

Kaufmann, Carolina (coord.) (2012). *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, España e Italia*. Buenos Aires: Prometeo. 302 páginas.

por Cecilia Linare

Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

cecilinare@hotmail.com

Este volumen compendia una serie de trabajos realizados en diferentes Universidades de Argentina, Brasil, Alemania, España e Italia por prestigiosos investigadores de diversas disciplinas, en el marco de un proyecto más amplio, dirigido por la Dra. Carbone, «Manuales y enciclopedias en hipertexto en la Historia reciente de la Educación».

Las ocho propuestas autorales que se presentan en *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, España e Italia* abordan diversas problemáticas del campo educativo, en el contexto de las políticas públicas durante regímenes dictatoriales y en los años inmediatamente posteriores. En términos específicos, uno de los grandes núcleos organizadores que permite dialogar entre sí a todos los trabajos, resulta del análisis de los textos escolares y del papel que desempeñaron como difusores de ideología en estos conflictivos contextos.

Pensar los libros como agentes de transmisión de ideología, nos obliga a indagar, además, en el papel que juegan ciertas «representaciones sociales» que circulan y se reproducen en ellos. En este punto, se las piensa, al igual que lo hacen las autoras del capítulo 6, citando a Carretero, como construcciones sociales que se imponen con mayor o menor fuerza, en determinados contextos sociohistóricos sobre las conciencias individuales, aunque sin determinarlas necesariamente (Mauri Castro, Kaufmann, Santarrone, 2012:253).

En este proceso sin duda existe una multiplicidad de factores que permitirían explicar por qué algunas representaciones se imponen sobre otras y qué relaciones de fuerzas y/o poder intervienen en esa imposición. Al respecto, los autores del capítulo 4 nos permiten reflexionar sobre algunos de esos elementos cuando sostienen que «en la visiones del pasado se entrecruzan y enlazan diferentes intereses y ‘agentes’ de las memorias». (Amézola, Dicroce & Garriga, 2012:132).

Cada capítulo, trabaja un recorte espacial y temporal singular, que tiene que ver con la especificidad del objeto de estudio que aborda. A la vez, cada uno de ellos, se constituye como nuevo punto de partida para el lector, permitiéndole establecer conexiones temáticas en la complejidad del análisis que el conjunto de la obra habilita.

El primer capítulo de este volumen, se titula «Los manuales de educación primaria argentina (1984–1993). De las políticas soñadas a los proyectos inconclusos», y está escrito por Graciela María Carbone, Doctora de la Universidad de Buenos Aires en el área de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján.

La autora nos sumerge en algunas de las problemáticas planteadas en materia de política educativa durante los primeros años de transición democrática, en los que se percibe todavía ciertas herencias autoritarias. Para ello, analiza tanto las prescripciones curriculares

como el papel de ciertos actores directamente implicados en la reformulación de políticas públicas en el ámbito escolar, y a éste último como lugar del currículum vivido.

Si bien durante el periodo inmediato a la recuperación democrática, se observan iniciativas renovadoras que apuntan a legitimar la nueva institucionalidad, en los hechos políticos, los agentes con poder de decisión, documentan propuestas muy disímiles que entraron en conflicto con las jurisdicciones consolidadas durante la última dictadura militar. Este escenario es caracterizado por la autora como un territorio curricular atomizado y le permite contextualizar el posterior análisis de los manuales escolares.

Carbone logró dar cuenta del atraso y de la falta de consensos entre las jurisdicciones nacional y provinciales en cuanto a la introducción de cambios en materia de política curricular. Esto, a su vez, originó el atraso en la materialización de propuestas editoriales renovadas, y con ello, la consecuente permanencia de los contenidos vigentes durante la última dictadura militar.

En cuanto a la evolución de los manuales, la autora adelanta que, en consonancia con estas dificultades, iba a ser costosa y lenta.

En el segundo capítulo de este libro, «1984–1993: una miscelánea de propuestas editoriales en un territorio curricular atomizado», realiza un exhaustivo análisis de textos escolares del nivel primario, desde la recuperación democrática hasta el establecimiento de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 1994.

Sobre el contexto político educativo caracterizado en el capítulo anterior, se avivaba la discusión epistemológica entre posturas tecnicistas y posturas críticas. Esto generó tensiones

en el aspecto pedagógico y didáctico, lo que a la vez, se evidenció en la heterogeneidad de los manuales escolares de la época. Aunque se produjeron algunas innovaciones editoriales, la autora sostiene que, las mismas, no pudieron desprenderse por ejemplo del peso del enciclopedismo. El énfasis puesto en lo descriptivo, la evasión de la explicación histórica y las valoraciones de tipo ideológica, presentes en estos materiales, continuaban perpetuando una escuela homogeneizadora en contraposición a los cambios sociales que se venían produciendo. Además, se mantuvo el tradicional formato «Manual del alumno», con los contenidos legitimados por el currículum vigente para un ciclo lectivo. A más largo plazo, su uso fue en retroceso en contraposición al avance de las unidades didácticas, que se consolidaron definitivamente a partir de los CBC. Igualmente, éstas presentaron dificultades en el tratamiento de la información, los recursos y contenidos.

Resulta un gran aporte a la reflexión el análisis que Carbone realiza sobre el tratamiento que se les daba en estos materiales de estudio, a los pueblos originarios del actual territorio argentino. Se registra una continuidad de viejos enfoques de enseñanza convencionales, y que según la autora, están en estrecha vinculación con los problemas de la recuperación democrática.

Carbone introduce un elemento de análisis que no puede quedar al margen para pensar el papel que representaron las editoriales en el periodo abordado. En la intersección entre las normas heredadas y las que se ponen en vigencia, estas empresas intentaron conciliar las nuevas tendencias pedagógicas, en respuesta, además, a las demandas del mercado. Las editoriales se ocuparon del currículum real frente a un tímido currí-

culum prescripto. Este proceso generó nuevas tensiones en ambos escenarios, evidenciado en la falta de comunicación con las escuelas, un vacío que, según la autora «quedará pendiente de solución en tanto falten políticas educativas que involucren a los actores representativos de la producción del conocimiento en ámbitos institucionales reconocidos por su legitimidad, a los agentes de su recontextualización en los distintos niveles de gestión educativa y en las editoriales, así como a los niños y sus familias como sujetos educativos con derecho a expresar sus valoraciones de la enseñanza» (Carbone, 2012:70)

El capítulo 3, «La dictadura en los textos escolares de civismo argentinos (1983–1986)», está escrito por Carolina Kaufmann, doctora en Educación por la Universidad de Valladolid, España, quien se desempeña como docente e investigadora en las Universidades Nacionales de Rosario y de Entre Ríos.

Como bien lo indica su título, la autora centrará su análisis en el tratamiento que se le brinda en los libros de texto de Educación Cívica, durante los primeros años de transición democrática a la última dictadura militar argentina. Si bien la muestra corresponde a libros de 1º y 2º año de secundaria, que circularon de forma masiva en escuelas de diversa modalidad en la ciudad de Rosario, su énfasis analítico está centrado en los textos de civismo escritos por Emilio Fermín Mignone, educador y defensor de los Derechos Humanos. A partir de lo que Kaufmann ha denominado en trabajos anteriores, *manuals de civismo procesistas*,¹ la autora intentará dar cuenta de posibles continuidades o rupturas en los nuevos libros de texto en esos primeros años de democracia.

Si bien manuales escolares registran algunas renovaciones de orden técnico, conceptual y didáctico, las transformaciones serán graduales y tenues. Los objetivos de la asigna-

tura tendieron a la formación y desarrollo de actitudes y cualidades propias de los buenos ciudadanos acordes a los tiempos que corrían, pero en el marco de un tratamiento conceptual de orientación empirista.

Resulta muy interesante el análisis que Kaufmann desarrolla sobre el tratamiento que se hace de la dictadura en estos primeros manuales. Se puede observar en ellos continuidades interpretativas en conceptos como el de Hombre y Familia, omisiones, tensiones, y en algunos casos, el intento de adaptarse discursivamente a los tiempos posdictadura. Uno de los cambios más llamativos fue la eliminación en los contenidos de explicitaciones católico-religiosas. Un ejemplo que se distingue de las producciones del período fue el de los textos de Mignone en los cuales su profunda vocación democrática logró traducirse coherentemente en el tratamiento de sus contenidos, actividades y ejercicios innovadores. Fue este autor, quien logró la inscripción de la dictadura en el discurso de los manuales representando una ruptura desde lo comunicacional, simbólico y didáctico.

Al igual que lo demuestra en los capítulos anteriores la Dra. Carbone para el análisis del nivel primario, Kaufmann también observa ausencia de políticas de estado, en este caso para contrarrestar las secuelas cívicas y sociales que la dictadura dejó en la sociedad. Ausencia que se evidencia en los manuales escolares que analiza, en la planificación de formación docente y en otros materiales curriculares.

Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce y María Cristina Garriga, docentes e investigadores de la Universidad Nacional de La Plata, son los autores del capítulo 4 de este libro, titulado «La última dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica».

A partir de la reforma educativa iniciada en Argentina en 1993 con la aprobación de la

Ley Federal de Educación, durante la presidencia de Carlos Menem, y la consecuente introducción en los lineamientos curriculares, de la enseñanza del pasado reciente de nuestro país, los autores dan cuenta de algunas de las novedades, y también de los inconvenientes, que estos cambios conllevaron. No sólo porque disciplinariamente se trataba de un campo todavía en construcción, sino porque los propios docentes debían enseñar contenidos que no habían estado abordados hasta entonces, ni en el currículum escolar, ni en su propia formación. En un contexto en el que las políticas de memoria fueron cambiantes y hasta contradictorias entre los diferentes gobiernos, la educación empezaba a percibirse muy deteriorada.

Frente a la ausencia de políticas de estado que contemplaran la actualización de los docentes, los manuales cumplieron ese rol. Los cambios que se produjeron en el mercado editorial permiten dar cuenta del papel que jugaron estos libros en ese contexto. Los autores destacan la importancia de los textos como mercancía. Fueron las editoriales, y no los autores, quienes les impusieron sus características en el marco de las nuevas reglas del mercado. Esto, a su vez, influyó en muchas de las modalidades pedagógicas que asumieron estos materiales. Los autores de este capítulo examinan estos procesos, por un lado, a través de un exhaustivo análisis sobre el tratamiento que de la dictadura se desarrolló en muchos de esos manuales. Por otro, analizan la trayectoria de una editorial, y por último, los concursos que implementó la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires para la realización de textos escolares, superada la crisis de 2001.

En suma, aunque el pasado reciente cobró un protagonismo nuevo en el currículum prescripto a partir de la reforma educativa de los

años 90, no sucedió lo mismo con los textos escolares de la Educación General Básica, lo que es interpretado como un fenómeno anómalo. Éste, puede ser explicado, tanto por el carácter moderado que tuvo el tema en los Contenidos Básicos Comunes aprobados en el año 1995, como por los cambios operados en los manuales según la nueva lógica editorial, que influyó en la manera de narrar y presentar los contenidos de carácter histórico.

De esta manera, los autores observan que, en la confluencia entre dos lógicas que se tensionan —un currículum prescripto que propone el deber ser y las editoriales que disponen cómo serán las clases a través de sus libros escolares— la última se impone sobre la primera (Amézola, Dicroce & Garriga, 2012:132).

El capítulo 5 se denomina «Brasil: financiación, ideología y resistencia. De la dictadura a la renovación editorial», escrito por Kazumi Munakata, doctor en Educación, bachiller en Filosofía de la Universidade de São Paulo (UPS) y magíster en Historia de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

El autor se propone examinar la política pública de la dictadura militar en este país, con respecto a los libros de texto, desde 1964. Dicha política educativa, de carácter masificador durante la dictadura, generó una importante producción de libros escolares gracias al financiamiento de los Estados Unidos, que modernizó la industria editorial y gráfica de Brasil.

Munakata observa, y trata de demostrar a lo largo de este capítulo que, si bien los libros de texto fueron un canal de transmisión de la ideología de la dictadura, también, se convirtieron en el blanco de las críticas y en un campo de resistencia. Para su análisis, se basa en investigaciones previas de su autoría, en las realizadas en el campo de la manualística brasileña y en el trabajo de sus alumnos.

En este contexto, el organismo que gestionó la producción de libros de texto, la Comisión del libro Técnico y del libro de texto (COLTED) sufrió un espectacular crecimiento y si bien como política no tuvo continuidad, benefició a la industria editorial. El autor, da cuenta de cómo se elogió a la dictadura en los materiales escolares, justificando la intervención militar, desde las asignaturas de Historia y Geografía (unificadas desde la reforma de 1971 como Estudios Sociales), Educación Moral y Cívica u Organización Social y política de Brasil.

Ya en los años 70 y 80 estos libros comenzaron a ser criticados por la ideología que contenían, lo que representó uno de los frentes de batalla contra el gobierno militar. A su vez, nuevos libros aparecen en el mercado denominando a la dictadura como «golpe de estado», dando cuenta de su subordinación al desarrollo capitalista dirigido por Norteamérica e incluyendo entre sus contenidos a nuevos sujetos y grupos sociales opositores como los estudiantes o sindicalistas.

Estos cambios le permiten sostener a Munakata que había en ese momento, una nueva generación de autores, imbuidos de las discusiones que se daban en el ámbito de la universidad y que, pudieron, pese a la persecución, lograr mantenerse como reducto de la oposición. Por otro lado, este fenómeno, también da cuenta de que las editoriales se arriesgaban en este «mercado opositor» y que los maestros y padres parecían optar por libros que mostraban alternativas a la dictadura (Munakata, 2012:149).

El capítulo 6 se titula «La imagen de América Latina en los textos escolares del bachillerato franquista (1939–1975). Una herramienta política de la dictadura», y esta escrito por Clara Revuelta Guerrero, doctora

en Filosofía por la Universidad de Valladolid, España.

Aquí se toma como objeto de estudio las representaciones sobre América Latina, desde los procesos de descubrimiento, conquista, colonización, e independencia, presentes en los textos del bachillerato franquista. La autora pretende, además, evidenciar la ideología que fundamentó un accionar político de tipo adoctrinador. La hipótesis que intenta validar es que estas representaciones que aparecen como imágenes mentales² en los libros de texto escolar, constituyeron una herramienta poderosa utilizada por el régimen de Franco, para influir, y transformar a la sociedad española.

Para ello, se analiza desde una perspectiva cualitativa textos escolares relacionados con asignaturas sobre formación cívica e histórica de España, libros de lectura, y disposiciones oficiales normativas del currículum.

En la primera etapa del régimen franquista (1939–1945), el uso sobre la imagen de América latina en los textos escolares se intensifica como herramienta política. En un segundo periodo (1945–1975), aunque esta imagen no desaparece, se pone mayor énfasis en contenidos de formación político-social y económica, acorde con el tecnicismo imperante del momento. Sin embargo, la autora logra dar cuenta de que, en el tratamiento del tema, existe una constante: el destino de América se relaciona con el de España, sólo en la medida en que permite engrandecer a esta última. España aparece cumpliendo una misión histórica civilizadora, legitimada por un derecho natural, sobre los pueblos atrasados. Los procesos de descubrimiento, conquista y colonización, se presentan en continuidad con el pasado más reciente que el régimen intenta legitimar.

«La imagen de la 'espada y la cruz' es utilizada en los textos españoles del Bachillerato Franquista con connotaciones positivas que la Dictadura necesitaba como apoyo histórico a las dos entidades en función de las cuales justificó la Guerra Civil: Dios y la Patria (es decir, España)» (Revuelta Guerrero, 2012:194).

El capítulo 7, «De Sevilla a Jerusalén. El juego de la silla o sobre las representaciones de judíos y gitanos en los manuales de textos alemanes (RFA y RDA 1949–2004)», es escrito por Liliana Ruth Feierstein, Doctora en Filosofía por la Heinrich–Heine–Universität, Düsseldorf, Master en Ciencias del Centro de investigaciones y Estudios Avanzados de México y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires.

La autora se propone indagar sobre las representaciones de minorías culturales presentes en los manuales escolares alemanes en las áreas de historia, religión y ciencias políticas entre los años ya mencionados en el título. Con este objetivo, se analizaron 120 manuales escolares y 40 materiales complementarios hasta el año 2007. De ellos se desprende que, el espacio dado al tratamiento de la temática judía es muy amplio, no así para el de los gitanos. Por un lado, se evidencia un gran esfuerzo por expresarse de manera políticamente correcta, pero por otro, aparecen de forma menos visible discursos anti y filosemitas y representaciones cargadas de exotismos e ignorancia. Así, las narrativas que emergen, hablarían más de los propios prejuicios de los autores de estos materiales, que de las culturas y personas de quienes, estos últimos, intentan hablar. En este sentido, Feierstein identifica tres campos de tensión en esos discursos.

El primero en la relación entre nación y territorio en donde, a través de premisas de

homogeneidad nacional y cultural, se sigue enseñando la pureza étnica del estado– nación en el territorio germano. Así se genera una lógica binaria (nosotros/ellos) en la que los judíos son representados como extraños, distintos, y por tanto excluidos.

El segundo, sobre la imposibilidad de ser miembro secular de una cultura religiosa. Las representaciones sobre los judíos y los Sinti Roma, que se destacan en los manuales, los ligan directamente a rasgos religiosos hasta rayar el exotismo.

El tercero de estos campos de tensión registra una dificultad histórica subjetiva de los propios autores para hablar de la *Shoá* o diseñar materiales sobre un tema en el que, en muchos casos, sus propias familias estuvieron involucradas.

Por último, la autora da cuenta de un fenómeno que denomina como «la historia de una sordera». Si bien desde 1950 se vienen desarrollando críticas a estos materiales escolares, las modificaciones resultan de tipo «cosméticas» que de manera circular vuelven a generar nuevas críticas, y éstas nuevos cambios que generan a su vez, nuevas objeciones. Los problemas señalados registran: la utilización de informaciones falsas, cosificación —se habla sobre los judíos o gitanos, no con ellos—, falta de fuentes históricas que dieran voz a las víctimas, banalización del dolor ajeno y la utilización acrítica de terminología nazi. Feierstein hipotetiza una posible explicación sobre este fenómeno, la cual se encontraría no sólo en el plano de lo epistemológico, sino en el de lo afectivo (inconsciente) y de lo ético. En este sentido, considera esos discursos malogrados como «síntoma» de lo reprimido que vuelve a parecer entre líneas de forma inconsciente ante los conflictos sociales no elaborados.

El capítulo 8 se titula «Latinoamérica en los manuales de español como segunda lengua utilizados en Italia» y está escrito conjuntamente por Carolina Kaufmann, María Fernanda Santarrone, magíster en Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Litoral, y Roxana Mauri Nicastro, abogada y profesora de enseñanza media y superior en Letras por la Universidad Nacional de Rosario.

Aquí, las autoras analizan, e intentan identificar, las representaciones sociales de la historia reciente latinoamericana, que circulan y se reproducen en los textos escolares, empleados para la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en las instituciones educativas universitarias de Italia, durante los últimos diez años. Para ello, realizaron un análisis exhaustivo y microtextual de un corpus teórico acotado, y de prácticas conversacionales registradas en entrevistas estructuradas semiabiertas a informantes seleccionados desde un enfoque sociolingüístico.

Una de las preocupaciones que guía el trabajo de las autoras es poder identificar si en estos textos pedagógico instrumentales, —que intentan facilitar la comunicación de los hablantes nativos de diferentes lenguas intraeuropeas—, el conocimiento histórico y sociocultural es pensado como indispensable para un mejor aprendizaje lingüístico que fomente una conciencia intercultural.

Los docentes entrevistados para este trabajo reconocen que el enfoque de enseñanza de la lengua extranjera termina dependiendo de la formación profesional y el marco epistemológico de los propios docentes. En los

materiales de estudio, lo que predomina es el enfoque contrastivo entre las lenguas haciendo hincapié en sus diferencias y se enfatizan los problemas relacionados con el análisis gramatical. Sobre estas bases pedagógicas y didácticas, las autoras indagan cómo se representa la historia reciente latinoamericana en los textos de E/LE. Y se preguntan: ¿qué imágenes transmiten? ¿Se encuentran estereotipos discriminadores u otros en los manuales? ¿Qué mirada prevalece acerca de las últimas dictaduras latinoamericanas y en particular, la argentina (...)? (Mauri Castro, Kaufmann, Santarrone, 2012:258).

En el abordaje de las dictaduras latinoamericanas en estos materiales de estudio, las autoras apuntan que la cosificación, la omisión y la simplificación se encuentran a la orden del día. Salvando las distancias existentes, al igual que en el caso de Alemania presentado en el capítulo 7 de este libro, los textos reproducen terminología del discurso dictatorial. En este caso, términos con que los gobiernos militares pretendieron justificar acciones genocidas. Las dictaduras latinoamericanas se abordan desde la generalización, lo que no permite problematizar la multiplicidad, singularidad y variables de los procesos históricos o intereses en juego.

Las autoras llegan a la siguiente conclusión: los temas históricos y culturales sobre Latinoamérica están casi ausentes en los manuales y cuando están presentes, son abordados de manera superficial, transmitiendo estereotipos,

refiriéndose a usos y costumbres de tipo étnico folclórico, generalmente de interés turístico. Los temas sobre actualidad sólo conciernen a Europa, en donde España tiene mayor presencia. Las valoraciones que sobre América Latina se hacen, en base a diferencias lingüísticas y culturales, giran en torno a una interpretación monocultural universal. Una forma más de imperialismo cultural sobre la mirada global de América Latina.

Para concluir, podríamos decir que uno de los mayores logros de este volumen reside en las cuestiones sobre las que invita a reflexionar luego de su lectura.

Notas

¹ Éstos, de circulación masiva durante la última dictadura militar, se caracterizan porque, además de ser adoctrinadores, en ellos el civismo aparece discursivamente asociado a preceptos moralizantes, desde lo ético y religioso.

² La autora las entiende como visiones del mundo, que contribuyen a determinar la conducta de los hombres, p. 154.

Colaboraciones

Los trabajos con pedido de publicación deben ser remitidos a revistaclio@fhuc.unl.edu.ar. Deben ser inéditos y no estar presentados a otras revistas u órganos de difusión cualquiera sea su formato. Serán sometidos a evaluación por pares, a través del sistema doble ciego, con evaluadores internos y externos. La aceptación de manuscritos implicará, además de su publicación en papel, la inclusión y difusión del texto completo a través de la Biblioteca Virtual de la Universidad Nacional del Litoral (bibliotecavirtual.unl.edu.ar), y del repositorio institucional — Memoria Académica de la FaHCE, Universidad Nacional de La Plata (www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), y en todas aquellas bases de datos especializadas que el editor considere adecuadas para su indicación, con miras a incrementar la visibilidad de la revista.

Papers with request for publication should be sent to revistaclio@fhuc.unl.edu.ar.

They must be unpublished and not submitted to other journals or organs of diffusion in whatever form. Articles are subject to peer review, through the double-blind system, with internal and external evaluators. Acceptance of manuscripts involves the publication on paper and also the inclusion and distribution of full text through the Virtual Library of the Universidad Nacional del Litoral (bibliotecavirtual.unl.edu.ar) and the institutional repository – Academic Memory of FaHCE, Universidad Nacional de La Plata (www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), and in all specialized databases that the publisher considers appropriate for indexing, in order to increase the visibility of the journal.

Normas para colaboradores

1. Los trabajos de investigación o ensayos no deberán superar las cuarenta páginas, y las reseñas de libros las ocho páginas.

2. Todos los manuscritos se procesarán en Word, Open Word o compatible. El tamaño de página será A4, en sentido vertical, con 2,5 cm en los márgenes izquierdo, derecho, superior e inferior, sin numerar. Se utilizará el tipo de letra Times New Roman, tamaño 12, sin sangría e interlineado simple.

3. En el encabezado se deberá consignar: Título, resumen (hasta 1200 caracteres con espacios) y cuatro palabras clave (todos ellos en español y en inglés). También autor e institución de pertenencia, país, e-mail.

4. Tipeado y puntuación.

Comillas dobles: se utilizarán las comillas españolas “ ” para destacar palabras, expresiones, indicar citas textuales, etcétera.

Comillas simples: serán utilizadas con idéntico fin cuando ya se esté dentro de comillas dobles.

Guiones. Se usarán:

guiones medios – (Alt 0150) para separar palabras compuestas (económico-financiero; los compuestos más usuales pueden escribirse juntos: socioeconómico, sociohistórico), indicar un rango numérico (1980–1990), etcétera; largos — para delimitar aclaraciones, uso similar al de las comas. Se colocará punto luego del guión de cierre siempre que sea punto y

seguido. Si es punto y aparte, cerrará sin el guión; y para comenzar un diálogo, con indicación de la persona que habla (interlocutor). No se colocarán dobles espacios en blanco entre palabras, símbolos o signos de puntuación. Los espacios deben ser siempre simples. No se colocará espacio en blanco entre paréntesis/comillas de apertura y palabra, y entre palabra y paréntesis/comillas de cierre (“La casa vacía” y no “ La casa vacía ”).

Destacados: cuando en el texto se quiera remarcar o destacar alguna palabra o expresión se usará, en orden de importancia, cursivas, comillas. En ningún caso se usará mayúsculas. Las palabras en otro idioma o registro siempre se destacarán con cursivas (high tech, mass media).

No se colocará coma o punto y coma antes de un paréntesis; sí, después.

No va punto luego de los signos de cierre de interrogación (?) y de exclamación (!).

Siglas: irán siempre en mayúsculas, sin puntos entre las letras. La primera vez que se le mencione, deberá aclararse entre paréntesis su significado.

Prefijos: se escribirá “pos” y no “post”. Los prefijos separables se escribirán sin guión intermedio, con un espacio en blanco de la palabra a la que acompañan (ex alumno). Los prefijos inseparables se escribirán unidos a la palabra (posmoderno, anteponer).

Los nombres comunes y cargos se escriben con minúscula (gobierno, ministro de Economía; sí va con mayúscula Presidente de la Nación).

Van con mayúsculas los nombres de las instituciones (Ministerio de Educación, Concejo Deliberante, Universidad).

Se escriben con minúsculas los puntos cardinales, las estaciones del año, los nombres de los meses, los días de la semana (este, norte, verano, invierno, octubre, marzo, lunes, domingo).

5. Citas textuales.

Las que no superen las 4 líneas de extensión se ubicarán dentro del cuerpo de texto, con idéntica fuente que el texto, entrecomilladas. Si su extensión es mayor a 4 líneas deberá ubicársela fuera del cuerpo de texto, con un espacio arriba y uno abajo, sin comillas y en cursivas. Al finalizar una cita textual se deberá especificar entre paréntesis la referencia bibliográfica respetando el siguiente criterio: (Apellido en minúscula, año:número de página). Ya sea al principio, en medio de la cita o al final de ella, siempre que se omita parte del texto citado se escribirá tres puntos entre paréntesis (...) para indicar el texto elidido. Otro tanto se hará con cualquier expresión o palabra aclaratoria que no corresponda al texto citado. Luego, en la Bibliografía se consignará la referencia completa (ver punto 7).

6. Notas.

Las notas comprenden aclaraciones o una ampliación del tema que se trata, por lo que no incluirán referencias bibliográficas. La numeración de las notas en el cuerpo de texto comenzará en 1, será correlativa, en números arábigos, superíndice. Deberá insertarse luego de la palabra o signo de puntuación sin espacio intermedio.

7. Bibliografía. Estará ordenada alfabéticamente por autor y atendiendo las siguientes indicaciones:

Libros: Apellido en minúscula, Inicial del nombre (año). título libro, lugar de edición: editorial.

Capítulo de libro: Apellido en minúscula, inicial del nombre (año). “Capítulo”. En Apellido en minúscula, Inicial del nombre: título libro. Lugar de edición: editorial, páginas de inicio y cierre del capítulo.

Artículo de revista: Apellido en minúscula, inicial del nombre (año). “Artículo”. En Revista, año, volumen/número. Lugar de edición: editorial, páginas de inicio y cierre del artículo.

8. Cuadros, tablas, figuras y gráficos: se deberá conservar la numeración correlativa. Ejemplo: Tabla I: Porcentajes 2002; Tabla II: Porcentajes 2003

Cuadro 1: Ciudad de Santa Fe; Cuadro 2: Ciudad de Buenos Aires

Si se trata de una imagen (foto) se consignará el crédito correspondiente: título de la imagen, autor y año. Resolución mínima: 300 dpi.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Aníbal Viguera
Decano

Ana Julia Ramírez
Secretaria Académica

Susana Ortale
Secretaria de Investigación

Andrea Zingarelli
Directora del Departamento de Historia



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Albor Cantard
Rector

Hugo Erbetta
Secretario de Extensión

José Luis Volpogni
Director del Centro de Publicaciones

Claudio Lizárraga
**Decano Facultad
de Humanidades y Ciencias**