), esas fueron las características de los autores de nuestros T. XX. Se lee en uno de los libros consultados:

JOSÉ MILLÁN

Ex Inspector de Escuelas de las Provincias de Buenos Aires y Mendoza-Ex director de la Escuela Normal Popular de Mar del Plata –Profesor de Historia Argentina y Americana en el Colegio Nacional Almirante Brown (Adrogué). Ora aprobada en concurso, por el H. Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires. (Millán 1944: 5)

En la actualidad conocemos editoriales, pero desconocemos la trayectoria académica de los equipos técnicos que elaboran sus libros. Suponemos (dada la organización actual de la formación del profesorado) que no se han desempeñado como maestros de grado, que no han tenido Residencias Pedagógicas con niños y que sus Residencias con alumnos del secundario se han limitado a un cuatrimestre. Tampoco sabemos si han concursado académicamente para elaborar un libro de texto. Pero sí sabemos, en el caso analizado, que el discurso despersonalizado y la pérdida de información respecto a los T. XX obstaculiza el aprendizaje de nuestros niños.

La pérdida teleológica de la formación ciudadana

Cuando señalamos la importancia de retomar la narrativa, luego de tantos años de proscripción pedagógica y alentada ahora desde las investigaciones de Bruner (2000), Egan (1994), Larrosa et al. (1995), Woods (1993), etc., he puesto el acento en que la misma implica intencionalidades claras, finalidades enfocadas (aspectos teleológicos). Por eso, en el *Proyecto Parera, Hombres para la democracia* (Pruzzo & Nosei 1989) enfocamos la educación ética y ciudadana, hacia la conformación de sujetos para una democracia crítica, argumentativos en los actos de habla, críticos de las acciones públicas, honestos y justos en sus propias acciones, participativos en la vida ciudadana; y empleamos como dispositivos didácticos para esa finalidad, los mitos, cuentos y leyendas, presentación de acciones humanas portadoras de valores. Estamos diciendo que es posible articular el mundo experiencial del alumno con la cultura académica si usamos como mediadora a la narrativa. Según Catthro:

La narrativa es útil cuando está al servicio de los discursos cívicos liberadores y de los proyectos sociales transformadores [...] el ensayo académico no sirve para la exploración de ideas ni para la producción de conocimientos...es un vehículo para presentar ideas ya formadas que no favorece la interacción (Catthro 1999 citado en Nosei 2003: 18).

El discurso informativo de los libros analizados presentan los hechos como verdades indubitables, mientras la narrativa abre las posibilidades a la pregunta, al esclarecimiento argumentativo, a la discusión. Y porque es interacción, esta apertura habilita la formación del sujeto político capaz de analizar desde los valores las acciones de los hombres. Por eso decimos que se ha producido una pérdida teleológica, de finalidades y los hechos históricos quedan ahí, fuera del interés y de la comprensión de nuestros niños.

Conclusión. ¿Y nuestros maestros?

Se encuentran en el ojo del huracán de todas las miradas: frente a una cultura que acumula y crece aceleradamente en información imposible de procesar; multiplicándoseles las

tareas burocráticas; agobiados por la presión de dos o más empleos; defendiéndose en el aislamiento profesional; y cada vez más imposibilitado de analizar su propia práctica, para mirarla desde el corazón y la mente de sus alumnos. Y allí están, en el aula desnuda, sin los museos de aula que antes teníamos, sin las láminas minuciosamente ordenadas por temáticas, sin laboratorios funcionales (es decir con elementos, aparatos, drogas, etc.), sin bibliotecas de aulas como las del siglo XX. Sólo la tiza, los libros de texto, las fotocopias; y contenidos curriculares enciclopédicos y academicistas, mientras los niños escasamente aprenden a leer. Lo superfluo se ha tornado lo principal. Hay pérdida teleológica. Y los alumnos en medio de información despersonalizada, fragmentada, desvinculada de su mundo cultural, no acceden a ella desde la comprensión. Por eso, las dificultades de los niños se nos aparecen más como dificultades en la enseñanza centrada en textos que obturan la comprensión. Y el docente sólo podrá analizar el impacto de esa enseñanza, si conforma culturas colaborativas, sacudiéndose el aislamiento profesional y ejercitando su propia profesionalización a través de la investigación en su propia aula.

Este camino nos llevaría a mejorar la enseñanza y al decrecimiento marcado de las dificultades para aprender.

Notas

- (1) He usado las comillas para indicar la presencia de subjetivismas.
- (2) Las comillas al interior de esta cita me pertenecen.

Fuentes

- Ciencias Sociales 6 2º Ciclo EGB. Serie Puntos Cardinales* (2000). Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Colección *Billiken*. Buenos Aires: Editorial Atlántida.
- Ciencias Sociales. 5 EGB* (1999). Buenos Aires: Santillana.
- Ciencias Sociales. 6 EGB* (1999). Buenos Aires: Santillana.

Bibliografía

- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- Arenas, L. (1953). *Tiempos Nuevos. Lecturas para cuarto grado*. Buenos Aires: ÁngelEstrada.
- Astolfi, J., Fesquet, H., Fesquet & Passadori, J. (1946). *Manual del alumno. Sexto grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Arriola, F. (1953). *Historia de las Instituciones Políticas y Sociales Argentinas Americanas*. Buenos Aires: Stella.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruno, L. (1953). *Despertar. Libro de Lectura para Cuarto Grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Calderaro, J. (s/d). *Enciclopedia Escolar. Grados 4º, 5º y 6º de las Escuelas primarias*.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Estrella Gutierrez, F. (1940). *Historia de la Literatura Americana y Argentina con Antología*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ibáñez, J. (1955). *Historia de las Instituciones Políticas y Sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- Larrosa, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Leartes.
- Millán, J. (1944). *Nociones de Historia Argentina. 3° y 4° grados*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nosei, M. C. (2003). Mito y Educación Moral. *Praxis Educativa*, 7, 51-59.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pruzzo, V. (2002). *La Transformación de la Formación Docente. De las Tradicionales Prácticas a las Nuevas Ayudantías*. Buenos Aires: Espacio.
- _____ (2003). Educación en valores: un modelo centrado en la narrativa. *Praxis Educativa*, 7, 35-50.
- Pruzzo, V. & Nosei, C. (1989). *Proyecto Parera: Hombres para la democracia*. Santa Rosa, La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Woods, P. (1993). *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción: 14/07/2004 · Fecha de aceptación: 22/11/2004