



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TITULO DE LA TESIS: La historia como disciplina escolar en la cultura digital: entre enciclopedias de papel y digitales.

AUTOR/A: Prof. María Gabriela Carnevale

DIRECTOR/A FECHA: Dra. Silvia Graciela Finocchio

Fecha: 25 de septiembre de 2020

## Resumen

Desde la perspectiva de la cultura escolar y en diálogo con la cultura digital (Doueihi, 2010), la hipótesis central de esta tesis es que la historia como disciplina escolar se ve interpelada por conocimiento histórico que circula por fuera de la escuela. Al mismo tiempo, esta disciplina se recrea en las decisiones que toman los sujetos a partir de otras materialidades, como las enciclopedias.

Para ello, toma como fuentes *El Tesoro de la Juventud* y la Wikipedia, ambos proyectos enciclopédicos con una materialidad diferente, que representan formas de seleccionar y clasificar el conocimiento en el siglo XX y en el siglo XXI respectivamente. Esta materialidad junto con la autoría, los modos de circulación y el conocimiento histórico que las nutre, son las dimensiones de análisis que permiten dar cuenta de los modos en los que el código disciplinar de la historia (Cuesta Fernández, 1997) es interpelado en el tiempo, principalmente en el marco de la cultura digital. El trabajo con fuentes es enriquecido con una indagación sobre el uso escolar de la Wikipedia en un universo de estudiantes secundarios del conurbano bonaerense que permite problematizar prácticas que recrean la disciplina escolar.

Palabras claves: Historia - Disciplinas escolares - Enciclopedias - Cultura material - Cultura escolar - Cultura digital.

## **Abstact**

From the perspective of the school culture and dialoguing with the digital culture (Doueihi, 2010) the central hypothesis of this dissertation is that the history as a school discipline is interpellated by the historical knowledge that circulates outside of the school. At the same time, this discipline recreates itself in the decisions that the individuals take in a base of other material ground, such as the encyclopedias.

For that purpose, this work takes El Tesoro de la Juventud and Wikipedia as primary sources, as they are encyclopaedical projects with a peculiar materiality. They represent ways for knowledge's selection and classification during the XXth and XXI centuries, respectively. This materiality, along with the authorship, the ways in which they circulate, and the historical knowledge that feed them, are analytic dimensions that allow us to show the way in which the disciplinary code of History (Cuesta Fernández, 1997) is interpellated across the time, mainly in the framework of digital culture. The analysis of primary sources is enriched with an inquiry on the school uses of Wikipedia by the world of secondary students of the Buenos Aires suburbs, which allows us to problematize the practices that recreate the school practices.

Keewords: History - School disciplines - Encyclopedias - Material culture - School culture - digital culture.

## **Agradecimientos**

La alegría de terminar esta tesis es equivalente al agradecimiento a colegas y amigos que me ayudaron en este rico trayecto. Escribir una tesis es una actividad por momentos solitaria pero resulta más amena y formativa cuando las ideas se conversan y se discuten con otros. Aquí van mis palabras de agradecimiento y mi afecto a quienes estuvieron muy cerca.

En principio, a la FLACSO Argentina. Cursar la maestría allí marcó para siempre mi vida académica y profesional. Principalmente le agradezco a Daniel Altamiranda y a Sandra Ziegler, por la calidez, la paciencia y el apoyo, siempre.

A mis compañeros de maestría con quienes compartimos diferentes momentos más allá de las clases, nutriéndonos de experiencias de nuestra América Latina. Logré colegas y amigos entrañables a quienes también les agradezco especialmente: Sebastián Fuentes, Anny Ocoró Loango y Anita Borioli.

Muchas de las ideas que aquí desarrollo fueron fruto del trabajo con colegas de quienes aprendo permanentemente y a quienes admiro y valoro: Celeste Varela, Martín Baña, Francisco Mainella, Nancy Romero, Gisela Andrade, Nahuel Herrera, Paula Gonzalez, Melina Masnatta, Alcira Nini, Marisa Massone, Marco Grego, Malena López Palmero, Pablo Romeo, Nicolás Troha, María Laura Ayala, Paola Ramos, Gisela Cánovas Herrera, Sabrina Garbovetzky.

La ayuda de Flavia Rodriguez fue fundamental para que esta tesis sea posible. A ella, muchas gracias.

A Silvia Finocchio, mi maestra, por la generosidad, la confianza y las oportunidades en todos estos años, mi mayor agradecimiento. También por acompañar firme la escritura de esta tesis. Su lectura atenta y sus comentarios precisos, generosos y alentadores fueron necesarios para que este proyecto finalmente sea posible.

A mis hermanos Juan y Cori por tanta vida juntos.

A Hilarión con quien nos elegimos y acompañamos en esta nueva oportunidad que nos dio la vida.  
A Lucila, Benjamín y Jerónimo.

A mi hijo Fermín que llegó apenas hace 7 meses y definitivamente, la vida es mejor con él.

Y a mi mamá, Ma. Rosa, a quien le agradezco el amor y la confianza de su mirada y de quien aprendí (casi) todo. A ella, va dedicada esta tesis.

<b>Introducción: La disciplina escolar se recrea desde la cultura material y las prácticas de los sujetos.....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 1: Delineando el territorio.....</b>	<b>13</b>
1.a. Cultura escolar y saberes: la construcción de las disciplinas escolares.....	13
1.b. La historia como disciplina escolar y la cultura material.....	17
1.c. La escuela y el mundo contemporáneo: la cultura digital.....	30
1.d. La historia como disciplina se reinventa en la materialidad: acerca de las fuentes.....	35
<b>Capítulo 2: Cultura escolar, enciclopedias de papel y enseñanza de la historia.....</b>	<b>43</b>
2.a. Las enciclopedias a lo largo del tiempo.....	43
2.b. Materialidades y formas de circulación de las enciclopedias.....	57
2.c. Enciclopedias de papel y la historia como disciplina escolar.....	65
<b>Capítulo 3: Cultura digital, Wikipedia y enseñanza de la historia.....</b>	<b>71</b>
3.a. “Cualquiera puede editar”: nace la Wikipedia.....	71
3.b. Aquí y ahora Wikipedia: formas de circulación de los saberes.....	83
3.c. Enciclopedia digital y la historia como disciplina escolar.....	93
<b>Conclusión. Una mirada sobre la enseñanza de la historia en la cultura digital.....</b>	<b>102</b>
<b>Epílogo: La historia como disciplina escolar hoy. Desafíos en la enseñanza de la historia a partir de enciclopedias digitales.....</b>	<b>115</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>118</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>125</b>

## **Introducción: La disciplina escolar se recrea desde la cultura material y las prácticas de los sujetos**

Nací en una casa donde había libros y entre ellos, enciclopedias. Pocas pero las suficientes para hacer la tarea cuando volvía de la escuela, consultar el índice, buscar, leer, responder copiando - casi- textual del libro, sacarme alguna duda. Manipularlas era todo un arte. Sí, no se podían doblar, ni marcar. Los libros y las enciclopedias, en mi casa, eran algo así como obras inmaculadas: estaban a disposición de quien quisiera leerlos a cambio de un cuidado extremo. Libros, un montón. Enciclopedias, menos. Recuerdo algún tomo de *Lo sé todo* que mi mamá atesoraba y la colección entera de *El preceptor*. También cuando fui más grande, llegaron los tomos de la *Nueva historia argentina* de Gustavo Gabriel Levenne.

Existe una cultura de la enciclopedia asociada al mundo escolar. Datos, nombres, fechas, todo ello y más está disponible en esos libros de diversos tamaños que se dividen en tomos y se relacionan con cierta ambición de que se puede “conocer todo” (Burke, 2002). En mi casa, las enciclopedias de papel llegaban de la mano de mi madre porque en la escuela que trabajaba pasaba “el señor de los libros”, como lo llamábamos en la familia, quien daba a pagar a todas las maestras en cuotas casi infinitas, aquel libro/enciclopedia que quisieran. Las enciclopedias, como objetos de la cultura, circulan en el mundo escolar desde siempre y, después del libro de texto, tal vez sean las más consultadas por docentes y estudiantes. Las enciclopedias de papel circulan(ban) por las escuelas, se meten(ían) en las familias y en las bibliotecas barriales. “El señor de los libros” se acercaba a las escuelas (generalmente escuelas primarias), armaba su puesto de venta con sillas y mesas sobrantes de alguna de las aulas y se caracterizaba por su gran paciencia al mostrar qué nuevas versiones de libros y de enciclopedias habían salido al mercado. Además, negociaba formas de pago y promociones logrando aceptar la venta con una o diversas editoriales. La escuela le abría las puertas para que durante el recreo y el horario de salida las maestras pudieran elegir, comprar y llevar libros y enciclopedias a las familias.

Un ejemplo es *El Tesoro de la Juventud*, la primera enciclopedia para niños y jóvenes editada en América Latina, le proponía a sus lectores pequeños encontrar “todos los tesoros que tienen que saber a su edad” y así, muchas otras enciclopedias le prometen a las familias acercar un cúmulo bien amplio de información. En el siglo XXI el mundo escolar sigue asociado a libros y a

enciclopedias pero esas enciclopedias de papel que venían en varios tomos, eran pesadas y se tardaba tiempo en terminar de pagar, están mutando: ya no son aquellos libracos enormes que estructuraban el saber y el conocimiento hasta finales del siglo XX y que en nuestro país, eran distribuidos por el “señor de los libros”, se vendían a través de revistas culturales o las ofrecían los promotores de las editoriales.

En la actualidad las enciclopedias de papel están cambiando sus formatos lo que implica otros modos de consulta, otras prácticas. Diversas materialidades vienen reemplazando a estos objetos que fueron un símbolo para el mundo escolar principalmente -aunque no únicamente- durante el siglo XX, en especial por ser aliados de niños y jóvenes cuando tienen que hacer la tarea escolar. A fines del siglo XX, circularon nuevos ensayos enciclopédicos compuestos de una parte digital, como el CD de la enciclopedia *Encarta*, y otra de papel. El inicio del siglo XXI dio origen a una enciclopedia mundial, la Wikipedia, totalmente virtual. Su nacimiento no puede pensarse por fuera del marco de la cultura digital que, por supuesto, este fenómeno es mucho más amplio que la conexión a Internet. Traducida en varios idiomas, la Wikipedia recorre el planeta desafiando fronteras y habilitando la oportunidad de construir saberes *con otros*, disputando la garantía que brindan los sellos editoriales o los escritores “reconocidos”: en el momento de comprar una enciclopedia, en las de papel el lector sabe y confía en la información según su editorial y/o autor/es (me arriesgo a afirmar que en las enciclopedias más que el autor, la editorial era la que le daba confianza a su lector).

Esta tesis es sobre enciclopedias de papel y digitales pero no solamente sobre ello. Es escrita por una profesora de historia cuyos intereses se relacionan con una gran pregunta que no es retórica sino que motoriza intereses genuinos: cómo *enseñar mejor historia* en la escuela secundaria. Un posible camino, para *enseñar mejor historia*, es mirar a la escuela desde la perspectiva de la cultura escolar. Cambios, permanencias, sujetos y saberes se ponen en movimiento para abrir la puerta de la escuela al ojo del investigador desde aquello que sí produce, como por ejemplo, las disciplinas escolares. Cuando se desarma una disciplina escolar como la historia se puede observar que ese saber escolar también se nutre de lo que pasa por fuera del mundo escolar. Las enciclopedias son grandes productoras de conocimiento histórico y acompañan la vida de la escuela. Es en sus páginas, el lector consulta datos que se presentan por fuera de todo tipo de subjetividad, uno de los rasgos que caracteriza todo proyecto enciclopédico.

La distinción que realizo entre “papel” y “digital” para referirme a las enciclopedias intenta dar cuenta de objetos que forman parte de la cultura escolar, que mutaron en el tiempo, que poseen conocimiento histórico y que nutren a las disciplinas escolares. Por lo tanto, la historia en tanto disciplina escolar se recrea en sus objetos y en las prácticas. “Las formas producen sentidos”, afirma Roger Chartier (1998:p.12); cambian los soportes, cambian los modos de acercarse al conocimiento histórico. Si durante siglos las enciclopedias de papel tuvieron un gran protagonismo en la escuela, actualmente, en el marco de la cultura digital, la Wikipedia en tanto enciclopedia digital, les está disputando esa centralidad. El conocimiento enciclopédico sigue formando parte de la cultura escolar pero su formato está cambiando. La Wikipedia irrumpe en la cultura escolar durante la primera década del siglo XXI y cuestiona los modos de acercarse al saber enciclopédico en la escuela. Su presencia es fuerte, circula entre docentes y estudiantes.

El campo de estudio sobre las disciplinas escolares es un campo teórico poco explorado por quienes se dedican a la reflexión sobre la enseñanza en general y la enseñanza de la historia, en particular. “Adecuar contenidos”; “simplificar aquello que la escuela *no produce* pero que debe ser enseñado en el aula”; “*enganchar* a los jóvenes haciendo *más fácil lo difícil*”; “bajar contenidos” suelen ser expresiones que repercuten en las aulas de formación de futuros maestros y profesores pero, principalmente, suelen ser el punto de partida de propuestas de enseñanza para niños y jóvenes. Enseñar historia, en muchas oportunidades, termina limitándose a simplificar o adecuar aquellos saberes que circulan por fuera de la escuela o que el campo académico marca en la agenda de investigación. Estas expresiones además llevan consigo una concepción particular sobre la enseñanza y sobre los sujetos que aprenden, desconociendo la potencia que tiene la escuela como un espacio de producción cultural. Las disciplinas escolares no son saberes de menor valía y un profesor no “baja contenidos” de ningún lado. En todo caso recrea un saber particular, producto de la cultura escolar que está en permanente tensión con la cultura contemporánea. La cultura digital (Doueih, 2010) es una dimensión de la cultura contemporánea y por allí va esta tesis.

Parto de la hipótesis que la historia como disciplina escolar, en tanto producto original de la escuela, se recrea en los sujetos y se nutre de conocimiento histórico que circula por fuera del mundo escolar. Las preguntas que organizan esta investigación están estrechamente relacionadas y son dos: ¿cómo nuevas materialidades anticipan, redefinen a una disciplina escolar como la historia? En un sentido más amplio, ¿cuál es la relación entre cultura escolar, cultura digital, circulación de saberes, enciclopedias e historia como disciplina escolar?

Ambos interrogante se despliegan en los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se recrea una disciplina escolar a partir del saber enciclopédico a principios del siglo XX y a principios del siglo XXI?
- ¿Cómo circulan las enciclopedias e interpelan el saber histórico escolar?
- ¿Cuál es el lugar de la autoría en las enciclopedias de papel y en las digitales? ¿En qué/quienes se legitima el conocimiento histórico cuando las nuevas materialidades ya no son obra de un solo autor?
- ¿Cuáles son las prácticas que habilitan nuevas materialidades?

Para analizar el saber enciclopédico seleccioné como fuentes *El Tesoro de la Juventud* y la Wikipedia, ambas enciclopedias, dada su materialidad, representan el siglo XX y el siglo XXI. Para profundizar en las prácticas, fruto de nuevas materialidades, realicé un trabajo de campo en dos escuelas bonaerenses que constó de encuestas y grupos focales.

Para ello, organicé esta tesis de la siguiente manera: seguida a esta introducción donde se presenta el punto de partida que origina la investigación, continúa el capítulo 1. En ese capítulo, el lector encuentra un recorrido por aquellas lecturas que constituyen el marco teórico de esta tesis y cómo fueron abordadas las fuentes y el trabajo de campo. El capítulo 2, desde una perspectiva histórica, profundiza sobre el conocimiento enciclopédico en general y las enciclopedias de papel, en particular. Toma a *El Tesoro de la Juventud* como fuente para analizar cómo se recrea el saber histórico escolar teniendo en cuenta los modos de circulación y de autoría en una enciclopedia de papel. El capítulo 3 presenta un análisis exhaustivo sobre la Wikipedia en tanto enciclopedia digital y expresión -tal vez- más acabada de la cultura digital. Para ver cómo se recrea una disciplina escolar a partir de su materialidad se presenta el trabajo de campo de carácter exploratorio sobre usos de la Wikipedia en el aula. Por último, las conclusiones reconstruyen el entramado teórico que originó esta tesis de maestría y abre otros interrogantes para futuras investigaciones que pueden abonar la línea de investigación sobre enseñanza de la historia.

La historia escolar tiene un vínculo estrecho con el conocimiento enciclopédico. Pero las enciclopedias están cambiando y la Wikipedia es una expresión de estas transformaciones. Por ello, la Wikipedia recrea una investigación cuando se la ubica dentro de una tradición enciclopédica más amplia que pone en discusión las formas de organización y clasificación del conocimiento en las

sociedades y cómo estos formatos irrumpen en las disciplinas escolares. Si durante el siglo XX gran parte de las investigaciones sobre enseñanza de la historia tomaron a los manuales escolares como objeto de análisis, en el siglo XXI la cultura digital propone otros desafíos a los investigadores. Los sitios web son una expresión de estos cambios y originan el nacimiento de una nueva *intelligentsia* (Doueihi, 2010) que controla y administra estos espacios navegados por estudiantes y profesores en las clases de historia.

Mi interés por la Wikipedia como objeto de la cultura viene desde hace tiempo, un poco más de 10 años. Empezó a llamar mi atención la presencia cada vez más fuerte que tenía en el aula y las contradicciones de diversa índole que generaba tanto en estudiantes como en profesores. Pero no podía entender este fenómeno digital que revolucionó el modo de acercarse al conocimiento enciclopédico y de producirlo sino era en un contexto histórico más amplio. Por ello, me acerqué al mundo de las enciclopedias en general, aquel que siempre estuvo presente en la biblioteca de mi casa, y leyendo conocí *El Tesoro de la Juventud*. Definitivamente, esto fue un hallazgo: si la Wikipedia inaugura el siglo XXI, *El Tesoro de la Juventud* inaugura el siglo XX. Ambas producen conocimiento histórico leído y apropiado por niños y jóvenes. Ambas circularon y circulan en las escuelas, pero también en las familias. Sus formatos son bien distintos y permiten prácticas diferentes en los usos, en la circulación y en las autorías. Al mismo tiempo, ambas producen conocimiento histórico y más allá de casi el siglo que las distancia, tienen temas en común que son propios de la cultura escolar. Por allí estuve investigando.

El propósito de trabajar con enciclopedias de papel y digitales, como decía, es interrogar el código disciplinar de la historia, aquella herramienta teórica que Raimundo Cuesta Fernandez (1997) construyó para analizar los avatares de la historia como disciplina escolar en España. La potencia que aún hoy conserva esta herramienta teórica seguramente dé luz a las mutaciones -o no- que la historia como disciplina escolar está experimentando en la actualidad. Y al mismo tiempo, permita fortalecer la enseñanza de la historia teniendo en cuenta materialidades propias del siglo XXI -lo son los sitios web- que llevan implícitas otras prácticas que se transforman en legítimas porque se enmarcan en un contexto histórico particular, la cultura digital. Queda pendiente, pues, problematizar la legitimidad de estas prácticas porque bien cabe interrogarse en torno al valor formativo, es decir, de qué modo las consultas en esos sitios enriquece el universo cultural de los alumnos, ayudan a pensar de otro modo, invitan a construir otras preguntas y a conquistar un nuevo universo conceptual. Nuevas formas de acercarse a estos saberes, nuevas prácticas distan de las que

albergó el trabajo con las enciclopedias de papel. Sin embargo, nuevas prácticas no necesariamente aportan desafíos formativos diferentes.

La cultura digital es un fenómeno global presente en la cultura que se introdujo en la escuela *desde abajo*, es decir, desde las prácticas de los jóvenes y de los profesores. Pero también *desde arriba*, desde las políticas públicas. Sigue siendo una deuda la reflexión que articule cultura histórica y cultura digital, alejando el foco del aspecto meramente instrumental de la tecnología. Las reflexiones sobre la enseñanza de la historia que intentan abrir un diálogo con Internet suelen estar enfocada más bien en la presentación de recursos como sitios web sobre historia, videos juegos, creación de líneas de tiempo y/o mapas conceptuales. En el mientras tanto, el mercado avanza y relata una historia propia que lo legitima como oferente de mercancías educativas, es decir, propuestas de clases “mágicas” que “solucionan” el diseño de la enseñanza.

Articular cultura histórica y cultura digital es la puerta de entrada para reflexionar sobre la escuela y la cultura contemporánea. Conocer por dónde andan los jóvenes, por dónde andan los docentes, cómo cambia la enseñanza supone hacer visible un sitio como la Wikipedia y enlazarlo históricamente con sus viejas antecesoras de “carne y hueso”, las enciclopedias de papel. Este ejercicio enriquece la perspectiva de análisis e interpela prejuicios que impiden problematizar aquello que atraviesa a los jóvenes hoy y que además puede devolvernos nuevas preguntas para *enseñar mejor* historia.

## **Capítulo I – Delineando el territorio.**

La historia como disciplina escolar es un saber que se origina en el marco de la cultura escolar y se recrea en la voz de los sujetos, de la mano del contexto. Delinear un territorio teórico para acercarse al mundo escolar y analizar cómo está interpelado por la cultura contemporánea implica construir un marco explicativo que no es más que sentar una posición política que tiene todo punto de partida de una investigación. Este capítulo comienza explicando la potencia que tiene la cultura escolar como herramienta para analizar la escuela. De allí, tomo una de sus dimensiones, los saberes escolares, para explicar cómo se construyen las disciplinas escolares poniendo el ojo en la historia. La mirada histórica de una disciplina escolar permite desarmarla y analizar sus sedimentos con el propósito de problematizar qué cambia y qué permanece. Si la cultura escolar entra en diálogo con el mundo contemporáneo, la cultura digital es una expresión de esa contemporaneidad. Finalizo presentados las fuentes y el trabajo de campo exploratorio que me permitió acercara los usos de la enciclopedia digital por parte de los sujetos.

### **1.a. Cultura escolar y saberes: la construcción de las disciplinas escolares.**

La categoría cultura escolar refiere a una perspectiva de análisis que entiende a la escuela como un espacio de producción cultural, un espacio capaz de saltar las fronteras físicas y simbólicas para colarse en la sociedad, produciendo “procesos de aculturación”, en palabras de André Chervel (1991). Esto significa que no solamente la escuela reproduce la cultura dominante sino que también produce, construye por fuera de su propio territorio. La solidez de esta parte del territorio teórico reside en hacer de la propia escuela el espacio de investigación, dejando de este modo en evidencia aquellas tramas que se tejen en el día a día escolar.

En el marco de la historia de la educación y con los aportes de la sociología del currículum, a fines del siglo XX un nuevo campo de investigación cobró vida mediante la cultura escolar como objeto de análisis.<sup>1</sup> En la conferencia que dio inicio al *XV International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)* Dominique Julia alude a la cultura escolar como

---

<sup>1</sup> En Brasil, numerosos son los estados del arte que se realizaron sobre la conformación de la cultura escolar como categoría teórica.

“**un conjunto de normas** que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar y un conjunto **de prácticas** que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; **normas y prácticas** que pueden variar según las épocas [...] **normas y prácticas** que no pueden ser analizadas sin tener en cuenta el **cuerpo profesional** de agentes que son llamados a obedecer a esas ordenes y por tanto a utilizar dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación, a saber, profesores primarios y demás profesores” (Julia, 2001: pp. 10-11).

Estas normas y prácticas, según el autor, no pueden entenderse fuera del momento histórico del que forman parte y la cultura escolar como categoría teórica pierde su riqueza si no se la piensa en relación –pacífica y conflictiva- con otras culturas. En la conferencia que tuvo lugar a principios de los años ’90 del siglo XX, Dominique Julia (2001) esbozaba las primeras aproximaciones teóricas sobre aquella herramienta que luego sería retomada por los investigadores que se nutrieron y se fueron encuadrando dentro de ese campo teórico, como Jean Claude Forquin, Antonio Viñao Frago, Agustín Escolano, entre otros.<sup>2</sup>

El carácter provocador de esta línea teórica que se abrió con la cultura escolar es al mismo tiempo su riqueza sustancial. Según Dominique Juliá (2001) las décadas de 1970 y 1980 fueron escenarios de investigaciones que giraron en torno a una escuela “todopoderosa donde nada separa intenciones de resultados” y la agenda de debate estuvo diagramada principalmente por los trabajos que dirigieron Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. En los ’80 el foco de las investigaciones estuvo puesto en el análisis de normativa y de leyes, con motivo del aniversario de la obligatoriedad escolar. Esto significa que la escuela fue pensada e investigada mediante un compendio de fuentes que no fueron producidas por ella, es decir, más bien fueron fuentes que organizan y legislan los sistemas educativos más amplios. Si bien Julia (2001) no desconoce ni niega la riqueza del aporte de la sociología de la educación a la investigación, nuevas fuentes permiten realizar otras preguntas que invitan a mirar a la escuela desde su funcionamiento interno y con ello, poner en tensión la ilusión de una escuela “con un poder total”, donde los sujetos se pierden en esa totalidad.

La cultura escolar se transformó en una herramienta teórica potente porque permite reflexionar sobre la escuela desde lo que allí dentro se produce haciendo visible las transformaciones propias del día a día escolar. La propuesta de Dominique Juliá (2001) invita a los investigadores a inmiscuirse en ámbitos poco explorados por la historia de la educación, lo que conlleva a la

---

<sup>2</sup> Cultura escolar se distingue de otras categorías como gramática escolar y forma escolar. Los tres conceptos permiten analizar la escuela desde diferentes dimensiones. Sugiero la lectura de Diana Vidal, 2005.

búsqueda y a la lectura de nuevas fuentes, distintas a las tradicionales como son las normativas o los textos producidos por ministerios y/o instituciones oficiales. Si bien relevar las prácticas es un desafío para el investigador porque es poco el registro que aún hoy se conserva y es complicado inmiscuirse en lo cotidiano, “no debemos exagerar el silencio de los archivos escolares”, afirma Julia (2001). Esta provocación es en el fondo una invitación a construir problemas de investigación que pongan la atención en fuentes que hasta entonces fueron ignoradas, como cuadernos y carpetas de clases, producciones cotidianas que realizadas maestros y alumnos en las escuelas, materiales escolares producidos específicamente para el mundo escolar. Como afirma Diana Vidal (2005), la riqueza de la cultura escolar “puede conducir a apreciar los cambios, manifiesta no como una cultura conformista, más bien como rebelde y subversiva, resultante de las apropiaciones de maestros y estudiantes del arsenal provisto por la escuela interna, evidenciado en sus prácticas” (Vidal, 2005: p.45).

Desde esta perspectiva teórica las disciplinas escolares adquieren un matiz propio y original. Julia (2001) reconoce en las investigaciones de André Chervel (1991) aportes centrales que enriquecen este campo. Desde la sociología del currículum las investigaciones de André Chervel (1991) sientan las bases y continúan el trazo que refuerza el carácter inventivo de la escuela, inaugurando el campo de investigación sobre las disciplinas escolares. Los saberes que circulan en la escuela son producciones originales que traspasan las fronteras escolares tanto físicas como simbólicas:

“una disciplina escolar incluye no sólo las prácticas docentes de la clase, sino también los grandes objetivos que han posibilitado su constitución y el fenómeno de aculturación de masas [...] **las disciplinas se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar.** Y éste, como poseedor de un poder creativo insuficientemente valorado hasta la fecha, desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercibió que era doble: en efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad global, modelándola y modificándola” (Chervel, 1991: pp. 68; 69)<sup>3</sup>.

Las afirmaciones de Chervel (1991) tienen de fondo un escenario que pone a las ciencias de referencia y a la pedagogía como dos ámbitos que si bien están imbricados, no lo están desde la necesidad o desde la simplificación. Más bien el recorrido que construye cada una - los saberes y la pedagogía- le es propio. Las disciplinas escolares lejos están de ser una simplificación del saber académico o del saber de referencia; “son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar

---

<sup>3</sup> El resaltado me pertenece.

[...] son entidades ‘*sui generis*’ propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que sólo parecen deberse a sí mismas, es decir, a su propia historia” (Chervel, 1991: pp. 63; 69).

Como *arbitrios culturales*, las disciplinas escolares desafían al investigador al plantearle tres nuevos problemas. Un repaso por cada uno permitirá esclarecer el modo en el que se fabrica una disciplina. Según Chervel (1991), el primero de los problemas con el que se topa el investigador está relacionado al origen de la disciplina escolar y a las reglas que pone en marcha la escuela para darle vida a esa disciplina; el segundo está relacionado a la función que tiene una disciplina ya que como no se trata de una vulgata sobre saberes que se producen en ámbitos ajenos a la escuela, es importante reflexionar sobre las funciones que cumplen, los objetivos de enseñanza y las expectativas que tienen los padres, la sociedad y el Estado; el tercero de los problemas es el funcionamiento interno de cada una, es decir, la posibilidad de indagar sobre los procesos de aculturación, algo así como dejar a un costado la enseñanza para reflexionar sobre lo que queda de ella. En palabras de Chervel:

“la asimilación efectiva de las lecciones impartidas y la aculturación que de ella se deriva constituyen, en efecto, una garantía de que la palabra del maestro ha sido escuchada y de que ha funcionado realmente la disciplina. En el supuesto inverso, cuando no ha habido intercomunicación, no cabría hablar entonces de ‘disciplina’, por muy loables que fueran los esfuerzos realizados por el maestro y los alumnos” (Chervel, 1991: p. 94).<sup>4</sup>

En el trabajo del Chervel las disciplinas escolares cobran vida y al mismo tiempo se despedazan. El análisis detallado sobre la génesis (los propósitos de su creación), la función (social que tiene y que deja entrever los vínculos entre la cultura escolar y el mundo contemporáneo) y el funcionamiento (cuál es el impacto de una disciplina escolar en términos sociales) de cada una le da la oportunidad al investigador de abordar/construir *nuevos* problemas sobre la escuela e ir más allá de las fuentes que suelen ser las más consultadas, como la normativa escolar y los libros de texto.

---

<sup>4</sup> Cabe aclarar aquí que el artículo de Chervel comienza rastreando el concepto de disciplina escolar. En el análisis de Chervel el lector puede encontrar un excelente recorrido histórico sobre los modos en el que se fue construyendo una disciplina escolar en Francia, de la mano de la gramática. Diferentes son los factores de mutación y de renovación como los cambios en la sociedad francesa y en la juventud. Desde la didáctica, podría entenderse a los procesos de aculturación como el “aprendizaje que efectivamente ocurrió”. Sin embargo, procesos de aculturación van más allá de un proceso individual como es el aprendizaje. Este último aspecto es crucial.

Me detengo en la génesis de una disciplina, ¿qué tienen en común las disciplinas escolares? En principio una exposición, que puede estar a cargo del maestro o de un manual. Esa exposición es siempre de un contenido, de un cuerpo de conocimiento propio (no una simplificación de saberes que circulan en otros ámbitos) que tiene una lógica interna ligada a la cultura escolar. Otro de los componentes se caracteriza por la ejercitación, es decir, es el momento en el que se invierten los roles entre maestros y alumnos. El cuarto componente de una disciplina es la memorización/recitación de la lección. El quinto, es la preocupación por generar en el alumno la motivación para el estudio y el sexto componente, es la evaluación (Chervel, 1991).

La pulverización en diversas partes de una disciplina escolar es útil a los efectos analíticos, afirma Chervel (1991), ya que todos estos componentes están imbricados y le dan una organización interna que es propia de la historia de cada disciplina. Retomo su voz:

“para que una disciplina funcione tiene que satisfacer determinadas exigencias internas [...] La disciplina escolar está constituida, por tanto, por una combinación, en proporciones variables según los casos, de diversos elementos: una enseñanza de exposición, ejercicios, prácticas de motivación e incitación al estudio y un aparato docimológico y todos ellos, en cada uno de los estados de la disciplina, funcionan evidentemente en estrecha colaboración, al igual que cada uno de ellos guarda, a su manera, relación directa con los objetivos”. (Chervel, 1991: p.94).

Entonces, ¿qué es una disciplina escolar? Según el campo teórico que aquí se viene desarrollando, el lector podrá advertir el carácter inventivo de la escuela, que se expresa en la construcción de un saber que le es propio, es autónomo y ejerce un proceso de aculturación. En la misma clave, Julia (2001) afirma que el estudio histórico de las disciplinas escolares permite dar cuenta del mayor protagonismo que tiene la corporación de profesores, a partir de la posibilidad de cuestionar aquellos saberes que se enseñan en la escuela. Por tanto, más que reproductores de saberes, las corporaciones profesionales (Goodson, 2003) tienen un lugar de presión en la construcción de los saberes que circulan en la escuela y que nada tienen de natural.

### **1.b. La historia como disciplina escolar:**

Las reflexiones de André Chervel (1991), como decía, abren un campo de investigación sobre las disciplinas escolares. En el caso de la historia, la tesis de doctorado de Raimundo Cuesta Fernández (1997) es un trabajo ineludible si las inquietudes del investigador están centradas en abordar la

historia como disciplina escolar. Aunque su trabajo está situado en España, es una excelente puerta de entrada para rastrear la alquimia del saber histórico escolar, pues el autor realiza una genealogía de esta disciplina enfatizando el vínculo estrecho que tiene con el momento en que la educación se transformó en una preocupación para los flamantes Estados nacionales, allá por el siglo XIX. Del mismo modo que para Chervel (1991), para Cuesta Fernandez (1997) las disciplinas escolares deben pensarse en clave histórica porque “poseen una autonomía constitutiva (con respecto a las ciencias de referencia) y no pueden ser asimilables a conocimientos de otra clase surgidos en contextos sociales diferentes [...] el espacio social de la escuela es el que trasmuta un saber en otro distinto” (Cuesta Fernandez, 1997: pp.18-19). Este punto de partida le permite al autor destacar que esta lógica propia e interna de las disciplinas escolares tiene un estrecho vínculo con el lugar social de la escuela en el marco del capitalismo. Por ello, la reflexión sobre aquello que se enseña en la escuela deja de ser una acción ingenua y se convierte en un acto político que implica poner en debate la porción de la cultura válida que debe ser transmitida a los niños y jóvenes. Cuesta Fernandez (1997) se apoya en los aportes teóricos de Basil Bernstein para interrogar el proceso de recontextualización de los saberes que dan origen al conocimiento escolar. Sin embargo, se aleja de él, al menos desde la enunciación, al afirmar que los procesos de interacción en el aula no son del todo tenidos en cuenta por Bernstein (Cuesta Fernandez, 2001). Desde esta perspectiva teórica Cuesta Fernandez (1997) dialoga con la producción académica de André Chervel (1991) y de Ivor Goodson (2003) y de este modo, se alista en las filas de los historiadores de la educación que miran a la escuela desde la óptica de la cultura escolar.<sup>5</sup>

Uno de los aportes centrales a la investigación sobre enseñanza de la historia que construyó Cuesta Fernandez (1997) es la *categoría de código disciplinar* que permite reflexionar sobre las “normas y convenciones socioculturales que designan legitimidad/ilegitimidad del saber escolar” (1997: p.20). Esta categoría contribuye a desnaturaliza a la historia en tanto disciplina escolar y con ello, su enseñanza. *Código disciplinar* lo define como “el conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas que legitiman la función educativa atribuida a la historia y regulan el orden de la práctica de

---

<sup>5</sup> Cuesta Fernandez (2001) afirma: “El concepto de “recontextualización” puede verse en B. Bernstein (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Morata, Madrid, pp. 142-144. Para él, la recontextualización es obra del Estado (‘campo de recontextualización oficial’) y otros agentes que influyen sobre los textos (‘campo de recontextualización pedagógica’). Nuestro uso del concepto es más extenso, pues incluye además de lo anterior los procesos de interacción en las aulas, que el sociólogo británico remite, a nuestro parecer equivocadamente, al campo de la mera reproducción del conocimiento” p. 227. Traigo aquí la cita porque permite fortalecer teóricamente este campo de investigación sobre las disciplinas escolares en diálogo con la cultura escolar. Es importante destacar el lugar del aula para pensar el modo en el que se construye una disciplina escolar, lugar que no suele ser visto como tierra fértil en las investigaciones en historia de la educación.

enseñanza” (Cuesta Fernández, 1997: p.20). Saberes y prácticas; ideas, valores, suposiciones, rutinas se fueron sedimentando con el paso del tiempo y desde una perspectiva genealógica, Cuesta Fernández (1997) rastreó el modo en el que el código disciplinar cobró vida, llegando a su fase constitutiva que inventa a la historia como disciplina escolar de la mano de la consolidación de los Estados nacionales burgueses. La conformación de los sistemas educativos nacionales fue el espacio auspicioso para el nacimiento de las disciplinas.

Para dar cuenta de los avatares del código disciplinar de la historia<sup>6</sup>, Cuesta Fernández (1997) dividió la historia de la educación española en dos grandes períodos. Al primero lo denominó *modo de educación tradicional elitista* y comprende la época isabelina hasta mediados del siglo XX; al segundo, *modo de educación tecnocrático de masas*, comenzó aproximadamente hacia 1960 y perduró durante todo el siglo XX.<sup>7</sup> Estas dos etapas coinciden con una fase particular del sistema capitalista pero es durante el *modo de educación tradicional elitista* cuando cobra vida el código disciplinar.

¿Qué características tiene este primer período histórico? La consolidación de los Estados nacionales puso en la agenda pública a la educación como sistema. Según el autor, este período se distinguió por el elitismo, el nacionalismo y el centralismo (Cuesta Fernández, 1997: p.89). Es importante dar cuenta de estos aspectos porque permiten entender el modo en el que la sociedad y la escuela están imbricadas ya no solamente desde la reproducción de un sistema injusto sino también desde los mecanismos de aculturación, como se refería Chervel (1991). Es decir, la escuela también produce, sale de sus fronteras físicas; el modo de educación tradicional era elitista, porque la consolidación del sistema liberal burgués necesitó afianzar la división de clases y la escuela, desde lo curricular, contribuyó a fomentar este escenario. Era centralista, porque la penetración material del Estado también abarcó planes, libros y programas de estudio controlando todo lo que allí se manifestaba. El nacionalismo fue el tercer rasgo que caracterizó a este modo de educación. El Estado construye a la nación y a la nacionalidad mediante diversos mitos de origen y la historia es el espacio fértil para que las futuras generaciones cultiven el “amor a la patria”. De este modo, elitismo, centralismo,

---

<sup>6</sup> Es importante recordar, como dice el autor que “el código disciplinar representa una tradición de larga duración que se produce dentro de un determinado modo de educación”. Cuesta Fernández, 1997: p.90.

<sup>7</sup> En un trabajo posterior, Cuesta Fernández agrega una distinción valiosa para caracterizar aún más su esquema teórico: “[...] dos grandes momentos modélicos de desarrollo histórico - educativo en la España contemporánea: el modo de educación tradicional elitista y el tecnocrático de masas. Cada una de ellas obedecería a una etapa diferente del desarrollo capitalista y poseería una determinada forma de dominación (tradicional/tecnocrática) y una lógica social (elitista/de masas) de producción y distribución del conocimiento, por encima de las periodizaciones políticas de uso” (Cuesta Fernández, 2007).

nacionalismo fueron las características centrales del período histórico en el cual se consolidó el código disciplinar de la historia y que lo nutrió; en palabras de Cuesta Fernandez (1997), “la historia en tanto disciplina escolar contribuye a afianzar el doble componente clasista y nacionalista bajo el que nace el poder de la burguesía y en ellos se sostendrá durante mucho tiempo su valor educativo” (p. 94).

Aquellas ideas, valores, suposiciones y rutinas que legitiman la enseñanza de la historia en la escuela y que al mismo tiempo regulan las prácticas dándole vida al código disciplinar, estuvieron atravesadas por cuatro rasgos que se desprenden del *modo de educación tradicional elitista*, período histórico en el que se construye el código disciplinar. Esos rasgos son el arcaísmo, nacionalismo, el elitismo y el memorismo. En relación al memorismo, puede ser entendido como el rasgo más antiguo del código disciplinar. Se remonta a lo que Cuesta Fernandez (1997) denominó como la protohistoria del código, es decir, los antepasados de la historia antes de convertirse en una disciplina dentro del currículum y en una actividad profesional. En este sentido, en la antigüedad grecorromana la historia era más bien un apéndice de la literatura que “se acompaña, además, de un elenco de atribuciones educativas virtuosas: el cultivo del estilo, el aprendizaje de la recitación, el uso de la memoria y la forja de la conciencia moral del sujeto a través de las vidas ejemplares del pasado” (Cuesta Fernandez, 1997: p.29. A partir del análisis de la obra de Cicerón). Luego con el triunfo del cristianismo y durante la edad media, momento histórico en el que se generaron las características centrales del pensamiento histórico, afirma Cuesta Fernandez (1997), se impone la concepción del tiempo lineal de un modelo cronológico universalista y un discurso finalista sobre la evolución humana que luego se iba a moldear, en el siglo XVI, en la división tripartita de la historia.

Como podrá notar el lector, durante la protohistoria del código disciplinar, no existía la historia como un espacio disciplinar propio ni tampoco como una profesión. Su lugar seguía siendo marginal tanto en el *Trivium* como en el *Quadrivium*. La memoria era un sello que distinguía a la historia del resto de los ámbitos de conocimiento y no fue perdido ni transformado con el paso del tiempo:

“el sello memorístico del saber histórico no se borró con la tipografía moderna; por el contrario, se proyectó hacia el futuro, en plena cultura de lo escrito, como signo constitutivo de la enseñanza de la historia y se materializó [...] en el código disciplinar en forma de libros que albergaban en su interior cuadros cronológicos, palabras en clave alfabetizada, versos y otros artificios por el estilo, verdaderos restos arqueológicos de una larga tradición” (Cuesta Fernandez, 1997: p.33).

Queda explícito cómo la memoria es un legado que atraviesa el tiempo histórico hasta llegar a la modernidad y que en la actualidad esta característica del código disciplinar debe ser interrogada.<sup>8</sup> Más adelante me referiré a este aspecto. Este lugar marginal que tuvo la historia comenzó a transformarse recién en la modernidad. Durante las monarquías centralizadas, la historia fue el ámbito en el que se construyó la “historia oficial” de los Estados y se fortaleció aún más hacia el siglo XIX, con el avance del capitalismo y la construcción de los sistemas educativos nacionales.

Arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo son las características del código disciplinar de la historia que señalan el modo en el que esta disciplina escolar se fue construyendo durante el siglo XIX y principios del siglo XX. La lectura de libros y de enciclopedias formó parte de los modos de acercarse a la historia, acorde con un currículum que necesitaba fortalecer a la burguesía triunfante y enfatizaba la historia de los “grandes hombres” y de las batallas. La memoria era la aliada central para recordar nombres de héroes que conformaban los mitos de origen de los Estados nacientes. Fueron también las enciclopedias las que contribuyeron a forjaron esa memoria a partir de las particularidades del conocimiento que estos objetos portan.

En síntesis, en España, la historia como disciplina escolar se formó al margen de la historia académica y la profesionalización de la historia se originó con posterioridad e incluso, como afirma Cuesta Fernandez, ser profesor de historia fue primero que historiador (Cuesta Fernandez, 1997: p. 107). Sin embargo, lo que sí tienen en común tanto la historia como ciencia y la historia como disciplina escolar es “la tarea de dibujar y extender un imaginario nacional al servicio de la consolidación del naciente Estado burgués” (Cuesta Fernandez, 1997: p. 107). Este último aspecto es fundamental a la hora de dar cuenta el modo en el que una disciplina escolar se construye y la relación que se establece entre la historia y la pedagogía, lo que en palabras de Chervel (1991) sería la génesis del saber escolar. Decía que la escuela produce *saberes originales*, con una lógica propia, y, especialmente, con una historia que también le es propia.

---

<sup>8</sup> Dentro del código disciplinar de la historia la memoria tiene un lugar importante. Para explicarlo, Cuesta Fernandez toma diversos planes y programas de estudio. En España, el Plan General de Estudio de 1845 introduce a la historia dentro del currículum como un saber modesto. El autor destaca una parte de este Plan y uno de los aspectos me llama poderosamente la atención: “En cuanto al orden de estas mismas materias, claro está que debe sujetarse al gradual desarrollo que va adquiriendo la inteligencia del joven. *La memoria es la primera facultad que éste puede ejercitar con aprovechamiento*; conviene, pues, comenzar por los estudios que más da necesitan, como son: la lengua, la geografía y la historia, reducida al *mero relato de hechos*” (1997: p. 112. La cursiva es mía). “Mero relato de hechos” da cuenta del lugar marginal que la historia tuvo a lo largo del tiempo y deja explícito el estrecho vínculo que tiene con la memoria, siendo esta una habilidad menor en relación a la razón.

En el *modo de educación tecnocrático de masas* que comienza con la Ley General de Educación en España hacia 1970, Cuesta Fernandez (2001) afirma que hubo transformaciones en el código disciplinar de la historia pero fueron originadas *desde arriba*, es decir, la reformulación fue más discursiva que real en las aulas (lo que con posterioridad llamará “historia soñada”). Para el autor (2001), durante este período la historia ya tiene presencia en todos los niveles educativos y está acompañada por una sólida base de profesionales que pregonan por transformaciones en su enseñanza. Y si bien durante el franquismo se acentúa el aspecto más nacionalista del código disciplinar, con el fin del franquismo no se experimentaron cambios sustanciosos en el código disciplinar, “en tanto que componentes de una tradición social, sobreviven, en gran medida, a las variaciones político-institucionales” (Cuesta Fernandez, 2001: p. 236).

Decía que para realizar una genealogía de la enseñanza de la historia Raimundo Cuesta Fernandez (1997) construyó una herramienta teórica de incalculable valor que permite desnaturalizar una disciplina escolar. Retomo su voz para dar cuenta de la potencia de esta categoría:

*El código disciplinar* de la asignatura dista mucho de ser una criatura hecha a imagen y semejanza de la historiografía profesional, entre otras razones porque no existía tal. Más bien es el complejo resultado de una metamorfosis y una recontextualización de la cultura dominante merced a la interrelación de varios factores: la función atribuida a los estudios históricos en los distintos niveles educativos (que, no se olvide, eran ocupados por clases sociales desiguales), las regulaciones jurídicas y, sobre todo, la interacción en la práctica cotidiana de los textos visibles (programas y manuales) con los contextos escolares, interacción que aparece mediada de manera crucial por la condición de clase y género de los destinatarios y las señas de identidad del *campo profesional* de los docentes. En la intersección de discursos y prácticas institucionalizadas, vino a darse esa peculiar alquimia cultural que crea la historia escolar (Cuesta Fernandez, 2001: p. 234).

Si el lector sigue atento, podrá advertir que a lo largo de la construcción de una disciplina escolar es ineludible referirse al diálogo entre pedagogía y ciencia. Es decir, analizar los vínculos entre la historia escolar y la historia académica es mucho más complejo de lo que parece, pues los saberes escolares “dista[n] mucho de ser una criatura hecha a imagen y semejanza de la historiografía

profesional”.<sup>9</sup> ¿Por qué complejo? Porque, como afirma Cuesta Fernandez (1997) tomando a Bernstein, implica un proceso de recontextualización de saberes. Una mirada simplificada sobre la enseñanza plantea que el conocimiento escolar es un conocimiento de menor valía frente al saber académico -en el mejor de los casos- o la simplificación de un saber que se produce por fuera del ámbito escolar. Así, las disciplinas escolares tienden a naturalizarse o hacerse más permeables a la llegada de “recetas mágicas” que se proponen como soluciones para que se aprenda “más y mejor” en el aula. La historia de la educación, desde el análisis de las disciplinas escolares, tiene mucho para aportar y complejizar esta perspectiva.

¿Cuáles son las características del código disciplinar de la historia aquí? En Argentina, el proceso de formación del Estado nacional inaugurado por Mitre en 1862 también se apoyó en la historia para formar a los “hombres argentinos” (Quintero; De Privitellio, 1999) e incorporar al país dentro del relato de las “grandes civilizaciones”, de “la historia universal” cuyo epicentro es Europa. En nuestro país, el vínculo entre la historia profesional y la historia como disciplina escolar fue mucho más estrecho que el caso español. Aunque, del mismo modo que en España, la historia escolar como la historia académica también estuvieron al servicio de la legitimidad del Estado nacional, cobrando su mayor expresión en los sistemas educativos nacientes.

Con una estructura -arbitraria- en la que prevalecen recortes temporales marcados por sucesos claves para la historia de nuestro país, Gonzalo de Amézola (2008) abraza el marco teórico propuesto por Cuesta Fernandez (1997) para explicar cómo la historia en tanto disciplina escolar se fue sedimentando dentro -o con- del sistema educativo argentino. Si bien la preocupación del autor es alertar al lector sobre la imposibilidad que existe en la actualidad de pensar nuevos desafíos sobre la enseñanza de la historia, el recorrido genealógico que realiza sobre esta disciplina escolar es una lectura obligada para fortalecer la perspectiva teórica que tiene como principio central dar cuenta del carácter inventivo de la escuela.

Amézola (2008) realiza una genealogía de la disciplina tomando como fuentes de análisis textos escolares y programas educativos. Bartolomé Mitre, en su doble función de estadista y de

---

<sup>9</sup> El colombiano Alejandro Alvarez Gallego tiene un artículo precioso sobre esta compleja relación. Sólo a modo de ejemplo, destaco el inicio: “Los científicos suelen sentir vergüenza cuando hablan de pedagogía. Es más, por lo general reconocen sin rubor que les cuesta enseñar lo que saben. Con frecuencia escuchamos decir que el doctor sabe mucho, pero no sabe transmitirlo, y esto poco prestigio le quita, pues deja incólume su estatus de científico, que es lo más importante a la hora de valorar lo que sabe” (Alvarez Gallego, 2003: p.271).

historiador fue el que desarrolló una primera versión sobre el pasado nacional que además se introdujo en las escuelas de la mano de la obra de Juana Manso. Tomando el trabajo de Elvira Arnoux, Amézola recuerda a Juana Manso quien a partir de la biografía de Belgrano, primera obra de Mitre, escribió el *Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata*, para que Mitre diera su visto bueno y luego sea repartido en las escuelas. Esta obra es el caballo de Troya que introduce a la historia mitrista en las aulas argentinas y con ella, “su concepto de Nación quedó fijado en la enseñanza y se organizó el panteón de los héroes, que tenía como figura máxima al General San Martín y como excluido, al ‘tirano’ Rosas” (Amézola, 2008, p. 24). A partir de la creación de la Junta de Historia y Numismática, del diario La Nación y del Colegio Nacional de Buenos Aires, Mitre institucionalizó la historia y al mismo tiempo construyó el mito fundador sobre el origen de nuestro país. En palabras de Fernando Devoto y Nora Pagano: “complementando su intervención en la esfera pública, con la biografía de Belgrano no sólo se practicaba el uso público del pasado reciente sino que se incubaba el más exitoso ‘mito de los orígenes’ de una nación que el mismo Mitre inventaría y presidiría”. (Devoto F.; Pagano N., 2009: p.21).

En su momento fundante, la historia académica y la historia como disciplina escolar caminaron juntas, tuvieron un vínculo estrecho y exitoso en la escuela, según Amézola (2008), debido a dos aspectos: uno, la redacción historiográfica que podía combinar erudición con rasgos más dramáticos teniendo de este modo un mayor impacto en la escuela; el otro, el relato que describe a la Argentina como un “gran país” pero con una particularidad, la de manifestarse como una promesa (Amézola, 2008, pp.25-26).

El nacimiento de la Nueva Escuela Histórica termina de profesionalizar el campo de estudio de la historia. Mientras tanto, en las escuelas, como afirma Amézola (2008), la historia mitrista siguió calando hondo y la relación con la historia profesional se fue sedimentando ya que los historiadores fueron consultados desde diferentes ámbitos educativos. De este modo, la historia como disciplina escolar y como profesión nacen juntas con la fuerte convicción de explicar el surgimiento de la Nación que, como afirma Romero “será el principio organizativo y estructurado de todo relato o explicación del pasado” (Romero, 2004).

La llegada del Revisionismo Histórico hacia 1930 no significó un alejamiento entre la historia y la disciplina escolar, como tampoco lo fue el peronismo, más allá de que en este período hubo un

cambio dentro de la caja curricular, como la introducción de la disciplina escolar *Cultura Ciudadana* que luego fue eliminada por el golpe de Estado de 1955.

Recién los caminos entre la historia académica y la historia como disciplina escolar comenzaron a separarse a mediados de 1950, con la llegada de la escuela de los Annales y de nuevas corrientes historiográficas, como el marxismo. Mientras que en el campo de los historiadores profesionales nacieron nuevas preocupaciones, la escuela continuó abrazando una visión sobre el pasado que tuvo como prioridad aquel relato histórico nacido con la construcción del Estado nacional. Como ejemplo, Amézola (2008) continúa con el análisis de manuales escolares -su fuente central de investigación- y señala que a partir de este periodo la producción estuvo a cargo de nuevos autores como José Cosmelli Ibañez<sup>10</sup>, quien no venía de la academia sino del campo de las letras y era un reconocido profesor de escuela media.<sup>11</sup> Por otra parte, la disputa que pasaba en el ámbito académico entre la historia hegemónica y revisionista, poco salpicaba a la escuela. Amézola (2008) afirma que el revisionismo histórico solamente tuvo una “inesperada aparición”, a partir de la figura de Rosas que surgió tímidamente en la producción de textos escolares. A este contexto se le debe sumar la llegada de Piaget a nuestro país, que agregaba nuevos condimentos a la historia escolar, más bien de tintes psicológicos dejando de la lado los aportes que podría realizar la historia académica para pensar la enseñanza de la historia en las aulas de las escuelas (Amézola, 2008).

El autor (2008) cierra su recorrido histórico sobre la formación y consolidación del código disciplinar de la historia refiriéndose a un último período que abarcó desde la dictadura militar de 1976, pasando por la restauración democrática y finalizando con la Ley Federal de Educación. A lo largo de estos años fueron menores las transformaciones en el código aunque se destacaron los cambios en la organización de los contenidos, esto es, la alternancia entre unidades referidas a periodos históricos europeos con períodos de historia argentina y latinoamericana (formato que aún perdura en las escuelas del país). Supuestamente, esta organización de los contenidos favorece un análisis sincrónico del pasado (Amézola, 2008, p.47). La llegada de la democracia eliminó la asignatura Formación moral y cívica y dio lugar a una nueva, Educación Cívica, espacio curricular cuyo propósito era el de construir una cultura democrática más sólida. Con relación a los textos

---

<sup>10</sup> “El célebre libro de “Ibañez” tuvo diecisiete ediciones sólo entre 1961 y 1972, dos o tres generaciones estudiaban con los mismos libros que no habían cambiado ni su forma ni su contenido durante la mayor parte del siglo XIX” (Finocchio, 2006).

<sup>11</sup> Amézola no desconoce que los equipos de escritura de manuales escolares sean heterogéneos. Sin embargo, muchos historiadores reconocidos como Levene, Carbia, Romero y Caillet - Bois, reconocidos representantes de corrientes historiográficas, habían tenido una fuerte presencia en la producción de textos escolares (Amézola, 2008, p.38).

escolares, dice Amézola (2008), los escritores eran profesores que habían culminado sus estudios en profesorados y el desembarco de editoriales extranjeras transformó el proceso de escritura cambiando “libros de autores” a “libros de editoriales”.

Hasta aquí la genealogía del código disciplinar de la historia en nuestro país. Amézola reflexiona:

“Al cabo de estos cien años, se había constituido lo que Raimundo Cuesta llama ‘código disciplinar’ [...] caracterizado por elitismo, nacionalismo, memorismo. En la Argentina, el elitismo no puede sostenerse por la expansión de la matrícula secundaria que permitió el acceso a esta enseñanza de sectores sociales cada vez más amplios a lo largo del siglo XX; el memorismo es indiscutible -a pesar de los cambios iniciados en la década de 1950, esa forma de estudio era considerada la que correspondía a la asignatura por la mayor parte de profesores y alumnos- y hemos visto cómo el nacionalismo fue el objetivo primordial de la Historia desde su instalación en la escuela. Un nacionalismo que fue mutando de su interés inicial por cohesiones ideológicamente a la nación frente a la llegada de los inmigrantes a un particular culto a la patria para justificar el protagonismo político de los militares y finalmente, a un nacionalismo desprolijo y poco convincente pero que extremaba una defensa del autoritarismo que estaba presente en la sociedad. Pero más importante aún fue que durante ese lapso se instaló en el sentido común una idea persistente de lo que es la Historia y cuáles debían ser sus preocupaciones” (Amézola, 2008, p. 51).

Al igual que en España, el código disciplinar de la historia se caracterizó por una fuerte preponderancia de la memoria y del nacionalismo, al servicio de la construcción y consolidación de los Estados nacionales y de las acciones de los militares. En Argentina, la historia académica y la historia escolar tuvieron sus vaivenes pero compartieron un trecho del camino juntas, al servicio de la construcción del Estado.

Si durante los años de la década de 1950 la historia académica y la historia escolar se habían separado, cada una había tomado su propio rumbo (mejor dicho, la historia escolar seguía aferrada a su marca de origen), la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 propuso un nuevo acercamiento entre ambas. Amézola (2008) plantea que más allá de las consultas que el Ministerio de Educación le hizo a reconocidos historiadores<sup>12</sup> para decidir cuáles deberían ser los contenidos a enseñarse en las escuelas, este acercamiento no fue del todo armonioso. El debate tomó estado público especialmente en el campo académico. Finalmente, la política curricular dejó de lado la voz de los académicos especialistas que fueron consultados y continuó su propio camino a partir de las

---

<sup>12</sup> Por ejemplo, Luis Alberto Romero; Raúl Fradkin (Amézola, 2008:p. 60).

opiniones de otros sectores que también fueron consultados para decidir qué enseñar en las aulas del país.

Más allá de lo que efectivamente quedó materializado en el currículum, desde mi perspectiva, la consulta a la academia desde el Ministerio de Educación da cuenta del comienzo de un acercamiento entre ambas Historias que se consolidará con la Ley Nacional de Educación (LEN) del año 2006, principalmente en Provincia de Buenos Aires.<sup>13</sup> Más que pensar en un conflicto entre historiadores y pedagogos, como lo plantea Amézola (2008), las tensiones que se produjeron durante la escritura de los CBC formaron parte de la complejidad que implica todo proceso de construcción curricular. Digo, decidir qué enseñar es una tarea sumamente política que reúne diferentes sujetos de determinación curricular que expresan distintos intereses.<sup>14</sup> Pero, más allá de este conflicto, es importante destacar que con la Ley Federal de Educación se produjo una transformación en los contenidos de la disciplina como por ejemplo, la incorporación del pasado reciente y la historia contemporánea como eje central de los últimos años de la escuela secundaria (con la LEN se consolida). Por supuesto, estas afirmaciones tienen un carácter descriptivo e intentan continuar el debate siempre y cuando las fuentes de análisis sigan siendo manuales escolares y normativa oficial.

Entonces: nombres propios, panteón de héroes, batallas, guerras, invasiones, pueblos, líneas de tiempo son todas palabras que se relacionan con la enseñanza de la historia, una historia escolar cuyo objetivo en su génesis fue el de fortalecer a los Estados capitalistas dentro de un mundo que se perfila en Estados naciones (Hobsbawm, 1991). En esta clave la memoria se transformó en una aliada central porque es la encargada de fijar conocimiento y de formar a los ciudadanos. Al mismo tiempo, estos datos que nutren a la historia escolar y a la historia en general, encuentran su espacio de almacenamiento, por excelencia, en las enciclopedias.

Hasta aquí, este recorrido teórico fue señalando el carácter inventivo de la escuela e hizo hincapié en los saberes que allí dentro circulan. El diálogo entre Gonzalo de Amézola (2008) y Raimundo Cuesta Fernandez (1997) permitió mostrar que la historia como disciplina escolar tiene su propia

---

<sup>13</sup> Si bien escapa a los intereses de esta tesis, pero acompañando la reflexión de Amézola, la producción de manuales escolares durante los últimos 10 años de las principales editoriales como Santillana, Tinta Fresca o Estrada tiene como escritores y editores a jóvenes historiadores egresados de Universidades Nacionales, principalmente la de Buenos Aires y La Plata.

<sup>14</sup> Para ampliar puede consultarse Alicia de Alba, los diferentes sujetos de determinación curricular.

historia, sus marcas de origen personal que, como dice Cuesta Fernandez (1997), el código disciplinar pone en evidencia al reconstruir las ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas. Elitismo, nacionalismo, memorismo son aquellas marcas que, para el caso español son las más sólidas del código disciplinar y que, para el caso Argentino, Amézola (2008) también reconoce pero con un matiz. Destaca al nacionalismo y al memorismo pero con el elitismo no se mete demasiado. Cita un trabajo de Tedesco para referirse a la expansión de la escuela media en Argentina en comparación con España. Sin embargo, considero que para profundizar este aspecto no puede desconocerse la marca de origen de la escuela media en nuestro país: seleccionar a quienes se encargarán de dirigir al país y/o continuarán sus estudios en la universidad. En este sentido, la “masificación” de la escuela media es un fenómeno joven que tuvo sus primeros pasos con la Ley Federal de Educación junto a la creación del Tercer Ciclo y la obligatoriedad de la escolaridad hasta el noveno año y se consolidó con la Ley Nacional de Educación, que extiende la obligatoriedad a toda la escuela secundaria. Por supuesto entendiendo que la masividad va de la mano de la garantía que debe brindar el Estado sobre las condiciones de acceso, permanencia y terminalidad de los estudios.

Vuelvo a la organización teórica de ambos autores. Quiero decir, Cuesta Fernandez (1997) construyó una genealogía de la enseñanza de la historia a partir de dos momentos históricos españoles que denominó *modo de educación tradicional* y *modo de educación tecnocrático de masas*. Dio cuenta del carácter inventivo de la escuela y no la desvinculó del momento histórico en el que está inmersa. Este esquema teórico fue tomado por Amézola (2008) para analizar la construcción del código disciplinar de la historia en nuestro país y con ello, el modo en el que nace y se consolida una disciplina escolar. Ambos investigadores basaron sus reflexiones principalmente en el análisis de libros de textos y documentos oficiales. Las fuentes que utilizaron no son un dato menor. Luego también volveré a este aspecto.

Ahora bien, desde la perspectiva de los saberes, ¿cómo se vincula la escuela con el mundo contemporáneo? ¿De qué modo la cultura digital interroga a la cultura escolar? ¿Siguen vigentes los momentos históricos que tanto Amézola (2008) como Cuesta Fernandez (1997) construyeron para explicar la genealogía de una disciplina, o la cultura digital impone cambios? Para explicar los avatares del código disciplinar de la historia tanto Cuesta Fernandez (1997) como Amézola (2008) construyeron recortes temporales claves que les permitieron recuperar las particularidades del

código, por supuesto, en clave genealógica.<sup>15</sup> Para ambos historiadores son escasas las mutaciones que el código disciplinar tuvo durante los últimos años. Y aquí quiero detenerme.

Para dar cuenta de las -¿mentirosas?- transformaciones del código disciplinar de la historia Cuesta Fernandez (2007) en otro trabajo posterior acuñó otro concepto: *historia soñada*. Con carácter de denuncia, esta categoría señala que las renovaciones pedagógicas de la enseñanza de la historia fueron realizadas bajo el idealismo, el tecnicismo y el academicismo de quienes desconocen aquello que pasa en las aulas y que, en palabras de Bernstein, son los agentes de recontextualización pedagógica (2007: p.38). Esta *historia soñada* es el modo en el que las reformas denuncian las prácticas más tradicionales de la enseñanza de la historia con el fin de ejercer transformaciones en la vida cotidiana de la escuela. Se podría afirmar que la *historia soñada* es la expresión de transformaciones *desde arriba*. Para pensar la enseñanza de la historia, el autor instala una dicotomía que -me animo a arriesgar- podría llamar “lo que debería pasar en el aula” en oposición a “lo que efectivamente pasa” en las escuelas. Esta es una vieja discusión en el campo de la educación sobre la escisión entre la teoría y la práctica de la cual Cuesta Fernandez (2008) queda preso. Mejor dicho, esta discusión se transforma en un punto de partida que es erróneo: creer que hay dos historias. Cae entonces en un callejón sin salida porque si el código disciplinar de la historia es “el conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas que legitiman la función educativa atribuida a la historia y regulan el orden de la práctica de enseñanza” este planteo dicotómico impide la posibilidad de reflexionar sobre lo micro, es decir, sobre aquello que sí produce la escuela. Llegado a este punto, no puedo evitar preguntarle a Cuesta Fernandez (2007), tomando la voz de uno de sus propios pilares: André Chervel (1991). El francés, en esta clave, afirma “el historiador no puede basarse sólo en los textos oficiales para intentar poner de manifiesto los objetivos de la enseñanza [...] La definición de los objetivos reales de la escuela exige primero contestar la pregunta ‘¿por qué la escuela enseña lo que enseña?’ y no la pregunta que en general se ha planteado todo el mundo: ‘¿qué debería enseñar la escuela para dar satisfacción a los poderes públicos?’” (Chervel, 1991: p.75). A Gonzalo de Amézola (2008) también le llama la atención este aspecto de la reflexión de Cuesta Fernandez (2007). Pero su cuestionamiento es enfocado desde otro lugar, pues entiende que es “una retórica catastrófica [que] puede tener un efecto devastador en los docentes que procuran mejorar sus prácticas” (Amézola, 2008: p.125). Por lo tanto, la existencia de una *historia*

---

<sup>15</sup> Cuesta Fernandez construye de un modo más explícito su análisis en estos términos.

*soñada* más que problematizar la enseñanza de la historia es un categoría que paraliza a los sujetos y aleja al investigador de analizar el cambio.

¿De qué modo la cultura digital interroga el código disciplinar de la historia?, me preguntaba. Si Cuesta Fernandez (1997) propuso un esquema modélico para construir una genealogía de la enseñanza de la historia en su país, que enlaza la lógica de dominación según el momento histórico del capitalismo y con ella, la lógica de la sociedad, en una etapa diferente del capitalismo, ¿cómo impactan las transformaciones culturales que vienen gestándose desde mediados del siglo XX y cobraron mayor fuerza con la llegada del nuevo milenio?

### **1.c. La escuela y el mundo contemporáneo: la cultura digital**

Muchos científicos sociales desde diferentes perspectivas teóricas y dimensiones de análisis explican las transformaciones vinculadas con la tecnología que vienen aconteciendo desde mediados del siglo XX y que el siglo XXI pone prácticamente en agenda debido a la aceleración de esos cambios. De la extensa literatura que discute acerca de la innovación en educación, las transformaciones tecnológicas en general y los modos en los que impacta en la escuela, la elección para este marco teórico se sostiene en la mirada esclarecedora y atenta de un historiador de la cultura que, hace varios años, viene discutiendo las transformaciones de la cultura digital. Este territorio teórico continúa trazando sus fronteras a partir de los aportes de Milad Doueihi (2010), un historiador de la cultura que explica las transformaciones de las últimas décadas tomando a Norbert Elías como punto de partida. Para el autor, la cultura digital es un *nuevo proceso civilizador* que, como ya lo planteaba Elías para explicar la civilidad, se compone de prácticas y expectativas que están organizadas y que determinan el modo en el que se presenta el individuo dentro de un espacio que no es aleatorio sino “una gestión de los afectos [...] nuevas reglas que aseguran el autocontrol pero también el control y la vigilancia de las expresiones individuales, en particular disidentes” (Doueihi, 2010: p.21). Este *proceso civilizador* pone en evidencia rupturas -agregó, rupturas irreversibles- con los modos previos de acceso a la información e introduce nuevas formas de vigilancia y de censura; es un proceso de carácter universal, semejante al de la religión porque:

“Las normas de admisión y de pertenencia a los grupos en línea contienen elementos fundamentales de la identidad digital y la dinámica grupal que ésta hace posibles. Bajo el velo de la civilidad, aquí encontramos los principios rectores - siempre en transformación, puesto que están influenciados por la evolución tecnológica y por la expansión y la diversificación de la

comunidad de los miembros- de un nuevo orden social, y al principio paralelo, que está separado del origen nacional o de lo que podríamos llamar identidad convencional. En los últimos tiempos, **ese orden social virtual está reivindicando una universalidad anclada en la supuesta ‘neutralidad’ de la tecnología y su recepción. Pero esa universalidad, para su coherencia y su inteligibilidad, depende de la identidad digital.** En otras palabras, la cultura digital, en parte debido a su éxito y a su papel económico cada vez más importante, efectúa una oscilación y una transición que son a la vez políticas y sociológicas y, en última instancia, culturales. Es en este aspecto donde podemos comparar esta cultura en pleno desarrollo, en sus tendencias universalistas, con la religión. De hecho, **yo sostendría que, en la actualidad, la cultura digital es la única rival de la religión en cuanto presencia universal [...]** con sus **profetas** y sus **sacerdotes**, sus instituciones y sus capillas, sus creyentes, sus contestatarios y sus cismáticos. Tiene su propio lenguaje, que ya se ha infiltrado y ha empezado a remodelar las lenguas escritas y habladas [...] Un proceso civilizador que también es un fenómeno religioso constituye, sin lugar a dudas, un poderoso agente de cambio cultural [...] El universalista de la cultura digital conduce a valorar la uniformidad, a establecer un código donde la similitud se vuelve la regla” (Doueihi, 2010: pp. 22; 23).<sup>16</sup>

Es su carácter totalizador lo que destaca un historiador de la cultura como lo es Doueihi, quien comienza uno de sus principales trabajos a partir de una confesión provocadora: “no soy informático ni tecnólogo [...] me considero un digitalista por accidente, un simple usuario de computadoras que ha seguido los cambios del entorno digital durante los últimos veinte años” (Doueihi, 2010: p.13). Su obra es del año 2010 y sin embargo, diez años después, no pierde vigencia. La mirada atenta de un filólogo e historiador que piensa el cambio y la permanencia en el tiempo y sus reflexiones permiten construir un puente para problematizar la cultura escolar en diálogo con la cultura digital. Distanciándose de las ironías de sus colegas quienes no reconocen la temática como un objeto de estudio para científicos sociales, afirma “lo digital es primero y ante todo cultural e histórico (Doueihi, 2010:p.16). Referirse a lo digital como un nuevo proceso civilizatorio, es el ejemplo de ello.

La cultura escolar como categoría teórica es potente porque le da al investigador la oportunidad de rastrear cambios y permanencias de la escuela entablando vínculos con otras culturas y poniéndolas en tensión. Por ello, esta es una oportunidad para que la cultura escolar dialogue con la cultura digital alejándose de análisis que toman el carácter instrumental de la tecnología y la transforman en herramientas que simplemente “se aplican” en una clase. Pues, ¿qué es la cultura digital? Doueihi reconoce el -tal vez- carácter abstracto de esta primera aproximación teórica. Sin embargo, tiene una potencia sustancial para esta tesis porque no desconoce las tensiones que provoca “lo nuevo” y

---

<sup>16</sup> La negrita me pertenece.

más bien las reconoce como procesos de hibridación que se produce entre dos alfabetizaciones diferentes donde no tiene sentido presentarlas como contrapuestas:

“se trata de un **conjunto de tecnologías conjugadas que han producido y siguen produciendo prácticas sociales** que, al menos por el momento, **amenazan o cuestionan la viabilidad, o incluso la legitimidad, de determinadas normas socioculturales establecidas** y de los marcos jurídicos ligados a ellas [...] está compuesta por **modos de comunicación y de intercambio de informaciones que desplazan, redefinen y remodelado el saber en formas y formatos nuevos, y por métodos de adquirir y transmitir dicho saber** [...] la cultura digital exige formas nuevas y siempre cambiantes de alfabetización, una alfabetización digital. Dicha alfabetización está lejos de limitarse a la mera manipulación de las herramientas disponibles [...] al igual que la alfabetización de la cultura impresa, es densa y compleja. Y, al igual que ésta, ha suscitado la misma reacción inicial: todos repiten que la alfabetización digital es necesaria y que existe una ‘fractura digital’, expresión que refleja la diferencia entre los que saben leer y los que no” (Doueihi, 2010:p.35).<sup>17</sup>

Doueihi (2010) señala fracturas que introduce la cultura digital y que permiten problematizar cómo este *proceso civilizador* viene transformando -no sin tensiones- la sociedad y dejando en evidencia la irrupción de “lo nuevo”. La primera ruptura relaciona el desarrollo acelerado de las tecnologías, las normas culturales y el marco jurídico que debe regir y reglamentar esta nueva fractura. El debate gira entorno al desafío que se le presenta al marco jurídico para construir normas que regulen el mundo virtual, despojándose de la lógica propia de la cultura letrada. Esta fractura genera tensiones que ponen en evidencia cómo la cultura digital se impone con mayor fuerza sobre la cultura letrada y la desafía desde diferentes escalas. También se reflejan diferentes procesos de hibridación entre un mundo que intenta copiar al que ya está establecido y que fracasa cuando no entiende las normas de “lo nuevo”: “la similitud entre el entorno impreso y digital es ilusoria, por no decir errónea” (Doueihi, 2010:p.38).

La segunda fractura se vincula también con este cada vez más rápido desarrollo y complejidad de la tecnología que establece una distancia entre los usos y el acceso a ella. Se forma una clase que Doueihi (2010) denomina “aristocracia digital”, una nueva *intelligentsia*, conformada por los manipuladores de la tecnología. Lejos de construirse sobre parámetros etéreos, esta nueva clase de manipuladores de la tecnología son los que tienen la posibilidad de moverse y transformar el entorno digital y aplastar, en términos de habitar la cultura digital, a los que simplemente son usuarios. El uso y apropiación de la tecnología queda vedada a unos pocos que son los que pueden

---

<sup>17</sup> La negrita me pertenece.

publicar, transformar y comprender específicamente las reglas que rigen en este nuevo proceso civilizador. Por supuesto, esta *intelligentsia* se distingue de los “digitalistas por accidentes”, aquellos expertos fortuitos, como los llama Doueih (2010), que colaboran manteniendo un puente entre los programadores y los que utilizan la tecnología cotidianamente y tratan de entender la nueva lógica.

Los aportes teóricos de Doueih (2010) permiten mirar la cultura digital desde una perspectiva novedosa y rica, alejada de enfoques tecnológicos reduccionistas. En un trabajo posterior, dialogando con los tres humanísimos definidos por Lévi-Strauss, Doueih (2011) desarrolla una nueva categoría teórica que denominó *humanismo digital*. Este cuarto humanismo “es el resultado de una convergencia inédita entre nuestra compleja herencia cultural y una técnica que se ha convertido en un espacio de sociabilidad sin precedentes. Esta convergencia es inédita por el hecho de que redistribuye los conceptos y los objetos, así como las prácticas asociadas a ellos, en un entorno virtual” (Doueih, 2011). El *humanismo digital* es el protagonista de esa dimensión religiosa que Doueih (2010) viene desarrollando y que se expresa -también- en esa nueva *intelligentsia* que desafía a la escuela y a la alfabetización digital: ¿de qué modo estas fracturas interpelan al código disciplinar de la historia?

A modo de ejemplo, Michel Serres (2013) filósofo e historiador, a sus 82 años y con una mirada de abuelo (así se presenta) bautizó a las nuevas generaciones “Pulgarcita y Pulgarcito” destacando el impacto del mundo digital en los niños y niñas que escriben utilizando sus pulgares a una gran velocidad condensando, en este nombre cariñoso (“los bauticé con la mayor ternura que un abuelo pueda expresar”, afirma) la metáfora de las transformaciones culturales de las últimas décadas. Estos Pulgarcitos lo llevaron a preguntarse sobre qué saberes transmitir cuando “en este momento todo el saber es accesible para todos” desde teléfonos celulares, computadoras portátiles, entre otros dispositivos. Es un saber que está “objetivado, por cierto, pero además distribuido. No concentrado” (Serres, 2013). Por un lado, los Pulgarcitos tienen un acceso más directo a los saberes (ya no los encontrarán solamente en la escuela); por otro, el bautizo de “Pulgarcito” delata (nuevas) prácticas: el uso de los pulgares en la escritura, en la comunicación en tiempos y espacios difusos. La oportunidad de acceder en una sola búsqueda a diferentes saberes al menos pone en discusión el lugar de la memoria, uno de los pilares claves del código disciplinar de la historia.

La mirada de Doueihi (2010) aporta al territorio teórico de esta tesis, en principio, al menos tres ideas potentes: la primera, la oportunidad de entender a la cultura digital como un *proceso civilizador*, semejante a una religión que señala cambios en la cultura, tiende a ser universal, a valorar la uniformidad y a perturbar valores que están establecidos y se expresa en términos de *conversión*<sup>18</sup>; la segunda, las fracturas que provoca la cultura digital en términos de distancia entre el desarrollo acelerado de la tecnología y los marcos jurídicos que van quedando obsoletos frente a un proceso que se va imponiendo en principio, como hibridación; por último, la creación de una nueva aristocracia digital que manipula la tecnología y suele solaparse en el marco de la cultura escolar tensionando los saberes que circulan en la escuela.

El éxito de la Wikipedia no puede pensarse por fuera de la cultura digital. Las fracturas entre lo digital y lo letrado que Doueihi (2010) describe con tanta precisión, son en parte motivos del éxito de esta primera enciclopedia mundial de carácter colaborativo y totalmente digital. La posibilidad de intervenir cada uno de los artículos desde cualquier lugar del mundo, da origen a la famosa etiqueta de reconocimiento de la Wikipedia: “cualquiera puede editarla”. Luego explicaré que eso no es tan así. Sin embargo, “cualquiera puede editar” hace de esta enciclopedia un objeto diferente que reúne en su seno a un montón de personas que se conectan a partir de un interés en común: escribir conocimiento enciclopédico. Por ello, la Wikipedia *conecta* a unos con otros y esta posibilidad hace de ella un referente de la cultura digital, es decir, uno de sus *profetas*. Para dar cuenta de la complejidad que implica la escritura colaborativa, tomo la categoría *cultura de la conectividad* esbozada por la holandesa José van Dijck (2016) quien afirma que es “una falacia creer que las plataformas no hacen más que facilitar las actividades en red; por el contrario, las plataformas y las prácticas sociales se constituyen mutuamente. La socialidad y la creatividad son fenómenos que ocurren mientras las personas están ocupadas en su vida cotidiana” (Van Dijck, 2016: p.21). La autora nos invita a mirar aquello que nos rodea, a inmiscuirnos en las prácticas cotidianas para encontrar en ellas cómo la *cultura de la conectividad* atraviesa de modo transversal a todos los sujetos. Con *conectividad* se refiere a un recurso

“en la medida en que los ingenieros encontraron métodos de codificar toda esa información [se refiere a datos personales que circulan en la web] en algoritmos que contribuyeron a moldear una forma particular de socialidad online, a punto tal de convertirla además en un bien redituable en

---

<sup>18</sup>La obra de Doueihi se llama *La gran conversión digital*. Por conversión entiende la “transferencia de datos de un formato a otro”. El autor afirma: “la tan debatida y celebrada transición de lo analógico a lo digital, con todas sus implicaciones, sería una conversión en los dos sentidos del término, el técnico y el religioso. Y una conversión exige un examen retrospectivo del pasado así como nuevas explicaciones de los actos y de los hechos” (Douihi, 2010:p. 23).

los mercados electrónicos, alimentado un mercado global de medios sociales y contenido generado por los usuarios [...] La interconexión de estas plataformas tuvo por resultado la emergencia de nueva infraestructura: un ecosistema de medios conectivos, conformado por peces gordos y no tanto. Este paso de una comunicación en red a una verdadera cultura de la conectividad, ocurrió en un breve lapso temporal de no más de diez años” (Van Dijck, 2016: p.19).

Las referencias a Michel de Certeau que realiza Van Dijck (2016) a lo largo de su obra (también lo hace Doueihí cuando se refiere a los “digitalistas” por accidente y a los manipuladores de la tecnología), le permite encontrar esas *tácticas* y *estrategias* que estructuran el modo en el que los sujetos negocian permanentemente con estos espacios digitales.

En síntesis, la conversación entre estos intelectuales que organizan el marco teórico de esta tesis intentan abrir la mirada sobre la cultura escolar en el marco de la cultura digital. Es la historia en tanto disciplina escolar, una de las expresiones de la cultura escolar que se construye en la escuela y se recrea en la sociedad, en el mundo contemporáneo que hoy es atravesado por la cultura escolar. No es tratar de pensar en la historia y la cultura digital porque la enseñanza de la historia debe transmitir contenidos que son propios de la era digital (por ejemplo, cómo utilizar un programa de líneas de tiempo o una aplicación sobre preguntas históricas). De lo que se trata es de advertir que la reflexión sobre la enseñanza de la historia está enmarcada en un momento de transformaciones culturales que son históricas (Miranda: 2006). Es decir, no se trata de sumar el componente tecnológico que siempre estuvo presente en la escuela. De lo que se trata es de comprender un cambio cultural que tiene implicancia en los modos de producción y circulación del saber y que requiere, ante la presencia del componente tecnológico, fortalecer el componente historiográfico y pedagógico y repensar la pedagogía y la historiografía. Por ello, el desafío está en abordar el código disciplinar de la historia y este camino es el que se construye en esta tesis.

#### **1.d. La historia como disciplina se reinventa en la materialidad: acerca de las fuentes.**

Cuesta Fernandez (1997) y Amézola (2008) trabajaron con manuales escolares y normativa oficial. Las características que forjaron el código disciplinar de la historia fueron el elitismo, el nacionalismo y el memorismo. Si bien para el caso argentino se puede revisar el elitismo como un aspecto fundante, el nacionalismo y la memoria están presente en la historia como disciplina escolar. En el siglo XXI es necesario tomar otras fuentes de investigación que contemplen las transformaciones impuestas por la cultura digital.

En tanto disciplina escolar, la historia se reinventa en sus objetos y en los modos de acercarse a ellos. La memoria forjó el código de la disciplina y se alimentó también de enciclopedias que albergan y organizan de manera sistemática, un cúmulo de conocimiento en forma de datos que se manifiestan por fuera de toda subjetividad. Vinculadas, desde siempre, al mundo escolar, aunque no todas hayan sido creadas específicamente para circular en él, las enciclopedias contienen conocimiento histórico. Las de papel, además, se albergan en las bibliotecas grandes o pequeñas de las familias brindando cierto estatus según editorial y tamaño.

Esta tesis propone transitar otro camino, tal vez no tan convencional como el de los textos escolares o el de las normativas, para abordar las transformaciones de los saberes escolares. Todo proyecto enciclopédico es un proyecto epistemológico que pone en movimiento la clasificación y organización del conocimiento a lo largo de la historia. Al abrir una enciclopedia y leerla queda al descubierto una gran parte del conocimiento que circula por fuera del mundo escolar pero que al mismo tiempo lo nutre y que, para el caso de la historia -justamente por ser hija de su propia historia- lo vuelve fundamental: la historia escolar se recrea en datos, fechas, batallas, principalmente en la primera fase de consolidación de su código disciplinar.

En el marco de la cultura digital, las enciclopedias están mutando. Por ello, para distinguir dos empresas diferentes, denominé enciclopedias de “papel y digitales” tomando la materialidad como una dimensión de análisis. El lector, siempre que se enfrenta a un texto, no lo hace ante un objeto abstracto o amorfo, “desprovisto de toda materialidad: [los lectores] manejan objetos, escuchan palabras cuyas modalidades gobiernan la lectura (o la escucha) y al hacerlo, dan la clave de de la posible comprensión del texto [...] las formas producen sentidos y que un texto está revestido de un significado y un estatuto inédito cuando cambian los soportes que le proponen a la lectura” (Chartier; Cavallo, 1998: p.12). Los soportes producen efectos; el lector nunca es alguien ingenuo frente al objeto. Es decir, la materialidad permite comprender un conjunto de haceres y de prácticas que se ponen en movimiento dentro del mundo escolar (Vidal, 2005).

La Wikipedia es la enciclopedia digital que aquí es una de las fuentes de trabajo. Es una enciclopedia pero, como dice uno de los pilares [sic] que la rigen -volveré sobre ello- se distingue de otras enciclopedias porque “los artículos se editan en comunidad, el material evoluciona constantemente, la diversidad de temas es inmensa, y no posee un plan de trabajo

prefijado” (consultado en julio de 2019). Si, como afirma Doueih (2010), la cultura digital es un *proceso civilizador* cuyo homónimo es la religión, la Wikipedia es una expresión de una nueva forma de construir saber enciclopédico; es uno de los referentes de la cultura digital: una enciclopedia totalmente virtual, nacida al comienzo del siglo XXI, con una fuerte presencia en el mundo escolar no tanto por ser enciclopedia sino por ser digital. Dialogar con la Wikipedia implica incorporar nuevas fuentes a la investigación, como las fuentes digitales. Con ello cobran relevancia los saberes que circulan por fuera de la escuela pero que también están presente en ella a partir de estos nuevos formatos que se están proponiendo desde finales del siglo XX y, especialmente, en el siglo XXI. La Wikipedia abre la oportunidad para focalizar en lo micro escolar porque, en principio, son los estudiantes y los profesores quienes introducen estas nuevas materialidades en el mundo escolar para ser alcanzados por las editoriales -que lo vienen haciendo en los últimos años- con sus propuestas diversas, ancladas en el mundo digital.<sup>19</sup>

Pero la Wikipedia, en tanto proyecto enciclopédico, tienen una historia que va más allá de la cultura digital, justamente por estar vinculado a las transformaciones epistemológicas. Sus predecesoras son las “enciclopedias de papel”. La otra fuente de esta investigación en la enciclopedia de papel *El Tesoro de la Juventud* como representativa del movimiento enciclopédico en general por ser, hasta ahora, poco explorada por investigadores y ser la primera enciclopedia destinada a niños y jóvenes en América Latina, a comienzos del siglo XX.

En la Introducción presenté la hipótesis de este trabajo: la historia como disciplina escolar, en tanto producto original de la escuela, se recrea en los sujetos y se nutre de conocimiento histórico que circula por fuera del mundo escolar. Para abordarla me hacía una pregunta que conceptualmente fui desarrollando a lo largo de este marco teórico, ¿cuáles son las relaciones entre cultura escolar, cultura digital, circulación del saber, enciclopedias y enseñanza de la historia? Luego desplegué este gran interrogante en preguntas más acotadas que proponen pensar cómo se recrea una disciplina escolar a partir del siglo XX y el siglo XXI; los modos de circulación de las enciclopedias; la autoría y las fuentes de veracidad de la información; las (nuevas) prácticas que construyen otras materialidades como un sitio web.

---

<sup>19</sup> Para ampliar sobre las transformaciones en los libros de texto sugiero la lectura de Massone, M. (2019) “Mutaciones de los materiales y las prácticas de lectura en la enseñanza de la Historia hoy”. En *Revista História Hoje*, v.7, no14.

Dos fuentes organizan esta investigación: por un lado, *El Tesoro de la Juventud* en tanto enciclopedia de papel; por el otro, la Wikipedia en tanto enciclopedia digital. Ambas permiten construir puentes entre la cultura escolar y la cultura digital mediante el análisis de la circulación de saberes que se materializan en la historia en tanto disciplina escolar.

Para abordar las fuentes construí tres dimensiones de análisis que al mismo tiempo son las que organizan el interior de los capítulos sobre enciclopedias de papel y digitales:

- 1) La materialidad y la autoría;
- 2) Las formas de circulación;
- 3) Los saberes históricos.

Sobre la construcción de la autoría. Durante el Renacimiento se reconoce el ascenso de la figura del autor, debido a las disputas sobre plagios que se producía entre los humanistas: mientras algunos denunciaban un robo, los otros se defendían argumentando que realizaban una “imitación creativa” (Burke, 2002: p.194). La aparición de la imprenta y con ella la masiva publicación de nuevas obras y mayores volúmenes marcó un nuevo hito en este proceso. Los autores se vieron amenazados por esta nueva *competencia* que este invento generaba y para comienzos del 1700 se puede identificar en Inglaterra un decreto pionero sobre derechos de autor que luego sería replicado en otros países europeos (Burke, 2002: p. 209). La atribución de una obra a un autor va ganando espacio y convirtiéndose en la regla señalando un fuerte momento de individuación en las ideas (Foucault, 1969: p. 54). La reflexión sobre la autoría en la época moderna lleva a Foucault a distinguir aquellos discursos que son atribuibles a un autor, de los que no lo son, considerando a los primeros con cierto estatuto (Foucault, 1969: p. 60).<sup>20</sup> Es decir, que la atribución de una obra a un autor no es automática ni transparente, sino que es histórica y socialmente construida. La cultura letrada es producto de la modernidad y de relaciones sociales específicas que no deben naturalizarse. Estas reflexiones brindan un cuadro más matizado y complejo sobre qué se entiende por autor de una obra (literaria, por ejemplo) en un sentido llano. Asimismo, no invalidan ni niegan la existencia de la función del autor de una obra; más bien son un intento de problematizar la

---

<sup>20</sup> Amplió: “la función de autor está ligada al sistema jurídico e institucional que encierra, determina, articula el universo de los discursos; no se ejerce de manera uniforme ni del mismo modo sobre todos los discursos, en todas las épocas y en todas las formas de civilización, no se define por la atribución espontánea de un discurso a su productor, sino por una serie de operaciones específicas y complejas; no remite pura y simplemente a un individuo real, puede dar lugar a varios ego de manera simultánea, a varias posiciones-sujetos, que pueden ocupar diferentes clases de individuos” (Foucault, 1969: p. 61).

relación que los une. La conferencia de Foucault fue en 1969 y a pesar de lo novedoso y profundo de su propuesta seguramente sus preocupaciones se juzgarían insuficientes ante la magnitud de las transformaciones tecnológicas y culturales que tendrán una mayor explosión a finales del siglo XX. Las reflexiones de Foucault se enmarcan en prácticas propias de la *cultura letrada* pero sin embargo son potentes para abordar el lugar de la autoría en el marco de la cultura digital. La página impresa es fija y está asociada directamente a una obra y a un autor. La página web es frágil y sospechosa; es dinámica y, “si bien a menudo es obra de un autor, es más fácilmente apropiable por un lector que puede modificarla, reproducirla en otro contexto y transmitirla en diversos formatos y versiones” (Doueïhi, 2010: p. 39). La relación entre contenidos y soporte es menos directa y transparente.

Sobre las formas de circulación. Para que las prácticas de lectura sean posibles, entendidas como prácticas sociales, deben darse al menos dos condiciones: por un lado, condiciones de *disponibilidad*, esto es, la presencia física de materiales impresos y digitales que sean distribuidos, que circulen; por el otro, condiciones de *acceso*, es decir, oportunidades para que puedan construirse escenas de apropiación y de lectura (Kalman, 2003). Esta dimensión de análisis me permite dar cuenta de los diferentes modos de circulación que tienen ambas materialidades y que proponen lógicas de apropiación también distintas. Las condiciones de disponibilidad se manifiestan en formas distintas de circulación tanto de modo externo como interno. El acceso al conocimiento enciclopédico durante el siglo XX tenía como protagonista al “señor de los libros” quien conversaba y acercaba un mundo letrado a su posible comprador, del mismo modo que el bibliotecario y tal vez en menor medida, un promotor de una editorial o un aviso publicitario. La lectura del índice permitía una organización completa del conocimiento que se enlazaba en lo/s tomo/s que componían una colección. En el caso de la Wikipedia, el hipervínculo, de la mano de palabras claves en buscadores, permite enlazar los temas más allá de algún índice ubicado en cada entrada.

Sobre los saberes históricos. Por un lado, realicé un recorte temático para analizar las enciclopedias e interpelar a la historia en tanto disciplina escolar; por el otro, inicié un trabajo exploratorio de encuestas y entrevistas en profundidad a tres grupos focales para indagar sobre los usos de la web y principalmente, los usos de Wikipedia. En este sentido, el tercer capítulo tiene la particularidad de contar con una aproximación a los usos que los sujetos hacen de la Wikipedia con el propósito de profundizar el análisis del código disciplinar de la historia.

Decía que la historia en tanto disciplina escolar surge al calor de la formación de los Estados nacionales. Por ello, con respecto al recorte temático, me aboqué a analizar las entradas de la Wikipedia sobre la Revolución de Mayo<sup>21</sup> y la de “América Latina” en tanto sujeto político. Ambos temas tienen una fuerte tradición de enseñanza tanto en la escuela primaria como en la secundaria y al mismo tiempo, están vinculados con la conformación del Estado Nacional, como expliqué a partir de la voz de Amézola (2008). Para el caso de la entrada de América Latina, además de ser un tema controvertido, permite analizar la escritura de un artículo en el que confluyen diversas voces desde varias latitudes.

Uno de los libros que compone *El Tesoro de la Juventud* se llama “El Libro de la América Latina”, donde está presente conocimiento histórico relacionado a la construcción de los Estados Nacionales y, al ser editada por un argentino, aporta una mirada bastante particular sobre la conformación de nuestro país. Otro de los libros que seleccioné es “Hombres y Mujeres Célebres”. Allí también se produce conocimiento histórico y se arroja una mirada particular sobre los “sujetos” en historia.

Sumado a estas dos fuentes -la Wikipedia y *El Tesoro de la Juventud*- realicé un trabajo exploratorio para indagar cómo se recrea la historia en tanto disciplina escolar en el uso de la Wikipedia. En un principio, durante parte del trabajo de campo, dialogué con una amplia cantidad de alumnos de escuelas secundarias bonaerenses que tenían entre 14 y 16 años. Los modos en los que navegan en Internet deslumbrarían a cualquier profesor que se detenga a escucharlos. Me interesó indagar el modo en el que la complejidad social se expresa en la vida cotidiana para dar cuenta del significado que los sujetos le otorgan a esas significaciones (Vasilachis, 2006).

La Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires realiza una división político – administrativa de la Provincia en educación, formada por 25 Regiones que agrupan distintos partidos. El trabajo exploratorio tuvo lugar en la Región 6, al norte de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, conformada por los partidos de Vicente López, San Isidro, San Fernando y Tigre. La matrícula de la Región 6 es de 247.450 repartidas en: 104.697 en escuelas estatales provinciales; 5220, en escuelas estatales municipales; 137.533 en escuelas estatales de

---

<sup>21</sup> Por ejemplo, durante 2019 el artículo sobre Revolución de Mayo tuvo un promedio de 102.000 visitas por mes. Pero cuando llegó el mes de mayo, las visitas aumentaron a 634.000 con picos de 72.420 el 25 de mayo, frente a un promedio diario de 3.367 (Lorente, 2020: p.193).

gestión privada (DGCyE. (2018) Censo Provincial de Matrícula Educativa 2017). Si se suman las escuelas privadas y las que se financian con aportes municipales, en la Región es amplia la cantidad de niños y jóvenes que asisten a las escuelas de gestión privada. Guillermina Tiramonti plantea que históricamente el sistema educativo estuvo segmentado (Tiramonti, 2004). La imagen de “segmento” explica cómo esa segmentación nunca dejó de ser parte de un todo. Las distintas porciones de una misma recta se los llama segmentos. Tienen sus características propias pero no dejan de formar parte de algo más abarcativo, como una recta. Desde finales del siglo XX, el sistema educativo dejó de estar segmentado, afirma la autora, para estar fragmentado a partir de una fuerte ruptura de sentidos. Esto significa que el Sistema se parte, se fragmenta, construyéndose al menos dos senderos que son transitados por alumnos y maestros –escuelas, en un sentido más amplio – que no van a cruzarse nunca, que no van a compartir experiencias educativas y sociales, nunca. El universo de esta muestra está conformado por estudiantes de *escuelas de elite* que dentro de la tipología planteada por la autora, pueden denominarse *escuelas que garantizan la conservación de posiciones ya adquiridas* (Tiramonti, 2004)<sup>22</sup>.

La muestra fueron estudiantes de 3ero y 4to año de dos *escuelas de elite*. La elección de estas escuelas para realizar el trabajo de campo tiene que ver con que la Región 6 alberga una cantidad amplia de escuelas de gestión privada (y sigue en aumento). Las escuelas seleccionadas para la investigación presentan un porcentaje muy alto de acceso a computadoras tanto en las casas como en las mismas escuelas (Adrogué, C.; Orlicki, 2020)<sup>23</sup> por lo tanto, las condiciones de acceso amplias me permitió construir una muestra más representativa. El universo de investigación de este trabajo retoma encuestas y entrevistas (anexo 1) a grupos focales de jóvenes estudiantes que tienen entre 14 y 16 años y son alumnos de 2 escuelas de gestión privada de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Se realizó una encuesta a cien estudiantes y una entrevista en profundidad a tres grupos focales, compuestos por 10 alumnos cada uno.

---

<sup>22</sup> Estas escuelas son caracterizadas por Tiramonti como: “se hace hincapié en la excelencia académica como elemento distintivo de la institución y se trata más de la adquisición de un capital que acompaña una posición de poder en el campo económico o social que de una valoración en sí del conocimiento y el desarrollo intelectual [...] [Modelo de] empresario exitoso, cosmopolita y victorioso en un mundo fuertemente competitivo”, pp. 27 y 28. Para ampliar fragmentación del sistema educativo ver: Tiramonti G. (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires. Manantial. 2004. Específicamente prólogo y capítulo uno.

<sup>23</sup>En un estudio reciente, Cecilia Adrogué realizó un trabajo con datos de las pruebas Aprender 2016. Allí afirma que las proporciones de estudiantes que declaran tener computadora en su hogar y usar una en la escuela en provincia de Buenos Aires en sectores altos es de 72% en el hogar; 75% en la escuela (Adrogué, p.7).

Decía que la cultura material posibilita una serie de prácticas que permiten indagar dentro del mundo escolar. Si la materialidad cambia, cambian las prácticas por ello, presento un trabajo de indagación sobre los modos de apropiación del conocimiento en la Wikipedia. Las enciclopedias de papel y digitales proponen recorridos de lectura con algunas particularidades. Existen distintas perspectivas teóricas que dan cuenta de los modos que cobra la lectura en pantallas. Por ejemplo, los profesores Nicholas Burbules y Thomas Callister (2006) describen distintos tipos de lectores: navegantes, usuarios, hiperlectores. Estos nombres no definen tipos de personas diferentes sino formas distintas de abordar la lectura hipertextual en pantalla. Brevemente: “los navegadores “son superficiales y curiosos [...] lo único que les interesa es navegar [...] los usuarios, tienen ideas bastante claras sobre lo que desean encontrar. Una vez que encuentran lo que quieren, su tarea ha terminado [...] los hiperlectores exigen mucho más, ya que no sólo necesitan los recursos y guías para movilizarse dentro del sistema, sino los medios que les permitan modificarlos e intervenir activamente en él en función de sus propias lecturas” (Burbules; Callister, 2006: p. 96; 97). Doueihi (2010) simplifica estas prácticas bajo la categoría de *usuarios* y se reserva la de *manipuladores de la tecnología* para nombrar a quienes están detrás del telón: los programadores.

La Wikipedia y el *Tesoro de la Juventud*, en tanto proyectos enciclopédicos diferentes y en tanto fuentes de análisis, permiten construir un puente entre la cultura contemporánea y la cultura escolar. El mundo enciclopédico -ejemplificado aquí a partir de ambas enciclopedias- abre la puerta de la escuela e invita a mirarla desde adentro, desde aquello que circula y se usa para enseñar historia. Definitivamente, ambas, poseen un gran valor para la investigación histórica.

## **Capítulo 2: Cultura escolar y enciclopedias de papel.**

### **2.a. Las enciclopedias a lo largo del tiempo.**

La mirada histórica le permite al observador distraído reencontrarse con ciertos objetos que forman parte del acervo cultural mundial, como son las enciclopedias, para mirarlos desde otra óptica. Las enciclopedias circulan por las escuelas desde hace tiempo y por las clases de historia también. Se vienen transformando con el correr de los años, mientras se confunden con otros libros que atesoran las aulas, las bibliotecas y los hogares.

¿Qué es una enciclopedia? En principio, en términos muy generales, un objeto de la cultura que, como afirma Paolo Cherchi (1993), su historia está vinculada a la historia de las mentalidades. Las enciclopedias mutan en el tiempo a un ritmo lento ya que acompañan las transformaciones epistemológicas más amplias y más complejas. Además de atravesar transformaciones graduales, las enciclopedias le brindan al lector la oportunidad de acercarse a un cúmulo de información organizada bajo ciertos criterios que van cambiando con el correr de los años. En este sentido Cherchi afirma “no siempre hubo una organización alfabética y no siempre la enciclopedia ha sido empresa de un equipo. El cambio que se da entre un tipo de enciclopedia y otro no depende de la cantidad de materiales recogidos, sino de la organización, del método con el cual se da orden al saber” (Cherchi, 1993: p. 72). Quien abre una enciclopedia y ojea sus páginas podrá encontrar un cúmulo de conocimiento históricamente válido, organizado de modo arbitrario y producido en un contexto determinado que lo vincula con los modos en los que las sociedades clasifican y organizan el conocimiento en términos generales. Por ello, el origen de las enciclopedias está estrechamente ligado a la epistemología, es decir, los cambios en las enciclopedias son lentos porque se producen cuando se transforman otros ámbitos del conocimiento. En este sentido, la organización del saber que estructura una enciclopedia no es casual; conlleva una concepción más amplia de los modos en los que la cultura entiende y piensa el mundo.

Este enfoque filosófico sobre las enciclopedias se complementa con otro enfoque práctico que las entiende como las encargadas de recoger y transmitir diferentes datos; es un género complejo que “se puede definir como una obra filosófico-didáctica-literaria”, principalmente desde la antigüedad hasta el Renacimiento” (Cherchi, 1993: p.72). Entonces, las enciclopedias clasifican el conocimiento, lo organizan y al mismo tiempo, transmiten un cúmulo de datos siempre vinculado a una organización epistemológica más amplia que tiene que ver con el contexto histórico. En este

sentido, afirma Cherchi (1993), la idea de enciclopedia es previa a la concreción de su materialidad, ya que donde existe una aspiración metafísica de universales está latente la posibilidad y oportunidad de su clasificación que, al mismo tiempo, implica una organización particular del saber.

A los fines de este trabajo es importante realizar una aclaración. Desde una dimensión filosófica es que Cherchi (1993) plantea el mundo de las enciclopedias vinculado al de las mentalidades porque estos objetos reflejan los modos en los que se organiza el conocimiento o los saberes que producen las sociedades en cada momento histórico. Conocimiento, clasificación, percepciones sobre qué es importante recordar, qué omitir y qué debería saber una persona culta, son ideas que están por detrás de toda empresa enciclopédica que Cherchi (1993) problematiza al afirmar que las enciclopedias existen mucho antes de estar materializadas en un objeto. Insisto, qué recordar, qué omitir o qué debería saber una persona para que sea considerada culta son interrogantes presentes en todas las sociedades a través de la historia. Y también son interrogantes políticos que no pueden responderse sino en contexto.

¿Cómo definir el conocimiento? Esta es otra pregunta que también dio origen a distintas respuestas a lo largo del tiempo. La obra de Peter Burke es una herramienta ineludible, una referencia para esbozar ideas en función de este interrogante. Educado por los jesuitas, este historiador británico, que dedicó gran parte de sus estudios académicos a la historia cultural, tiene dentro de sus últimas publicaciones varios trabajos destinados a la Historia social del conocimiento; es más, se transformó en un exponente mundial de esta “disciplina” que contribuyó a consolidar a partir de sus últimas publicaciones. En *¿Qué es la historia del conocimiento?*, libro llegado a nuestro país en el año 2017, Burke comienza en las primeras páginas haciéndose nuevamente esa pregunta para distinguir conocimiento de información y ejemplificar cómo las distintas disciplinas como la filosofía, la sociología y la antropología intentaron dar una respuesta a este interrogante. Por su parte, desde la historia, hace una aclaración que es además el cimiento posterior de su trabajo: conocimiento e información no son sinónimos aunque, en algunas oportunidades, se dará una licencia y utilizará ambos conceptos como tal. No sólo no son sinónimos sino que referirse a conocimiento siempre debe ser en plural ya que existen diferentes historias sociales del conocimiento precisamente porque lo que efectivamente vale la pena saber y conocer varía según las épocas, los grupos sociales o, simplemente, los momentos históricos.

Entonces, ¿qué es el conocimiento? Desde la óptica del historiador, el concepto de conocimiento presenta una diferencia con el de información. “Información”, como categoría, se originó en el mundo académico estadounidense, donde la cultura empirista fue más fuerte; “conocimiento”, se originó en Alemania donde tuvo mayor impacto la historia de las ciencias (Burke, 2017). Para ser más específico en la distinción entre conocimiento e información, Burke (2017) toma prestada -paradójicamente- la metáfora de Claude Lévi Strauss para afirmar que la información es lo “crudo” mientras que el conocimiento es “lo cocido”. Luego, matiza esta metáfora agregando que, por supuesto, nunca los datos, así como la información, se presentan “crudos”. Siempre está el ojo del investigador que selecciona e interpreta y, por lo tanto, los datos “son percibidos y procesados por mentes humanas repletas de supuestos y prejuicios” (Burke, 2017: p.22). Un nota más. Burke (2017) aclara que “las creencias” de las personas, es decir, aquellas ideas que nos hacemos de las cosas, también forman parte del conocimiento porque, más allá de la evidencia, son los sujetos que con sus propias convicciones e ideas le dan el estatus de conocimiento a las propias creencias.

Si el conocimiento siempre es en plural y es lo “cocido” entra en juego de un modo más preponderante la elaboración del autor que es quien cuece efectivamente la información. Desde esta perspectiva, afirma Burke (2002), el conocimiento, al ser fruto de un autor, es un problema político de primer orden y atraviesa diferentes aristas. Por ejemplo, ¿debe ser público o privado?; ¿es una mercancía o un bien social? La Wikipedia, en tanto enciclopedia, pone en tensión estos aspectos ya que su formato es incómodo: el conocimiento se presenta como un bien social de acceso público.

La clasificación y organización del conocimiento es de raigambre histórica, “las categorías cambiaron con el tiempo y a menudo fueron impugnadas, implícita o explícitamente, por diferentes individuos o grupos que formularon sus distinciones en distintos lugares” (Burke, 2002: p.113). Por ejemplo, el compendio de tablillas cuneiformes de la antigua Mesopotamia alojadas en los palacios o la correspondencia comercial donde podían observarse inventarios, lista de objetos y de nombres que se relacionaban entre sí a partir de temáticas compartidas fue una forma de clasificación del conocimiento (Blom, 2004) y una “prothistoria” de las enciclopedias o, en los términos de Cherchi (1993), una expresión de la existencia de las enciclopedias antes de estar materializadas en un objeto como actualmente se lo conoce.

Durante la edad moderna -donde comienza el análisis de Burke (2017)- se mantuvo el anhelo de “conocerlo todo” y frente a la pregunta sobre quién era una persona sabia en esa época, la respuesta

era sólo una: el auténtico sabio era aquel que efectivamente supiese “todo”. Con la publicación de la *Encyclopédie* en Francia, en su artículo de los literatos, se advirtió la imposibilidad de este anhelo (Burke, 2002), es decir, la imposibilidad de “saber todo”. Entonces, no sólo no se puede saber todo; también es discutible qué significa ese “todo”, qué conocimientos forman ese “todo”, por qué ciertos saberes forman parte de ese “todo” y otros no. Una vez más, las posibles respuestas a estos interrogantes ponen en evidencia el modo en el que las sociedades históricamente pensaron la organización y clasificación del conocimiento y de la información. También, esta pregunta por el “todo” es una pregunta escolar ya que las disciplinas escolares se recrean en la voz de los sujetos y decidir qué saberes conforman una disciplina y qué produce la cultura escolar, es objeto de disputas. En el intercambio entre la cultura escolar y la cultura contemporánea, los saberes que conforman una disciplina escolar son fruto de disputas y analizar sus transformaciones permiten observar cómo las disciplinas se transforman en el tiempo.

En un trabajo de Burke del año 2000, el autor realiza una “antropología del conocimiento” (así lo describe) para discutir las diferentes maneras en las cuales el conocimiento fue clasificado a lo largo de la historia, en función de una época, de un contexto. Clasificar es un acto -por definición- siempre arbitrario como lo es también el de jerarquizar y ponderar ciertos saberes por sobre otros. En esta antropología del conocimiento, Burke (2000) hace una selección estrecha. Mientras presenta de modo amplio al conocimiento especializado como opuesto al general/universal, se detiene principalmente en el conocimiento académico y realiza un análisis exhaustivo sobre su clasificación a lo largo de la historia. Las enciclopedias fueron un sostén fundamental de esta organización del conocimiento, por ello, vale la pena este recorrido genealógico o antropológico, como lo llama Burke (2000). Queda explícito así que el conocimiento enciclopédico está estrechamente ligado con el conocimiento especializado.

Una de las primeras formas de clasificar el conocimiento académico fue a partir de la categoría *campo de conocimiento*; su historia puede encontrarse en la época de Cicerón y alude a una metáfora empleada en el mundo de los franceses: *campo de conocimiento* apela a la imagen de “campesinos - sabios que defienden su terruño intelectual contra las usurpaciones de sus vecinos de disciplina. El ‘imperativo territorial’ fue -y todavía es- tan importante en el mundo intelectual como en el ámbito de la política y de la economía” (Burke, 2000: p.117). Aquí hago una salvedad, esta clasificación continúa vigente en el área de las ciencias sociales principalmente desde la propuesta

teórica desarrollada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu.<sup>24</sup> Tomando el carácter inventivo de la escuela, expresado en la construcción de disciplinas escolares, las corporaciones de profesores permanentemente ponen en tensión el territorio de la propia disciplina y la posibilidad de construir saberes en el mundo escolar. Por ejemplo, determinado saber, ¿debe enseñarlo un profesor de Historia? ¿De Ciencias Políticas? ¿De Geografía? Las reformas curriculares ponen en evidencia cómo los campos de conocimiento -en términos territoriales- siguen generando pujas sobre los saberes a enseñar y las condiciones de trabajo de profesores (Goodson: 2003).<sup>25</sup>

En el siglo XVI la clasificación del conocimiento fue representada como un “árbol” donde las ramas y el tronco sugieren la existencia de un conocimiento dominante y otro subordinado. Pero la particularidad de esta metáfora está en que, como los árboles forman parte de la naturaleza, la imagen de un árbol contribuye a construir la idea de una cultura como “algo natural” que debe “descubrirse”, perdiéndose así el carácter de invento de todo proceso cultural. Si la clasificación del conocimiento es presentada como algo natural se refuerza entonces la reproducción cultural y se aleja cada vez más la oportunidad de innovar (Burke, 2002).

Durante el siglo XVII, la metáfora del árbol dio paso a la de “sistema”, lo que implicó un grado de abstracción mayor al de “campo” y al de árbol: <sup>26</sup>

“Trescientos cincuenta años antes de Foucault, en 1612, Alsted utilizó la metáfora de la ‘arqueología’ para describir el análisis de los principios subyacentes al sistema de disciplinas [científicas]. Para conocer cómo se introdujo la clasificación del conocimiento académico en la práctica cotidiana de las universidades europeas, tal vez merezca la pena analizar sucesivamente tres subsistemas, una especie de trípode intelectual compuesto de currículos, bibliotecas y enciclopedias” (Burke, 2002: p.119).

---

<sup>24</sup> Ver especialmente: Bourdieu, P. (1988) *Cosas dichas*. Buenos Aires. Gedisa; Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

<sup>25</sup> En Argentina, principalmente en Provincia de Buenos Aires, la construcción de política curricular en el marco de la LEN fue bien interesante. El Diseño curricular de Geografía, por ejemplo, generó debates sobre la propia identidad de esta disciplina escolar principalmente por las decisiones de disminuir la geografía física que, históricamente, formaba parte del currículum de esta materia.

<sup>26</sup> Completo las afirmaciones de Burke con la obra de Eugenio Garin. Garin describe la influencia de Alsted en la pedagogía y con ello, permite reconstruir la organización del conocimiento como “sistema”. Alsted escribió una Enciclopedia en la que le dedicó una parte al método y a la organización; de ahí nace la idea de sistema: “si el arte de enseñar es la más noble de todas las artes, la didáctica es el método, tan necesario para el maestro como la carta de navegación al navegante. En efecto, el orden, que es el alma del mundo y de la sociedad, es también el alma de los estudios: sin orden no se enseña ni se aprende [...] **Alsted se preocupó de fijar orgánicamente, según un método coherente, los principios de cada rama del saber de cada técnica** [...] Su gran enciclopedia quiere ser la sistemática del saber, el órgano total de las ciencias en la enunciación de conceptos y términos que lo expresan. Sólo la enciclopedia permite un método de enseñanza al que se une un orgánico plan de estudios, definido en los programas, en la distribución del tiempo y en la indicación de los libros a emplear” (Garin: 1987.pp.206; 207; 208. La negrita es propia).

Los subsistemas que describe el autor son tres: currículos, bibliotecas y enciclopedias. Este trípode, tan arbitrario que se ve afectado por cuestiones políticas,<sup>27</sup> permite problematizar las disciplinas científicas dejando en evidencia -una vez más- el carácter de invención que tiene cada una. Cada pata de este trípode permite desnaturalizar cómo se construyó y se clasificó el conocimiento académico en el tiempo.

El currículum es uno de los primeros subsistemas que organizó el conocimiento académico. En las universidades europeas hacia el 1450, el currículum de las facultades de artes estaba conformado por el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). Allí se obtenía el título de bachiller, maestro o doctor en artes el cual permitía luego, seleccionar una carrera y continuar los estudios en las facultades de Medicina, Derecho, Teología. Con la reorganización de los sistemas de saberes, a partir del Renacimiento y la Ilustración, el currículum fue adoptando formas distintas según cada universidad y se fueron sumando otras materias como historia, geografía, política, filosofía. Es decir, el Renacimiento y la Ilustración tuvieron un impacto en las universidades reorganizando el currículum (Burke, 2002: p.126).

Esta primera organización del conocimiento encontró una mayor legitimidad en el modo en el que se ubicaron los libros en las bibliotecas, expresión física de la clasificación del conocimiento. La llegada de la imprenta reorganizó esta segunda pata del sistema: las bibliotecas. Al respecto, Comenio denunciaba que la enorme cantidad de libros hacía cada vez más compleja la organización del conocimiento porque, a diferencia del currículum, en las bibliotecas lo que se clasifican son objetos: los libros. Las bibliotecas cuentan con catálogos que deben ser armados en función de criterios lo que efectivamente genera tensiones y pone en evidencia las decisiones arbitrarias para clasificar el conocimiento. Un dato curioso pero bien interesante es la categoría llamada “miscelánea” que se ubica dentro de la amplia gama de posibilidades en las que puede organizarse los libros en una bibliotecas. Burke (2002) advierte la necesidad de prestarle atención a esta categoría que muchas veces suele pasarse por alto y es en realidad, un gran aporte a la historia intelectual: en miscelánea está ubicado “todo aquello que se ha resistido a las sucesivas

---

<sup>27</sup> “Por ejemplo, el currículo se ha visto afectado a veces por la micropolítica de las universidades: posible fundación de una nueva cátedra como resultado de una campaña coronada por el éxito [...] el currículum puede cambiar en respuesta a algo que se percibe como una necesidad pedagógica, como sucedió, por ejemplo, en el siglo XVIII en Aberdeen, donde se desplazó la lógica de los primeros cursos de carrera en razón de que el conocimiento concreto (como había defendido Comenio) debería perder a las abstracciones” (Burke, 2002. p. 119).

modalidades de clasificación” (Burke, 2002. p.140). Algo así como un conocimiento que resiste y que es la contrapartida del conocimiento hegemónico.

La tercera pata de ese trípode es la que aquí nos ocupa. La mirada de Paolo Cherchi (1997) permitió caracterizar las enciclopedias como aquellos objetos de la cultura que clasifican el conocimiento, lo organizan y al mismo tiempo, transmiten un cúmulo específico de datos. Burke (2002) las toma como parte del sistema de conocimiento académico y en esa tríada que señala, es la enciclopedia, en su acepción griega “*ky-klos paideia*, literalmente ‘ciclo de aprendizaje’ [referido] originalmente al currículum educativo. El término se aplicó finalmente a ciertos libros que en su organización seguían paso a paso los contenidos del sistema educativo, ya fuese para ayudar a los alumnos que cursaban sus estudios en instituciones superiores o bien para sustituir a dichas instituciones, es decir, como un libro de autoayuda” (Burke, 2002: p.126). Del mismo modo que Cherchi (1997), Burke (2002) afirma que las enciclopedias y las categorías con las que clasifican los temas expresan una determinada visión del saber, del mundo.

La invención de la imprenta también repercutió en las transformaciones de las enciclopedias. Como en toda la producción de libros, permitió ampliar la distribución y la circulación acercándolas a las manos de los lectores. Esta explosión del conocimiento impreso las volvió más necesarias para guiar a los lectores “a través del bosque -para no decir jungla- en continua expansión del conocimiento impreso” (Burke, 2002: p.145).

Dentro de estas transformaciones emprendidas en el siglo XVII, el orden alfabético -que no era nuevo ya que en la edad media también podía organizar a las enciclopedias- se transformó en el cambio más significativo. Específicamente, la novedad fue que el método alfabético para ordenar el conocimiento dejó de ser un sistema subordinado de clasificación y se convirtió en el sistema preponderante (Burke, 2002: p145) en las enciclopedias. Esta manera de organizar y clasificar el conocimiento se expresó en la *Encyclopédie* y más allá de las razones que sus autores tuvieron para adoptar este sistema, la organización alfabética de los artículos “reflejaba y simultáneamente estimulaba el paso de una visión del mundo jerárquica y orgánica a otra de tipo individualista e igualitario [...] es lícito que hablemos del ‘contenido de la forma’, que reforzaba los ambiciosos

deseos de los editores de subvertir la jerarquía social al menos en algunos puntos. En efecto, la *Encyclopédie* fue a la vez un proyecto político e intelectual” (Burke, 2002. p.152).<sup>28</sup>

En síntesis, este trípede -currículum, bibliotecas, enciclopedias- se naturalizó y contribuyó a la reproducción cultural (Burke, 2002). Con el Renacimiento y la Ilustración se reorganizó mediante nuevos mapas del conocimiento. En efecto, otros esquemas fueron propuestos por Bacon, Descartes, Locke, Ramus, Alsted, Kirchner y Leibniz, siendo concretamente Leibniz quien tuvo mayor atención en reformar enciclopedias y bibliotecas (Burke, 2002: p.129). Sin embargo, fue Bacon el más exitoso de su entorno en los intentos de clasificar el conocimiento al convertir la memoria, la razón y la imaginación, tres facultades mentales, en la base de su esquema: a la historia se le asignó la memoria; a la filosofía, la razón y a la poesía, la imaginación (Burke, 2002. p.132).

Decía que existe una cultura de la enciclopedia asociada al mundo escolar. En el siglo XVII, el programa de Comenio era en sí mismo un programa enciclopédico construido bajo el ideal pansófico de "enseñar todo a todos” (Garín, 1987). Qué compone ese “todo” es la pregunta que sigue resonando a través del tiempo y que Comenio resuelve materialmente en el que, tal vez sea, la primera enciclopedia que se conoce en el mundo escolar: el *Orbis Sensualium Pictus. El mundo en imágenes* es generalmente presentado como el primer manual o libro de texto. Sin embargo, tanto por su estructura como por las aspiraciones de su propio autor también discípulo de Alsted, este libro puede clasificarse como una enciclopedia: “se debería enseñar todo, gradualmente, con orden y método” (Garín, 1987).

Comenio reconoce que su ideal pansófico estaba atravesado por defectos y remedios. Uno de los fundamentos principales de su método es el que vincula la enseñanza con los sentidos. Para Comenio la enseñanza no debe centrarse en grandes discursos que alejan a las ideas de los sujetos -he ahí uno de los defectos de este sistema- sino que debe partir de la presencia directa de los sentidos, de “las cosas tangibles al tacto”(Garín, 1987). Por ello, como afirma Eugenio Garín “el



---

<sup>28</sup> Escapa a los límites de esta tesis de maestría y sin ánimos de aburrir y dispersar al lector, sugiero leer de la obra de Burke las comparaciones que el autor hace con China, con respecto a la organización y clasificación del saber. Por ejemplo, sugiere que entre ambos sistemas de conocimiento, el chino prima una idea más burocrática de la organización mientras que en Europa, más empresarial. “A veces, esta última [Europa] ha sido calificada de ‘capitalismo de imprenta’. En China el conocimiento se relacionó más a la coerción ejercida por los mandarines, algo así como “la coerción de la pluma” y no tanto de la espada; en Europa, al estar ligado a la empresa, el saber fue adquiriendo también mecanismos -no exclusivamente- de mercado (Burke, 2002: p. 226).

remedio [frente a los defectos] es expuesto en forma lapidaria: ‘ya que el constructor se convierte en tal construyendo; el escribiente, escribiendo; el disputador disputando; los jóvenes se convierten en hombres actuando como hombres, o sea realizando concretas acciones humanas’” (Garín, 1987: p. 213). En este sentido, los procesos de enseñanza se agilizan mediante el uso de imágenes que, por un lado, avivan los sentidos y son un soporte de la memoria; por el otro, esas imágenes, elegidas por un hombre proveniente de la región protagonista de la Reforma y que posee un *ojo barroco*, implica la representación visual de las virtudes (Aguirre Lora, 2001). De aquí que el *Orbis Sensualium Pictus* combine imágenes y palabra transformándose en un objeto destinado a la enseñanza. Si “el constructor se convierte en tal construyendo”, ese “todo” también está compuesto por una preparación para la vida terrenal, lo que distingue la propuesta de Comenio de cualquier otra empresa de salvación propuesta por el cristianismo (Aguirre Lora, 2001).

Esta caracterización del libro de Comenio permite considerarlo como la primera enciclopedia vinculada al mundo escolar. En la misma clave, la mexicana Ma. Esther Aguirre Lora afirma:

“Su autor [Comenio], desde el mismo subtítulo de la obra, promete: ‘Imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el mundo y de las actividades en la vida’; más adelante, en el ‘Prefacio’, señala: ‘es un breviario de todo el mundo y de la lengua toda’ y nuevamente **se refiere al libro llamándolo ‘nuestra pequeña enciclopedia de las cosas sensibles’**. En efecto, **el contenido que se aborda es enciclopédico** –no olvidemos que Comenio es discípulo de uno de los enciclopedistas más reconocidos de Herborn, J. F. Alsted, quien comparte la perspectiva totalizadora de dar cuenta de todos los saberes que existen en el cosmos, por lo demás, una de las preocupaciones que siempre ha acompañado al ser humano” (Aguirre Lora, 2001).<sup>29</sup>

Otra enciclopedia infantil ubicada en el contexto del *Orbis Sensualium Pictus* fue la alemana *Pera Librorum Juvenilium* del año 1695 cuyo autor fue profesor de historia y de lenguas alemanas, Johann Christoph Wagenseil (Riesco, 2008). En el marco de la tradición enciclopédica ilustrada, en el siglo XVIII, las enciclopedias *Petite Encyclopédie de l'enfance* (1817) y la *Petite encyclopédie des enfants*, ambas también destinadas a niños, fueron los antecedentes de la primer enciclopedia infanto juvenil en América Latina, *El Tesoro de la juventud* (Riesco: 2008).

---

<sup>29</sup> La negrita me pertenece.

*El Tesoro de la juventud* o *Enciclopedia de Conocimientos* es una enciclopedia adaptada de la llamada *The Book of Knowledge*<sup>30</sup> publicada en EEUU y editada por Walter M. Jackson, aproximadamente en 1910 (Ruiz; Oliveira, 2011). Compuesta por 20 tomos, en su nombre ya se advierte a los niños y jóvenes curiosos que podían descubrir y conocer *muchos tesoros*, como en también ofrece todo proyecto enciclopédico. Fue editada por Estanislao Zeballos y un equipo de colaboradores quienes construyeron una propuesta enciclopédica diferente. Su organización no era alfabética sino temática porque de esa forma se esperaba conquistar la atención de los niños: historia, arte, plantas, animales. Como dice su editor:<sup>31</sup>

“[La reina ciencia] decidió hacerles [a los niños] un libro de todas estas cosas y poner en él un numero de ilustraciones, haciéndolo fácil de mirar y de seguir las explicaciones en su texto; y cuentos y versos que los niños aman, y juegos que jugar, afuera cuando el tiempo es bueno, adentro cuando llueve y algo de planas y animales, historia y arte, y todo esto, y más, en palabras sencillas y claras que un niño pueda comprender y gozar” (Tomo I. p. 13).

Como en la enciclopedia de Comenio, en *El Tesoro de la Juventud* las ilustraciones acompañan las explicaciones para que los niños puedan comprender “cada tesoros” de manera más fácil. La organización temática intenta despertar curiosidad en los pequeños lectores, como afirma su introducción: “Para la mente de un niño no hay división entre las cosas de importancia y sin importancia. Él [el niño] quiere saber y su curiosidad no debe ser nunca detenida, porque es el fundamento sobre el cual puede construirse un conocimiento cierto del mundo que lo rodea” (Tomo I. p. 15).



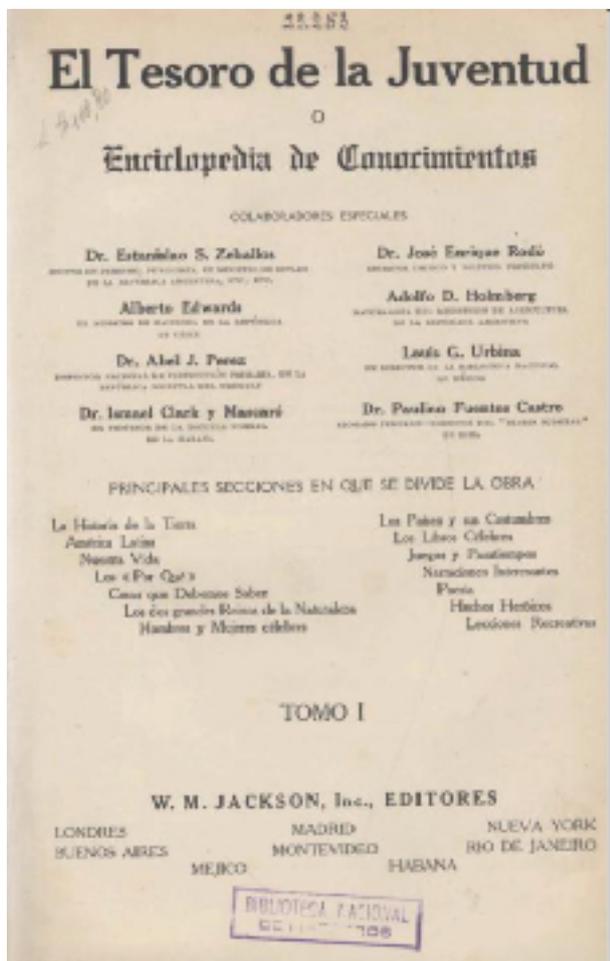
Tomo 12,  
páginas  
3997 y  
3999.

Imágenes  
y texto

<sup>30</sup> “La primera edición en castellano de *The children’s encyclopaedia* fue publicada en 1915 por la editorial Walter M. Jackson, la misma que había comprado los derechos a Arthur Mee, empresa que contaba con filiales en Buenos Aires, Londres, Madrid, Nueva York y Santiago de Chile. El texto llevó por título *El Tesoro de la Juventud* o *Enciclopedia de Conocimientos*” (Riesco: 2008. p.206).

<sup>31</sup> Las referencias a la enciclopedia *El Tesoro de la Juventud* las haré señalando número de tomo y página. Se entiende que es esta versión:

Su organización interna es temática, más no alfabética. La primera página del Tomo I permite revisar la variedad de temas que la componen expresadas en “Secciones”:



“Principales secciones en la que se divide la obra”: “La Historia de la Tierra”; “El Libro de América Latina”; “El Libro de los «por qué»», «Cosas que debemos saber»”; “El Libro de las narraciones interesantes”; “Los dos grandes reinos de la naturaleza”; “Hombres y Mujeres célebres”; “Los países y sus costumbres”; “El Libro de la poesía”; “Historia de los libros célebres”; “El Libro de nuestra vida”; “Juegos y pasatiempos”; “El Libro de los hechos heroicos”; “El Libro de las lecciones recreativas”.

En el prólogo, de la mano de la Reina Ciencia, un personaje ficcional, el editor presenta el sentido de la obra. Esta enciclopedia estaba destinada principalmente a niños y jóvenes con el propósito de ayudarlos en todas las inquietudes que tuviesen -se puede inferir- del mundo escolar pero, principalmente, más allá de él:

“Entonces la Reina Ciencia notó algo que la sorprendió y entristeció- En todas esas casas felices, ella observó que las personas mayores, miembros de la familia, tenían sus revistas, periódicos, y libros, divertidos o serios, entretenidos o informativos con que pasar una hora libre, o por los cuales resolver una importante y debatida cuestión pero que no había tal previsión para los miembros jóvenes de la familia. Ahora, se dijo, los mayores saben todo lo que quieren. No son ellos los que son preguntas vivas de todo lo que los rodea, **son los niños que quieren saber, por qué, quién, cuándo y dónde.** Estas mismas palabras son peculiarmente aquellas de la niñez; y

**es tan raro que el padre o la madre, el hermano mayor y hasta la institutriz o la maestra de escuela tenga tiempo de contestar y explicar lo que el niño desea saber” (Tomo I. p.13).**<sup>32</sup>

Dentro de la organización temática, uno de los libros parece revolucionario para su época por el modo en el que está titulado: “Hombres y Mujeres célebres”. Ya que en el índice esté la palabra Mujer junto a “célebres” parece disruptivo. Mi intención no es focalizar en cuestiones de género ya que escapa a los límites de este trabajo.<sup>33</sup> Sin embargo, es importante mencionarlo porque el Libro se llama “Hombres y Mujeres célebres”, pero también podría llamarse “hombres héroes” ya que, primero son mayoritariamente hombres los “célebres; segundo, el adjetivo “célebres” se lo ganaron debido al lugar que tuvieron en la historia. Allí están reseñadas las hazañas de Vasco Da Gama, Colón, Lutero, Robespierre, entre otros. Me detengo en este Libro porque es un aporte al análisis de parte del conocimiento histórico que circula por fuera del mundo escolar y que al mismo tiempo, se vincula con él: esos hombres célebres también están presentes en el código disciplinar de la historia escolar desde diversos ángulos. Principalmente porque contribuyeron a formar una identidad nacional y se transformaron en referentes a partir de sus obras. Esa identidad nacional fue en dos dimensiones: el lugar de la mujer y la construcción de occidente.

Sobre la primera dimensión, ¿quiénes son las mujeres célebres? Recién aparecen en el Tomo 4, destinado a “Vidas de santos”. Las mujeres aparecen como santas, que “destinaron su vida a la caridad, devoción a Dios y verdaderamente arrepentidas de cualesquiera pecados que hubieran podido cometer” (Tomo 4: p.1155). Estas santas son: Santa Úrsula, Santa Catalina, Santa Cecilia, Santa Rosa de Lima. La presentación de cada “Mujer Célebre” comienza describiendo la belleza y bondad que las caracteriza contribuyendo a forjar la imagen hegemónica de lo femenino que descansa -muy a grandes rasgos- sobre atributos físicos, la bondad y la caridad. En el Tomo 12, recién aparece otra “Mujer Célebre” (¡no podía faltar!) Cleopatra:

“La belleza y la inteligencia de una mujer, si no van acompañadas ambas de la bondad, pueden ser excesivamente peligrosas. Hubo en antiguos tiempos muchas y muy bellas mujeres que brillaron como estrellas de primera magnitud, pero que con sus hechizos contribuyeron a menudo a empeorar a los hombres en lugar de ennoblecerlos. Cleopatra fue, al nacer, heredera del trono de Egipto y llegó el día en que ayudó a gobernar la mitad del mundo” (Tomo 12, p. 4153).

---

<sup>32</sup> La negrita me pertenece.

<sup>33</sup> Enseñanza de la historia y género es un espacio de investigación que se viene consolidando cada vez más. Algunos de los referentes puede ser: Lobato.

Su presentación es parecida a la que describe a las mujeres santas, pero se agrega la inteligencia, como una cualidad propia de Cleopatra. La belleza y la inteligencia combinadas en una misma mujer, ambas cualidades las transforman en un arma mortal: se vuelven mujeres peligrosas y en vez de mejorar al hombre, lo empeoran. Por supuesto, afirmando que el lugar de la mujer es (siempre) al lado del hombre.

Recién en el Tomo 16 se encuentra la última de las “Mujeres Célebres” que fue Elena Keller, una niña sordomuda y ciega que logró transformarse en escritora, “inteligente y feliz” gracias a su maestra Miss Sullivan, poseedora de “una gran inteligencia”. El *empeño* de Keller de querer aprender y el *esfuerzo* de su maestra fue lo que le permitió salir “del encierro de sus cuatro paredes de sus padecimientos” (Tomo 16, p. 5520).

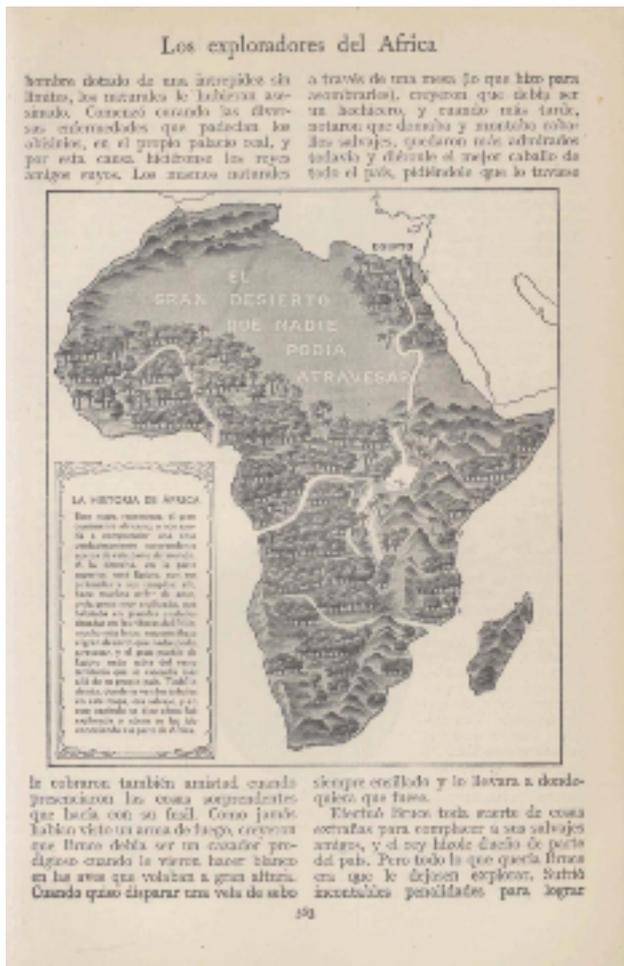
“... si para cualquier otra joven de privilegiado entendimiento y en posesión de todas su facultades es muchas veces difícil [se refiere al colegio] había de ser titánica para Elena Keller. Más su ambición y valor le infundieron ánimos para sobreponerse a todas las dificultades; y en efecto, obtuvo el grado tras exámenes cumplidos y brillantes” (Tomo 16, p. 5520).

Aquí se destaca como valores (también valores femeninos) la persistencia, constancia y el esfuerzo para progresar (¿no son también estos *valores* gran parte de los que portan los actuales “héroes nacionales” en Argentina?).

Sobre la construcción de occidente, el Libro de “Hombres y Mujeres Célebres” del Tomo 2 se llama “Los exploradores de África” y se presenta del siguiente modo:

“En este capítulo nos ocupamos de los ilustres exploradores del continente africano, que penetraron en este gran territorio lleno de selvas vírgenes y pueblos salvajes, que soportaron toda clase de peligros, descubrieron grandes ríos y dibujaron mapas de África tan minuciosos que hoy conocemos que país con bastantes pormenores. Jamás hubiésemos podido poseer este género de conocimientos de los países que componen el mundo si aquellos valientes descubridores no hubiesen puesto a contribución su heroísmo, sacrificando su vida para darlos a conocer” (Tomo 2, p. 562).

La enciclopedia presenta el siguiente mapa:



**La historia de Africa.**  
 Este mapa representa el gran continente africano, y nos ayuda a comprender una cosa verdaderamente sorprendente acerca de esta parte del mundo. A la derecha, en la parte superior, está Egipto, con sus pirámides y sus templos: allí, hace muchos miles de años, vivía gente muy civilizada, que habitaba en grandes ciudades situadas en las riberas del Nilo; mucho más lejos, encontrase el gran desierto que nadie podía atravesar, y el gran pueblo de Egipto nada sabía del vasto territorio que se extendía más allá de su propio país. Todo lo demás, donde se ven los árboles en este mapa, era salvaje, y en este capítulo se dice cómo fue explorada y cómo se ha ido conociendo esa parte de África (recuadro del mapa).

En la imagen se aprecia la siguiente frase: “El gran desierto que nadie podía atravesar”.

Estos “Hombres Célebres” son los que recorren el continente africano metiéndose en tierras que no sólo son desconocidas sino que también son salvajes y como tal, están poco exploradas. Gran parte del continente africano es un “gran desierto que no puede ser atravesado”. África es el espejo en el que se mira occidente y que le permite reafirmarse construyendo una visión particular sobre *el otro*. En el próximo apartado retomo esta discusión.

Este recorrido histórico y teórico sobre las enciclopedias permitió diseñar algunas particularidades de estos objetos que los hace únicos e imprescindibles en el mundo escolar. Dentro de las enciclopedias circula conocimiento histórico y, tanto por el carácter inventivo de las disciplinas escolares como por la función de las enciclopedias como subsistema de organización del conocimiento académico, fueron objetos que nutrieron el conocimiento escolar. Muchas enciclopedias siguen presente en las familias como obras de consulta, se siguen vendiendo en ferias y/o por la web; siguen presente para resolver la tarea escolar, consultar datos o simplemente como objeto de estatus.

En este apartado las enciclopedias fueron quitadas de su paisaje habitual con el propósito de advertir, a partir de la presencia de Wikipedia, cómo están cambiando su materialidad y al mismo tiempo, se vincula con una fuerte tradición de clasificación y organización del conocimiento. Cuando la Wikipedia se la enmarca dentro de esta tradición, esta enciclopedia se transforma en un objeto menos novedoso. O mejor dicho, lo novedoso no es Wikipedia en tanto enciclopedia sino en tanto enciclopedia virtual. Su materialidad, un sitio web, la transforma en un objeto diferente que habilita nuevas prácticas.

Segundo, el debate sobre los límites de conocer “todo” abre una (nueva) discusión sobre la contemporaneidad que tienen los saberes escolares. Si las enciclopedias de papel se presentan como la ayuda fundamental para la escuela porque en sus páginas el estudiante encuentra “todo lo que necesita para aprender”, ese “todo” es objeto de disputas y al mismo tiempo, es profundamente histórico. En el caso del saber escolar, no solamente es una disputa que se da en los ámbitos de política pública sino también en la escuela, en las voces de las corporaciones de profesores, protagonistas en la construcción de las disciplinas escolares.

Tercero, la cultura material permite construir un puente para volver a mirar la escuela. Si se comparan las enciclopedias de papel con la Wikipedia, la enciclopedia de papel pareciera portar un conocimiento que está “petrificado” a diferencia del móvil y cambiante que define a la Wikipedia, enciclopedia virtual. El análisis de la materialidad es otra puerta de entrada para el análisis de los cambios y las permanencias en las disciplinas escolares.

## **2.b. Materialidades y formas de circulación.**

Decía que existe una cultura de la enciclopedia asociada al mundo escolar. La Wikipedia es un ejemplo del modo en el que estos objetos se transformaron a lo largo del tiempo y por ello vale el recorrido histórico que la ubica en una tradición más amplia relacionada con la epistemología y la selección, organización y transmisión de datos y conocimiento. Las enciclopedias también son objetos didácticos y con la invención de la imprenta se transformaron en objetos fundamentales (Cherchi, 1993) porque ofician de brújula en un mar cada vez más amplio de publicaciones (Burke, 2002). En tanto objetos didácticos, forman parte del sistema de conocimiento académico y su

sentido etimológico, como quedó explícito, las transforma en objetos que ayudan a los niños en el mundo escolar.

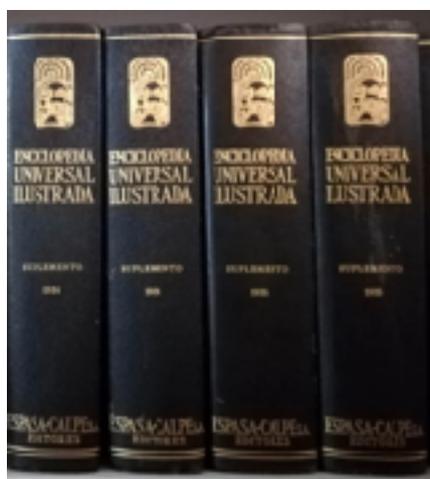
Las enciclopedias circulan por las familias y por las escuelas. En tanto objetos de la cultura se las puede vincular con la *ampliación de un público lector* que comenzó a consolidarse en Argentina durante las primeras décadas del siglo XX (Merbilháa, 2006; Valinoti, 2019). Cabe aclarar que la categoría *ampliación del público lector* es ambigua. Sergio Pastormerlo (2006) afirma que esta noción puede ser empleada para señalar cómo se incorporaron en el tiempo distintos sectores sociales a la cultura letrada, pero también cómo, entre la década de 1870 y 1880, esta ampliación construyó dos circuitos de consumo y de producción cultural diferente. Uno de los circuitos fue el circuito culto; el otro, el denominado popular. Ambos espacios no tuvieron una convivencia armónica y para ser distinguido del circuito culto, el circuito popular (dado que cada vez más ambos accedían a la lectura) se fue transformando en sinónimo de “circuito comercial”. La *expansión del público lector* ligada al circuito popular permitió un crecimiento en la demanda de libros que puso en movimiento una producción cultural cada vez más amplia y con instituciones específicas, como las editoriales (Pastormerlo, 2006). Al mismo tiempo, el crecimiento del público lector también estuvo dado por las campañas de alfabetización junto a las políticas de inmigración y de urbanización fomentadas por el joven Estado Nación (Merbilháa, 2006).

Puede inferirse que *El Tesoro de la Juventud* circuló por espacios de clase alta (Riesco, 2008). En principio, por su materialidad ya que los 20 tomos que componían la edición completa eran de tapas duras y páginas satinadas (se puede inferir que su costo de producción es elevado). También estaba destinada a un público lector culto, debido a su contenido:

En segundo lugar, su *contenido* indica en todo sentido que la enciclopedia se dirige a un público instruido y con recursos económicos. En el primer caso, el ejemplo más ilustrativo es *El Libro de las lecciones recreativas*, donde aparecen sencillas historietas en francés e inglés para que el niño se ejercite en los idiomas. Por otra parte, los experimentos, manualidades y todo tipo de recreación exigen materiales a los que no cualquiera puede acceder. En la sección de *Juegos y pasatiempos*, por ejemplo, para las recetas de cocina se pide licor, azúcar morena, varas de vainilla, trufa, esencias variadas, cacao, dátiles, etc. Los experimentos de carácter científico requieren mercurio, tubos de ensayo, cristal, probetas, alcanfor, cloruro de amoníaco, etc., mientras que para las manualidades de niñas se necesita seda, muselina, papel de arroz, tintas de colores, etc. (Riesco, 2018: p. 210).

Junto con la expansión del público lector comenzó a consolidarse un espacio editorial en nuestro país que, en sus inicios, estuvo caracterizado por una fuerte presencia de libros editados en el extranjero, en algunas de las principales ciudades europeas como París, Roma Leipzig, Madrid y Barcelona (Delgado y Espósito, 2006). La Primera Guerra Mundial marcó un punto de cambio en el mercado editorial argentino, principalmente porque la mayoría de los países participantes de la contienda se retiraron del mercado -al menos momentáneamente- lo que permitió un crecimiento incipiente de editoriales nacionales que empezaron a tener presencia en el mercado interno (Delgado y Espósito, 2006). Estas editoriales jóvenes apuntaron a un sector del público lector que había quedado rezagado: el que se ubicaba en el medio de aquel público selecto y el público popular. Era lector de libros de bajo costo y se forjó a principio del siglo XX (Delgado y Espósito, 2006).

Con la Guerra Civil Española, afirma José Luis de Diego (2006), editoriales españolas comenzaron a desembarcar principalmente en México y en Argentina. Uno de los ejemplos emblemáticos de este período fue la editorial Espasa - Calpe<sup>34</sup>, la que publicó una de las enciclopedias emblema de nuestro país, la conocida por su nombre de editorial, “la Espasa - Calpe” (De Diego, 2006):



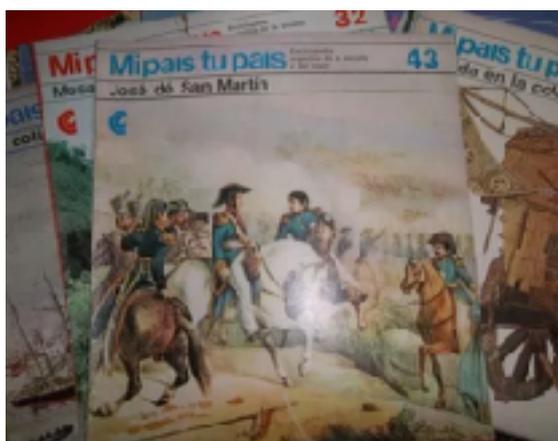
*Enciclopedia Universal Ilustrada Hispano Americana.*

---

<sup>34</sup> “En 1860 José Espasa Anguera, un hombre de orígenes modestos, nacido en Lérida, funda en España la Editorial Espasa; en 1925 se funde en Espasa - Calpe y cobra preeminencia en la editorial del conde de Aresti, un hombre de trayectoria política y económicamente poderoso. De los títulos y colecciones que editaba, sobresalen la conocida Enciclopedia Espasa - Calpe [...] la editorial se traslada a nuestro país el 22 de abril de 1937 se funda Espasa - Calpe Argentina” (De Diego, 2006: p. 91)

A esta altura, referirnos a enciclopedias necesita más precisión. Con esto quiero decir que hay diversos tipos de enciclopedias que, de modo esquemático, se pueden distinguir en al menos dos grupos: enciclopedias generales y enciclopedias temáticas. Dentro de las generales, ubico a un universo amplio de enciclopedias que están destinadas a todo tipo de lector. La enciclopedia Espasa - Calpe es un ejemplo clásico de este tipo. En cambio, las enciclopedias temáticas son las que se organizan a partir de una temática en particular, área de interés o apuntan a una clase de lector como por ejemplo, las enciclopedias específicamente de historia y/o las destinadas a niños y/o jóvenes. Todas ellas circularon y siguen circulando en nuestro país.

Para ejemplificar una enciclopedia sobre historia tomo la creación del Centro Editor de América Latina (CEAL) en el año 1966. Esta editorial surgió de un grupo pequeño que fue desplazado de la editorial universitaria EUDEBA en el momento de intervención de la Universidad de Buenos Aires (Aguado, 2006). El fundador de la CEAL fue José Boris Spivacow, quien previamente había creado EUDEBA. Dentro de la extensa lista de publicaciones de la editorial, las enciclopedias tienen un peso importante, especialmente las que producen conocimiento histórico: “En 1968, aparecen 174 fascículos (26 volúmenes) de *Los hombres de la historia*, dirigida por Haydée Gorostegui de Torre; básicamente era una traducción de una colección italiana, completada con biografías de personajes latinoamericanos. *Mi país, tu país*, dirigida por Susana Zanetti, una enciclopedia pensada para la enseñanza primaria y secundaria, se completó en 174 fascículos (reunidos luego en 6 volúmenes)” (Aguado, 2006).



*Mi país, tu país*, enciclopedia de la CEAL. Dirigida por Susana Zanetti y salió entre 1968 y 1971.

La enciclopedia se presentaba como un objeto indispensable para las familias, para resolver la tarea escolar y, principalmente, para entender a nuestro país desde diferentes ámbitos siendo la historia, uno de ellos:

“*Mi País, tu País*. Enciclopedia argentina de la escuela y el hogar. La información más variada sobre toda la Argentina. Indispensable para la preparación de trabajos en equipo [...] las regiones, los más diversos aspectos de la vida urbana y rural, los períodos históricos, las artes y artesanías, los deportes, los animales, las plantas, la vida cotidiana en distintas épocas, las industrias, los medios de comunicación y difusión, los hombres representativos... ¡Todo lo que te interesa para un conocimiento moderno del país! [...] Esta colección debe figurar en todos los hogares no sólo porque es imprescindible como material de lectura y de consulta para el chico y el muchacho que estudian, sino también porque es utilísima para el hombre y la mujer que desean responder a las dudas de sus hijos, para el maestro, para el profesor” (Cicalese, 2006: p.251).<sup>35</sup>

Como afirmé previamente, lejos de hacer un catálogo de enciclopedias, en el anexo 2 de esta tesis presento ejemplos de enciclopedias generales y específicas para dar cuenta de la presencia que tenían estos objetos en el mercado. Referirse a la circulación de enciclopedias implica hacer alusión al mundo editorial, al mercado. La construcción del mercado editorial es un tema en sí mismo (una investigación en sí misma) que excede los límites de este trabajo. Sin embargo, al menos en parte, no puede ser obviado sencillamente porque una breve referencia a él permite analizar cómo circularon las enciclopedias durante el siglo XX y dar cuenta de la presencia que tienen estos libros en nuestro país. En un principio, llegadas desde Europa hasta que se consolidó el mercado editorial en Argentina.

Para explorar este último aspecto, el trabajo de la historiadora Beatriz Valinoti (2019) es un hallazgo. La autora analiza los modos de circulación, desde la edición hasta la llegada a los lectores/ las familias, de materiales impresos, principalmente libros y enciclopedias. Para ello, utiliza como fuentes de investigación avisos publicitarios de la revista *Caras y Caretas* entre los años 1910 y 1914. Le interesa analizar cómo una revista que se lee en momentos de ocio contribuyó a formar un público lector<sup>36</sup>: “la lectura para entretenerse permitió recomendar esos buenos libros que convertiría a los lectores en ciudadanos [...] es allí donde los avisos publicitarios, que hacen referencia a la cultura escrita [cobran importancia] porque con ellos se puede reconstruir cómo los libros llegaron a nuevos sectores sociales intentando transformar sus prácticas y dotar de nuevos

---

<sup>35</sup> El autor extrae este fragmento de la publicidad de la enciclopedia.

<sup>36</sup> “formar un público lector” es diferente a la categoría “ampliación del público lector”.

significados sus universos simbólicos” (Valinoti, 2019: p.131). La voz de Valinoti (2006) es valiosa en un sentido doble: por un lado, al vincular la lectura de entretenimiento a la formación ciudadana a partir de textos e imágenes publicitarias; por el otro, al destacar que la circulación es importante porque genera las condiciones de *disponibilidad* (Kalman, 2003) que fortalece la construcción y ampliación de un público lector.

Valinoti (2019) rastrea la circulación de cuatro enciclopedias que tenían publicidad en la revista. La primera es *Historia Universal* de César Cantú (1804-1895) edición de Garnier Frères, editores de París. El aviso publicitario advierte que la obra no podía faltar en las casas ni de sectores de clase media ni obrera. La venta de los tomos que formaban la colección estaba acompañada de un folleto que aclaraba todos los detalles de la inmensa obra y podía reservarse sólo con llenar un cupón y pagarse con cuotas.

La segunda enciclopedia es el *Diccionario enciclopédico Hispano-Americano* de 1912 en su nueva y completa edición de 32.000 páginas, 600.000 entradas y 75 millones de palabras<sup>37</sup>. Retomo las voz de la autora para ser más precisa:

“Si bien en la campaña publicitaria se insiste en que esta oportunidad de adquirir la colección a tan bajo costo no tiene precedentes en la historia del libro, también se destaca que **‘la casa que posea la nueva edición tendrá el equivalente de mil volúmenes en el espacio de 28’**, y que con una hojeada bastará para darse cuenta de que en este libro se encuentra todo lo que se necesita, ‘desde Babilonia hasta Buenos Aires, todo lo que la humanidad ha dicho, hecho y pensado, desde los tiempos más remotos en la historia, hasta el presente’, conteniendo información como la que pueden ofrecer las mayores bibliotecas del mundo disponiéndose ‘de copiosa lectura para el entretenimiento de todos sus moradores’” (Valinoti, 2019: p.121).<sup>38</sup>

El aviso publicitario arroja dos cuestiones centrales: la primera tiene que ver con la materialidad y el estatus que le da a una familia tener esta enciclopedia. En principio, porque en sus páginas se puede encontrar “de todo”; luego, porque su tamaño es compacto ya que la enciclopedia toda ocupa el espacio de 28 volúmenes aunque el conocimiento que se encuentra en sus páginas, es equivalente

---

<sup>37</sup> Valinoti afirma “Se aclara que esta es una ‘obra escrita bajo el punto de vista Hispano-Americano, por eminentes escritores Hispanos-Americanos’ lo que evita errores históricos y étnicos, problemas que se producen al traducir del ‘inglés o el alemán otras enciclopedias’ porque aunque estas ‘deben ser internacionales’, tienen que ser “nacionales en cuanto a la Historia, la literatura, las Biografías, la Geografía, etc.” (Valinoti, 2019: p.120). Excede a los límites de este trabajo pero el análisis de estas obras también da paso a otra discusión dentro de la investigación que está vinculada con el mundo editorial y la historia de la producción editorial en nuestro país.

<sup>38</sup> La negrita me pertenece.

a “mil volúmenes”. Pero al mismo tiempo, el aviso enfatiza en que en sus páginas, las familias van a encontrar “todo lo que necesitan” y ese “todo” (una vez más) se refiere a una historia universal que comienza en Asia en tanto que este continente es necesario para la construcción de un *otro* que reafirme a la Europa occidental. Aquí también se forja una identidad que refuerza la mirada occidental en espejo con un *otro*, como *El Tesoro de la Juventud* lo plantea con el continente africano.

La tercera de las enciclopedias que analiza Valinoti (2019) es la *Enciclopedia de la América del Sur*, en 1913. En los avisos publicitarios de esta enciclopedia se destaca su materialidad: cuatro tomos que “cuentan con una esmerada impresión, con papel de lo mejor y una encuadernación sólida y lujosa, lo que “marca un récord en lo que a las artes gráficas se refiere, pudiendo considerarse como el mejor adorno de biblioteca” (Valinoti, 2019: p.124). Lo interesante de esta descripción es que la encuadernación, la calidad del papel, las ilustraciones transforman a estos objetos en símbolos de *status* ya que se necesita una casa con un espacio amplio destinado al alojamiento de las bibliotecas que luego contendrán a la producción enciclopédica. *El Tesoro de la Juventud* es un ejemplo de enciclopedias costosas ya que sus características físicas, por ejemplo la encuadernación, repercutía en el precio final de toda la obra, como decía previamente. Las bibliotecas, además de adornar la sala de alguna casa, organizan y clasifican el conocimiento.

La cuarta enciclopedia es la que publica el diario *La Nación*, la *Historia del Mundo en la Edad Moderna*. Esta enciclopedia también circula entre las familias ofreciéndose a la venta mediante un folleto explicativo, llenando un cupón y pagando en pequeñas mensualidades (Valinotti, 2019). La enciclopedia también se promociona, como afirmaba el editor de *El Tesoro de la Juventud*, como una ayuda para “todos los miembros de la familia”:

“estos libros son útiles para todos los miembros de la familia, puede resolver cualquier duda que se presente en una conversación ya que contiene datos geográficos, políticos, bibliográficos o literarios sirviendo, a la vez, para la **recreación y el entretenimiento**, pudiendo, por ejemplo las señoras, leer con ‘placer y provecho, todo cuanto se refiere a trajes, usos y costumbres de otras épocas y de otros países’, mientras los niños se deleitan con ‘las descripciones de las batallas y las vidas de los grandes aventureros, los combates navales, la historia de los héroes de su patria y las de todos los países del mundo’; aprendiendo, ‘sin advertirlo, historia y geografía’ **mientras recorren y conocen ‘el mundo sin salir de su casa’** [...] dice no limitarse a presentar héroes y contar aisladamente hechos, sino que ofrece una visión de la vida universal relacionando las partes con el todo, porque ‘para vivir en la sociedad actual es preciso tener cierta cultura y poseer el

talento de la réplica' [...] en palabras de los editores para avanzar en la democratización de las obras monumentales se envía gratis a domicilio junto a los **libros un mueble-biblioteca de roble o caoba**” (Valinoti, 2019: p.125)<sup>39</sup>

La extensa cita es pertinente porque describe a las enciclopedias en tanto objetos que denotan cierto estatus en las familias, como vengo sosteniendo. En este ejemplo, el estatus se construía no sólo a partir de lo que se leía sino también a partir del espacio que ocupa aquello que se leía: la enciclopedia venía acompañada de un mueble de roble y de caoba, dos maderas que además de imponentes, son bien fuertes y perduran en el tiempo. Roble y caoba como sinónimo de un saber acabado y estático, “bien fuerte” que puede ser aprendido “sin salir de la casa”.

La creación del Centro Editores de América Latina (CEAL) continúa una tradición que había inaugurado la editorial EUDEBA de circulación y distribución de libros en quioscos ubicados en sectores estratégicos, cercanos a los espacios universitarios y a los medios de transporte que acercaban a los estudiantes a las universidades, como trenes y subtes (Aguado, 2006). Digo, el CEAL porque su fundador, Spivacow como ex fundador de EUDEBA, entendía que la clave de todo proyecto cultural era la distribución. Logró entonces un acuerdo con la Cooperativa de Vendedores de Diarios, Revistas y Afines para que, en 1967, estén disponibles en los quioscos callejeros (Aguado, 2006). Esta modalidad de venta permitía publicar fascículos coleccionables durante un determinado tiempo hasta completar la colección. Luego estaban disponibles las tapas y se canjeaban en la editorial para adquirir la colección (Aguado, 2006). Esta forma de circulación permitía llegar a un público lector más amplio porque además, el costo de los fascículos era menor.

Cómo circularon las enciclopedias de papel me preguntaba. Al mismo tiempo, empecé esta tesis haciendo referencia al “señor de los libros”, aquel que permitía *llevar la ilusión* a las familias de conocerlo “todo” mediante la compra de enciclopedias y libros en general. La venta por catálogo, el cupón, los planes de cuotas, la venta en quioscos callejeros fueron estrategias que permitieron ampliar el *público lector* y al mismo tiempo, diversificarlo mientras eran las formas más comunes de circulación de libros y enciclopedias, más allá de las librerías.

El “señor de los libros” solía tener una cartera amplia de clientes/lectores centrados en empleados públicos como policías, trabajadores municipales y por supuesto, docentes. En el caso de la venta en

---

<sup>39</sup> La negrita me pertenece.

cuotas en las escuelas, llegar con las novedades, conversar con maestros, organizar un punto de venta, armar un plan de pago a medida del comprador, hacían de este trabajo todo un oficio. Para vender libros, hay que conocer no sólo del producto -en todo caso esa característica es común a cualquier vendedor- sino tejer lazos de confianza con los posibles compradores para lograr efectivamente una venta. Los intereses son comerciales pero también había algo más. Como planteaba en la Introducción, entre “el señor de los libros” y el comprador había una oportunidad: por medio de la venta, las enciclopedias podían llegar a las familias de cualquier rincón del país teniendo en cuenta que los mayores compradores a partir de este sistema solían ser los empleados públicos. Para que las prácticas de lectura sean posibles, las condiciones de *disponibilidad* y de *acceso* son fundamentales para que sea posible la lectura, entendida como una práctica social (Kalman, 2003).

## **2.c. Enciclopedias de papel y la historia como disciplina escolar.**

En el capítulo 1 desarrollé una genealogía de la historia como disciplina escolar, en tanto producto original de la escuela. Decía que arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo fueron la marca de origen del código disciplinar de la historia durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX. En la conformación del código disciplinar, la memoria fue una habilidad clave e importante para el recuerdo de datos (por ejemplo, de nombres y de batallas) que permitieron afianzar mitos sobre el origen de las naciones y consolidarlas. El *Tesoro de la Juventud* en tanto enciclopedia es una fuente para analizar qué saberes históricos leían los niños también por fuera de la escuela.

En el caso de Argentina, la conquista y colonización de América fue uno de los hitos centrales que contribuyó al fortalecimiento de la nación argentina: la celebración del 12 de octubre como el “Día de la raza”<sup>40</sup> y el énfasis puesto en América como producto del descubrimiento europeo, le permitió a la Argentina enlazarse en el relato de “las grandes civilizaciones” cuyo epicentro es Europa. “La madre patria”, España, *nos descubría* en tanto *argentinos* y con ello, *se iniciaba la historia nacional*. Sin embargo, Europa lleva en su propio seno su marca racista que no puede eludir en tanto y en cuanto construyó e impulsó sobre sí misma una imágenes de superioridad que se sostuvo en el tiempo y se impuso fuerte en el resto del mundo, especialmente en América Latina.

---

<sup>40</sup> En el año 2005 el Decreto Nacional 1086/2005 propone transformar el 12 de octubre en un Día de reflexión histórica y diálogo intercultural. En 2010, a solicitud de los Pueblos Indígenas de Argentina, se firma el Decreto Presidencial 1584/2010 donde se cambia la denominación por Día del Respeto a la Diversidad Cultural. Fuente: [www.argentina.gob](http://www.argentina.gob)

Para dar cuenta de la construcción semántica de Europa en tanto “cuna de la civilización”, la voz del filósofo Enrique Dussel (2003) es una contribución:

“En primer lugar, la mitológica Europa es hija de fenicios [...] Esta Europa venida del Oriente es algo cuyo contenido es completamente distinto a la Europa ‘definitiva’ (la Europa Moderna). A Grecia no hay que confundirla con la futura Europa. Esta Europa futura se situaba al norte de la Macedonia y al norte de la Magna Grecia en Italia. El lugar de la Europa futura era ocupado por lo ‘bárbaro’ por excelencia de manera que posteriormente, en cierta forma, usurpará un nombre que no le es propio, porque el Asia (que será provincia con ese nombre en el Imperio romano: sólo la actual Turquía) o el África (el Egipto) son las culturas más desarrolladas y los griegos clásicos tienen clara conciencia de ello. El Asia y el África no son ‘bárbaras’, aunque tampoco plenamente humanas [el autor cita a Aristóteles]. Lo que será la Europa ‘moderna’ (hacia el norte y el oeste de Grecia) no es la Grecia originaria, está fuera de su horizonte y es simplemente lo incivilizado, lo no-político, lo no-humano. Con esto queremos dejar muy claro que la diacronía unilineal Grecia - Roma - Europa es un evento ideológico de fines del siglo XVIII romántico alemán; entonces un manejo posterior conceptual de ‘modelo ario’, racista (Dussel, 2003).

La cita permite entender cómo la historia de Asia y de África, en occidente, es presentada, no como campo de investigación en sí mismo, sino como una pieza de un rompecabezas mayor que representa la Europa moderna, la Europa “definitiva”, como afirma Dussel (2003). Esa Europa que construyó a lo largo del tiempo su hegemonía a partir de la rapiña y de la muerte, principalmente en sus colonias.

Si bien las disciplinas escolares son fruto de la cultura escolar, se nutren de conocimiento que circula por fuera de este ámbito. La primera fase del código disciplinar de la historia adoptó esa visión “definitiva de Europa” para fortalecer la construcción de los Estados Nación. Las enciclopedias acompañaron esa perspectiva. Por ejemplo, la publicidad del *Diccionario enciclopédico Hispano-Americano* publicado en 1912 ya le advertía al lector que en sus páginas iba a encontrar todo lo que necesitaba saber “desde Babilonia hasta Buenos Aires” (Valinoti, 2019). El recorte espacio temporal enlaza Babilonia con Buenos Aires. Ese eurocentrismo fue uno de los pilares que el Estado argentino adoptó para construir su Nación. El conocimiento histórico presente en *El Tesoro de la Juventud* se enmarca dentro de esta idea siendo un aporte a la construcción de esa “Europa definitiva”, explicada por Dussel (2003). Previamente mostraba que gran parte del recorte temático del Libro “Hombres y Mujeres Célebres” reforzaba esta idea tanto en la construcción de lo femenino como en la mirada sobre África, en los ojos de los viajeros.

En otros dos Libros que componen *El Tesoro de la Juventud*, *El Libro de la América Latina* y *Los países*, ideas se también estaban reforzadas: “[existe una tendencia] a considerar a Europa como un punto de referencia obligado en todos los aspectos; como paradigma de la moda, la cultura, la organización social, el avance tecnológico, el cosmopolitismo y el desarrollo económico, es decir, de la modernidad” (Riesco, 2008). Por ejemplo, para *El Tesoro de la Juventud* Bolivia:

“Bolivia presentaba hasta hace poco el aspecto de la civilización griega, una civilización de ciudades prósperas, de difícil comunicación a través de largas distancias, rivales unas de las otras y fuentes de recíprocas guerras civiles” (Tomo XIII. p. 4354).

Es al menos extraña la comparación entre Bolivia y Grecia. Sin embargo, esa descripción intenta poner nuevamente a Europa en tanto horizonte político y cultural, donde Grecia es el ejemplo al estar compuesta de ciudades prósperas y rivales. Aún perdura en el mundo escolar esta representación sobre la antigua Grecia, casi un siglo después. En términos generales sí se produjeron cambios en la historia escolar, por ejemplo a partir de la introducción de otras categorías para analizar a la antigüedad clásica, como la de *polis* que permiten complejizar el debate sobre las “ciudades - estado”. Sin embargo, continúa presente el foco en Atenas y Esparta en tanto modelos diferentes de construcción político territorial y rivales.

Para el caso de Argentina, la enciclopedia contribuyó a forjar la idea de una “Argentina blanca y europea” que, aún hoy, perdura en el imaginario social.<sup>41</sup> Leonor Riesco (2008), desde Chile (la investigadora es chilena) también alerta esta construcción de una “Argentina europea” que, hipotetiza, puede deberse a que Estanislao Zeballos, coordinador de la obra en América Latina, también era argentino. Lo ejemplifica del siguiente modo:

“El carácter de esta población [Argentina] es enteramente europeo, pues, como ya dijimos, la raza blanca ha hecho desaparecer, por absorción, a los indios y a los mestizos. Hoy no queda en la República más de 20.000 indios, reducidos y sometidos al trabajo, y probablemente no existen más de 1.000 negros. Esta homogeneidad de la población da al pueblo argentino su carácter viril, inteligente, de imaginación intensa y rápida, y emprendedor en todas las ramas del progreso humano. Explícate así que la República haya desarrollado sus adelantos, hasta llegar al envidiable

---

<sup>41</sup> Para profundizar en este aspecto sugiero la tesis de maestría de Anny Ocoró Loango (2010) “Afroargentinidad y memoria histórica: la negritud en los actos escolares del 25 de mayo”. Presentada en la FLACSO Argentina. Especialmente la introducción y el capítulo 3.

estado de prosperidad y riqueza en que hoy se encuentra.” (Tomo V. p.1474. Extraído de Riesco, 2008).

La cita es del Tomo V del *Libro de la América Latina* que está destinado a Argentina y su geografía. Argentina no “sólo es blanca” sino que su población es “homogénea y viril” abonando a la construcción de una argentina que consolida su identidad entendiendo que el progreso es sinónimo de Europa, lo que implica “el borramiento y aniquilación del indígena y el negro como elementos presentes en la nación. Tanto en Mitre, Alberdi, Echeverría, Sarmiento trazaron los pilares de una nación ligada a las costumbres y niveles de desarrollo de Europa para oponerse a la barbarie, y se trazó una distancia respecto a otros países latinoamericanos, silenciando otras alteridades presentes en la Nación, como los indígenas y los afro descendientes” (Ocoró Loango, 2010: p. 167).

El texto del Tomo *El libro de América Latina*, además de describir a la población, continúa con adelantos tecnológicos que tuvieron lugar en Argentina. Esta descripción refleja la penetración material del Estado Nacional, en el marco de la Generación del 80 a partir del tendido del ferrocarril. Comparto una imagen de la enciclopedia de la estación Retiro, en el actual territorio de CABA. La estación está presentada como “símbolo del desarrollo”:



A continuación los epígrafes de la imagen:

LA NUEVA ESTACIÓN ‘RETIRO’, DEL FERROCARRIL ARGENTINO, EN BUENOS AIRES.

1. Vista exterior de edificio; 2. Media sección de vías de entrada y salida a la estación; 3. ‘Hall’ Central; 4. Gran Salón de las taquillas. Esta magnífica estación es la más grande y notable de Sudamérica.

Tomo V. p. 1475.

La construcción de esta identidad se refuerza en el tomo IV, en el *Libro de la América Latina* que se llama “Los niños argentinos”. La descripción de cada niño de nuestro país refuerza la construcción de la Nación a partir de otro de los atributos de estatidad, como el sistema educativo (O Donnell):

Llaman la atención los niños de las diferentes regiones de la República Argentina por su belleza y robustez. Predominan entre ellos los rubios y los trigueños, denotando los primeros principalmente a los hijos de los europeos establecidos en el país. La inteligencia de estos niños es extraordinaria y así lo revelan las escuelas públicas, donde reciben la instrucción primaria en todas las regiones de la República, aun en las más solitarias campañas. Estos niños se distinguen por la precocidad con la que aprenden y por la rapidez con que desarrollan su imaginación y sus facultades de raciocinio y de investigación. Muchos de ellos sobresalen en las pruebas finales de los colegios y son muy pocos los retardados. Los viajeros que visitan las escuelas extranjeras se sorprenden de la lentitud intelectual de los niños y del poco condimento que tienen de los países del Nuevo Mundo” (Tomo IV. p. 1239).



A continuación los epígrafes de la imagen:

1. Tipo de escuela en la Plaza Lavalle de Buenos Aires, para mil niños.
2. La escuela Sarmiento en la Avenida Callao, Buenos Aires.

Tomo IV. p. 1243.

El niño argentino tiene una fisonomía particular, según la enciclopedia, es buen alumno y va a las escuelas como las que ilustran las imágenes: son edificios imponentes que señalan la presencia del Estado.

Entonces: la primera enciclopedia infanto juvenil que circuló en América Latina, *El Tesoro de la Juventud*, contribuyó -por fuera del mundo escolar- a formar una Nación argentina excluyente y eurocéntrica. Sistematizo lo analizado:

- El lugar de las mujeres en la historia;
- La construcción de África desde los ojos de sus viajeros;
- La descripción de su población (agrego, como si “describir poblaciones” fuese efectivamente posible);
- La penetración material del Estado Nacional en dos ámbitos: la expansión del FFCC y el sistema educativo.

Dos conclusiones se pueden aventurar. El peso que tiene el saber histórico que circula por fuera de la escuela, en la voz de las enciclopedias. Digo “por fuera de la escuela” en el sentido que estas enciclopedias no están destinadas específicamente al mundo escolar. Sin embargo, sus diversos usos incluyen a las familias, las bibliotecas y la escuela, en tanto libros de consultas nutriendo -de este modo- el saber escolar. Ya lo advertía Zeballos en el Prólogo de la enciclopedia, su destinatario eran los niños y los jóvenes curiosos.

## Capítulo 3: Cultura digital y Wikipedia

### 3.a. “Cualquiera puede editar”: nace la Wikipedia.

En 1989 la Enciclopedia Britannica le dijo “no” a la propuesta de *Microsoft* para digitalizar parte de su contenido y volcarlo a un nuevo formato, el CD-ROM. En aquel entonces, la Enciclopedia Britannica parecía no necesitar un gran cambio, menos de formato, ya que ese cambio podía repercutir en una menor venta de libros. Cada uno de sus tomos mantenía un precio aún muy redituable para la empresa. Frente a la negativa de la gran Enciclopedia Britannica, *Microsoft* no se quedó quieto y finalmente logró adquirir una enciclopedia que se vendía en supermercados llamada Funk - Wagnalls. Acto seguido, realizó un acuerdo con la editorial Mc. Millan para obtener dos enciclopedias más, esta vez enciclopedias de papel. El resultado fue un gran archivo de multimedia que dio origen a la ya fallecida Encarta (Dans, 2009).<sup>42</sup>

El 5 de abril de 1995, el diario *El País* publicó una crónica sobre un acontecimiento novedoso para Europa: “Umberto Eco presenta en Milán la primera enciclopedia 'multimedia' europea [...] la búsqueda del saber tiene desde ayer un nuevo y deslumbrante instrumento. Un solo disco compacto legible por ordenador (CD-ROM) ofrece un potentísimo banco de datos audiovisuales sobre todos los aspectos del siglo XVII”.<sup>43</sup> El proyecto enciclopédico, “Enciclomedia”, era la primera enciclopedia multimedia que se realizaba en Europa. *El País* (1995) desatacaba todas las virtudes de este nuevo formato, un CD - ROM, que podía almacenar un cúmulo de información (¡200 volúmenes!) en un espacio pequeño, era accesible a todos, podía navegarse desde la comodidad de una casa y, gracias al hipertexto, “la historia se acerca al funcionamiento natural del cerebro humano, que percibe como simultáneo lo que en los libros sólo se puede mostrar sucesivamente debido a la linealidad de la escritura” (*El País*, 1995). Para la época, la majestuosidad del proyecto tenían en su seno al menos dos problemas. Eco advertía que el cúmulo de información podía generar “‘bulimia intelectual’ y la insaciable curiosidad inútil o dispersión extrema” (*El País*, 1995).

---

<sup>42</sup> Enrique Dans continúa: “el producto final fue un CD-ROM con unos treinta mil artículos, en el que bastaba con empezar a teclear una palabra para obtener sugerencias, y en el que una búsqueda llevaba a un conjunto de contenidos entre los que frecuentemente se hallaban fotografías, ilustraciones, mapas, diagramas, vídeos o infografías”. Dans es licenciado en Biología y se dedica a la divulgación sobre temas vinculados a la tecnología. Post entero: <https://www.enriquedans.com/2009/04/encarta-un-caso-interesante.html>

<sup>43</sup> Nota entera: *El país.com*. Link: [https://elpais.com/diario/1995/04/06/cultura/797119205\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1995/04/06/cultura/797119205_850215.html)  
Consultada 10 de enero de 2020.

El 14 de marzo del 2012, finalmente, los periódicos mundiales amanecieron con una noticia que al parecer generó cierta conmoción: la Enciclopedia Britannica, luego de imprimirse por 244 años, abandonaba su formato papel para transformarse en una enciclopedia virtual. Los argumentos que oportunamente brindó el director de la compañía que producía la enciclopedia fueron más que interesantes: en principio, primó el argumento económico ya que las ventas de la enciclopedia estaban bajando en los últimos años. Sin embargo, la respuesta a la pregunta por la disminución comercial de esta enciclopedia es más compleja cuando se ahonda en los motivos: “es como un rito de iniciación en esta nueva era. Muchos se sentirán tristes y nostálgicos por ello, pero ahora tenemos una herramienta mejor. La página web está constantemente actualizada, es mucho más extensa y tiene contenidos multimedia”, decía por aquel entonces, Jorge Cauz, el director de la compañía y continuaba: “en muchos casos, hacer una búsqueda por computadora en un sitio *online* es mucho más rápido que buscar en los índices de la Enciclopedia Britannica, y luego ir al volumen determinado para dar con el tema buscado” (Diario *Clarín*, 2012).

Tomo ambas enciclopedias, la Enciclopedia europea y la enciclopedia Encarta, como “enciclopedias de transición” porque quedaron en el recuerdo como enciclopedias que no prosperaron debido a que adoptaron una tecnología que al poco tiempo quedó obsoleta. Su sistema “empaquetado” no permitía la actualización de la información (Cobo, 2016) en un mundo cada vez más cambiante. Sin embargo, el CD - ROM traía una transformación inédita ya que permitía el almacenamiento de una inmensa cantidad de datos y ofrecía, como planteaba el proyecto de la Enciclopedia para el caso de historia, una lectura hipertextual gracias a la posibilidad de generar hipervínculos. La cantidad de información guardada en poco espacio y disponible mediante un click en una computadora, fue un primer paso hacia una enciclopedia totalmente digital.

Una aclaración. La clásica enciclopedia de papel conocida mundialmente, Enciclopedia Britannica, no murió (del todo). Más bien mutó. Si bien dejó de imprimirse, desarrolló un sitio web donde tanto estudiantes y profesores como cualquier usuario que quiera conocer algún dato, puede acceder. La mayoría del sitio está disponible para ser consultado de modo gratuito pero para acceder a un uso más escolar se debe pagar un arancel. A diferencia de la Wikipedia, la enciclopedia Britannica insiste en legitimar su lugar dentro de la web apelando a su propia tradición, es decir, con los mismos argumentos que históricamente se respaldaba frente al lector curioso. Como ejemplo, puede leerse las respuestas a la gran pregunta de su sitio Web “¿Por qué usar Britannica?:



Consultado el 10 de enero de 2020 - <https://britannica.es/><sup>44</sup>

Comienzo con estos tres ejemplos icónicos sobre modos de clasificar y organizar el conocimiento que fueron quedando obsoletos. Tres ejemplos que pueden denominarse como la “prehistoria” de la Wikipedia o *experimentos transicionales*, que no prosperaron debido a la rapidez de las transformaciones que impone la cultura digital. El camino de la innovación tecnológica parece no tener memoria y mirar sólo el presente en tanto proyecta el futuro (Cobos, 2016). Sin embargo, sí hubo ensayos previos como los que esboqué muy brevemente. Estos experimentos enciclopédicos, anteriores a la Wikipedia, muestran cómo comenzó la digitalización de contenidos, una nueva organización y clasificación de los saberes a partir de palabras claves que son las que utilizan los buscadores, la organización no lineal mediante el hipertexto y una cantidad gigante de conocimiento guardado ya no en grandes bibliotecas sino en un pequeño instrumento como un CD - ROM. Sin embargo, los soportes quedaron obsoletos ya que no pudieron competir con las oportunidades que brinda una wiki como la edición colectiva que permite renovar contenidos permanentemente. ¿Quedaron obsoletos o mutaron? De eso se trata la cultura digital. En este capítulo abordo la enciclopedia Wikipedia como emblema de la cultura digital: su materialidad, sus formas de circulación y cómo recrea una disciplina escolar como la historia. También un análisis exploratorio sobre los usos de la Wikipedia en las clases de historia con el propósito de señalar las mutaciones de la disciplina.

---

<sup>44</sup> Dice la imagen: ¿Por qué usar Britannica? Los productos digitales de Britannica son utilizados por las mejores escuelas, universidades y bibliotecas del mundo porque: Nuestros productos innovadores son confiables y de la más alta calidad; Toda la información es constantemente actualizada por expertos; Tenemos programas de capacitación que muestran las maneras más eficientes de implementar la tecnología en el aula; Adaptamos nuestros productos a los parámetros curriculares de América Latina; Nuestras soluciones digitales enriquecen el aprendizaje con recursos interactivos y multimedia.

Si para Milad Doueihi (2010) la gran conversión digital implica la transición de lo analógico a lo digital en el marco de transformaciones *técnicas y religiosas*, la Enciclopedia Britannica es un ejemplo valioso para abordar esta conversión. Primero, por su negativa a la propuesta de Microsoft; segundo, por la decisión de dejar de imprimir en papel el gran proyecto enciclopédico y ofrecer nuevas experiencias a sus lectores en la web, a partir de la construcción de un sitio. El sitio en español de esta enciclopedia es un ejemplo del modo en el que muta una materialidad (de lo impreso a lo digital) y la propuesta al *internauta* de atravesar una nueva experiencia de lectura a partir de las posibilidades que brindan las páginas web. Sin embargo, la respuesta del sitio a la pregunta “¿por qué usar Britannica?” pone en evidencia el peso de la tradición. La legitimidad del sitio web se sigue sosteniendo en una herencia que es propia del mundo letrado: “la información es constantemente actualizada por expertos”; “Nuestros productos innovadores son confiables y de la más alta calidad [justamente por estar realizados por expertos]”. Britannica insiste en resaltar que sus “expertos” son destacados intelectuales del ámbito académico y comparte en el sitio una fotografía con la imagen personal de cada uno de sus colaboradores para el caso de América Latina.<sup>45</sup> Este conjunto de “expertos”, no está de más decirlo, son humanos y no *bots*. Volveré a esta distinción.

Sin embargo, por más que la Enciclopedia Britannica insista y quiera *aggiornarse*, no puede evitar ser un producto del siglo XX intentando sobrevivir en el siglo XXI. Britannica destaca una de las funciones históricas que tiene este tipo de empresas enciclopédicas, la de ser un un libro de autoayuda, en el sentido que el lector allí puede consultar, sacarse dudas o, en el caso de niños y jóvenes, hacer la tarea escolar. Lo hace al poner el foco en el “aprendizaje”, actividad individual, como la opción (casi única) de su sentido enciclopédico. Todas estas características la distinguen casi por completo de la Wikipedia que, nacida en el siglo XXI, se transformó en un “*pack man*” que se devoró casi por completo los otros experimentos enciclopédicos digitales montados ya sea en un CD-ROM y/o en un sitio web. Veremos por qué.

¿Cómo y cuándo nace este gran proyecto enciclopédico digital colaborativo? Lanzar esta pregunta en un buscador, como Google por ejemplo, arroja una gran cantidad de entradas de la misma Wikipedia que lo explican, sin misterio ni desafío alguno. Es el 15 de enero de 2001 es el día en el

---

<sup>45</sup> Dice su sitio web: “Los productos de Britannica son creados por un equipo editorial altamente calificado en colaboración con académicos, educadores y especialistas. Todos nuestros recursos pasan por una revisión rigurosa para garantizar su confiabilidad. Desde 1768, Britannica ha sido la fuente de referencia académica para docentes y estudiantes en el mundo”. Consultado en enero de 2020. <https://britannica.es/quienes-somos/>

que se crea la Wikipedia, proyecto que -hasta ahora- es uno de los iconos más representativos del siglo XXI. Aquí brevemente una pequeña reseña de su origen:

Nupedia era una enciclopedia en línea, producto de una empresa llamada *Bomis Premium* que ofrecía contenidos a cambio de publicidad (Lorente, 2020). Fundada por Jimmy Wales, sus contenidos fueron desarrollados por expertos de cada tema, bajo la licencia de contenidos libres ([wikipedia.com](http://wikipedia.com) consultada en enero 2020). Al mantener la producción de contenidos en manos de expertos, característica propia de la cultura letrada, el contenido de Nupedia no crecía demasiado por lo tanto, la enciclopedia tampoco. La lentitud del crecimiento de la enciclopedia digital fue combatida con la creación de una wiki, una aplicación para la web que permite “la escritura colaborativa y almacena las versiones sucesivas de cada una de sus páginas. Eran los inicios de lo que años más tarde se conocería como web 2.0 cuya característica principal consistía en la capacidad de los servidores web de generar dinámicamente el contenido de las páginas a partir de una base de datos” (Lorente, 2020).

Hasta aquí la Wikipedia es una enciclopedia virtual, de alcance universal, publicada en diferentes idiomas, donde el lector puede encontrar una serie de entradas o de artículos (así llama la misma enciclopedia a su propio contenido) de diversos temas que varían en función de los países de publicación. Pero a diferencia de otros proyectos enciclopédicos, la Wikipedia tiene una marca de origen que la hace única en su género: está construida sobre una wiki. La posibilidad de escribir cada entrada de manera colaborativa, dejando rastros en la producción de cada artículo, tiene como resultado la difusa distinción entre lectores y autores (Doueihi, 2010). Así nació su famosa carta de presentación: “cualquiera puede editar la Wikipedia”. Sí, cualquiera puede editarla y aunque veremos que no es tan así, esta premisa pone de relieve el problema de la autoría y de los modos de lectura.

Wikipedia es sí una empresa enciclopédica. No hay dudas al respecto. Pero como es además una wiki y está construida bajo la organización de una escritura colaborativa, la Wikipedia es algo más. Es un *medio social* sostenido bajo parámetros ideológicos y tecnológicos que son posibles por la existencia de la web 2.0. Para Van Dijck (2016), los *medios sociales* constituyen una cultura de la conectividad mucho más amplia; es todo eso que “nos pasa” mientras estamos haciendo nuestra vida cotidianamente y que, en términos de Doueihi (2010), es posible en el marco de la gran conversión digital. Los medios sociales permiten “la creación e intercambio de contenido generado

por los usuarios [y] conforman un nuevo estrato de organización de la vida cotidiana en internet” (Van Dijck, 2016: p.18). Si la cultura digital tiene sus propios profetas y sacerdotes, la Wikipedia, Youtube o Facebook los encarnan. Sin embargo, estos gigantes no son iguales. A diferencia de Youtube y de Facebook, Wikipedia no es específicamente una red social aunque la escritura colaborativa permita la interacción con otros, conformando una gran comunidad. Además, produce un tipo particular de contenido y se distingue de los otros gigantes al no ofrecer publicidad, por ejemplo. De todos modos, sí es un *medio social* por lo tanto es un objeto particular para la escuela que nutre a las disciplinas escolares: permite crear, intercambiar y construir con otros -otros en tanto usuarios más no académicos ni especialistas- saberes, saberes históricos.

¿Cuáles son las características de la Wikipedia en tanto *medio social*?<sup>46</sup>. Es un sitio web que construye un tipo particular de conocimiento -enciclopédico- que está generado por los usuarios. Por lo tanto, este medio social ofrece “herramientas creativas que ponen en primer plano la actividad cultural y promueven el intercambio de contenido amateurs o profesional” (Van Dijck, 2016). La Wikipedia, como gran enciclopedia virtual que se nutre de aportes de distintas fuentes y con las intervenciones de los escribas de diferentes lugares que la van nutriendo con cada uno de sus aportes, está inmersa en esta tipología. A modo de ejemplo, la enciclopedia se distingue de Twitter o LinkedIn porque estos dos últimos son redes sociales que apuntan al contacto entre las personas. En cambio, la Wikipedia no tiene como propósito central conectar a personas sino producir conocimiento aunque esto no signifique que efectivamente, en el intercambio que se genera en la escritura colectiva de los artículos, los escritores establezcan ciertos vínculos (Van Dijck, 2016).

En estos casi veinte años que lleva de vida la Wikipedia es protagonista de al menos dos etapas, afirma Van Dijck (2016). La primera etapa estuvo caracterizada por ese gran lema que se transformó en su carta de presentación: “cualquiera puede editar en Wikipedia”. Efectivamente, ¿cualquiera puede editar la Wikipedia? Veremos que no, aunque -por ahora- no importe del todo esta respuesta. Sostengo que existe una pregunta más potente pero menos enunciada, ¿por qué *cualquiera* escribiría en Wikipedia? La respuesta no es del todo compleja pero sí novedosa: el

---

<sup>46</sup> Van Dijck realiza una tipología para dar cuenta de las particularidades de los medios sociales. Para ello, son tres los grandes grupos: 1) los sitios de redes sociales. Priorizan el contacto entre las personas y/o grupos construyendo lazos que también pueden ser solo virtuales. Ejemplo: Twitter, LinkedIn, Facebook; 2) los sitios que ofrecen contenidos generados por los usuarios. Aquí se encuentra Wikipedia; 3) los sitios de juego y entretenimiento. (2016: pp. 24-25). Esta tipología es potente porque profundiza las especificidades de la enciclopedia en tanto medio social.

motor de los voluntarios que producen los contenidos es el prestigio y la oportunidad de escribir y participar en esta gran empresa enciclopédica. Entonces, Wikipedia no tiene publicidad y es la búsqueda de prestigio lo que motiva la participación e intervención. Ambas características la transforman en un *medio social* único y que se distingue de otros como Youtube, LinkedIn o Facebook, por ejemplo.

¿Es cierto que cualquiera puede editar la Wikipedia? En principio, sí. Es verdadero. Al ser una wiki, como decía, cualquiera puede intervenirla. Pero esta carta de presentación de la Wikipedia es un poco confusa cuando se pone la lupa sobre la edición de los artículos: sólo el 2 por ciento realizaba, en sus orígenes, el 73 por ciento de la edición en toda la enciclopedia (Van Dijck, 2016: p.221). Este dato es revelador ya que señala que sólo una cúpula muy pequeña efectivamente construía las entradas de la enciclopedia. En el mundo escolar, del total de los estudiantes entrevistados frente a las preguntas “¿Cuál es tu opinión sobre la Wikipedia”, “¿Cómo usas Wikipedia?” y si “¿Editaste alguna vez la Wikipedia?”, respondieron “no”. Las voces de los estudiantes señalan que en la Wikipedia buscan información, algunos estudiantes llegan a la Wikipedia porque efectivamente buscan en ella y otra mayoría, porque el buscador les arroja esa opción:

Columna A	Columna B
<p>“Wikipedia contiene una gran variedad de información la cual me resulta muy amplia y útil” - Alumno, 16 años;</p>	<p>“Tiene información muy buena sobre temas de historia pero no son siempre acertados” - Alumno, 16 años;</p>
<p>“Información instantánea” - Alumno, 16 años;</p>	<p>“Que la información puede ser confiable o no ya que es algo escrito por gente como nosotros” - Alumna, 16 años;</p>
<p>“La utilizo porque en casos rápidos de urgencia, ayuda a zafar” - Alumna B, 16 años;</p>	<p>“Es muy buena pero hay que verificar la información porque cualquiera puede modificar los archivos” - Alumna, 16 años;</p>
<p>“La Wikipedia tiene información bastante básica que habla sin detalles. Te da una idea de lo que estás buscando” - Alumno, 15 años;</p>	<p>“Utilizo Wikipedia muy frecuentemente pero generalmente verifico la info antes de usarla ya que cualquiera puede escribir o modificarlo” - Alumno, 16 años;</p>
<p>“Me gusta, siempre tiene respuestas claras y completas” - Alumna, 16 años;</p>	<p>“Tiene mucha información muy interesante y muy completa aunque no siempre está bien y no es muy confiable” - Alumno, 15 años;</p>
<p>“Explica claramente lo que necesito saber” - Alumna, 15 años.</p>	<p>“No es confiable pero es útil” - Alumna, 16 años;</p>
<p>“Es un sitio muy conocido del cual puedo buscar cualquier cosa y casi siempre confío en lo que dice” - Alumno, 16 años;</p>	<p>“No es de mi gusto ya que no menciona a los autores” - Alumno, 16 años;</p>
<p>“Es muy buena porque cuenta con varios tipos de información. Desde biografías de músico hasta cosas de física” - Alumno, 15 años.</p>	<p>“Muchos dirán que no sirve debido a que cualquier persona puede subir información. Sin embargo, a mí me ayuda siempre con las tareas y a la hora de estudiar” - Alumna, 16 años.</p>
<p>“Es muy buena porque es completa y rápida y no mala, como dicen muchos profesores”- Alumno, 16 años;</p>	<p>“No siempre es lo mejor, pero a veces es la única opción y es fácil acceder” - Alumno, 16 años.</p>

Las voces de los estudiantes permiten afirmar que la enciclopedia circula. Puede observarse que hay una evaluación positiva sobre su presencia en la escuela pero se advierte sobre la confiabilidad de la información ya que “es algo escrito por gente como nosotros”. Sin embargo, ninguno de los estudiantes encuestados manifestó que realiza un uso de la enciclopedia editándola y, frente a la

desconfianza que provoca que cualquiera pueda intervenirla, ninguno intentó corregir ni modificar parte de esta enciclopedia. Saben que se puede hacer más no lo hicieron nunca.

Si son pocos los editores que están discutiendo y escribiendo dentro de este *medio social*, ¿qué es efectivamente lo novedoso de la enciclopedia? ¿Cualquiera puede editarla efectivamente? Una vez más la respuesta está enmarcada en este gran proceso civilizador que planteaba Doueihi (2010) que construye sus propias normas: “la verdadera sabiduría de la Wikipedia puede hallarse no en la multitud sino en la *gestión* de la multitud” (Van Dijck, 2016: p. 221. La cursiva me pertenece). Es decir, la novedad no está en la cantidad de personas que editan efectivamente la enciclopedia sino cómo se gestionan esas intervenciones. *Gestión de la multitud* en tanto categoría analítica es muy gráfica porque permite dar cuenta de los modos en los que la Wikipedia articula y organiza el ejército de escribas que produce sólo por prestigio cada una de las entradas que le dan forma y vida a este gran proyecto enciclopédico digital.

Hasta aquí la primera etapa de esta enciclopedia que arrojó al mundo digital una apuesta novedosa: no es, entonces, la cantidad de personas que escriben en la Wikipedia sino cómo se *gestionan* las múltiples voces que producen cada artículo. Su segunda etapa se originó en el año 2006 cuando se estabilizó esa cúpula de escritores de elite y la enciclopedia se fue poblando de escritores novatos que se sumaron al proyecto que cada vez se hacía más fuerte. Los usuarios iniciales, aquella elite ya consolidada, lo primero que hicieron fue avanzar sobre estos escribas novatos con un sistema de gestión para disciplinarlos (Van Dijck, 2016). Este segundo momento de la enciclopedia arrojó otros -nuevos- interrogante acerca de la escritura en la wiki y la producción colaborativa de una enciclopedia a escala planetaria, ¿quién debe escribir? ¿Una pequeña elite o “todos”, como su carta de presentación lo promueve? ¿Cuáles deberían ser las voces autorizadas? ¿Los expertos o los *amateurs*?

Voy por partes. En un principio, quien quiera intervenir la enciclopedia no puede hacerlo por fuera de las normas que la organizan y están fuertemente custodiadas por toda la comunidad Wikipedista. Las normas de interacción entre los usuarios se reflejan en 5 pilares: 1) se pondera el carácter de enciclopedia y no de fuente primaria del sitio, es decir, no se pueden publicar artículos originales. El mismo sitio afirma “Wikipedia es una enciclopedia, es decir, es un texto que busca compendiar el conocimiento. Pero cuenta con muchos rasgos que no están presentes en las enciclopedias corrientes. Entre ellas, los artículos se editan en comunidad, el material evoluciona constantemente,

la diversidad de temas es inmensa, y no posee un plan de trabajo prefijado” (consultado en julio de 2019); 2) se apela a los usuarios a que sostengan un “punto de vista neutral” para escribir y editar los artículos; 3) se refuerza que el contenido es libre, por lo tanto puede modificarse pero no debe atentarse contra alguna licencia propia de la cultura digital; 4) se deben seguir “normas de etiqueta”, es decir, que, como “los colaboradores de la Wikipedia proceden de diferentes países y culturas, y tienen distintos puntos de vista [...] en temas muy cercanos a nuestras creencias, existe la posibilidad de que perdamos la paciencia o nos enfademos demasiado, por ejemplo al discrepar o no comprender las opiniones o acciones de los demás [...] hay que recordar [...] la siguiente regla: Tratar a los demás con respeto es la clave para colaborar con eficacia en la construcción de Wikipedia”(consultado en julio de 2019); 5) en la enciclopedia virtual “no hay normas fijas”, es decir, se puede modificar siempre y cuando se busque consenso dentro de la comunidad.

Cualquier usuario que quiera inmiscuirse en el mundo Wikipedia debe iniciarse leyendo estos Cinco Pilares, fundamentales para entender toda la organización del sitio y empaparse de las particularidades que la distinguen de las enciclopedias de papel principalmente porque su material evoluciona constantemente a partir de la edición y de la *gestión de la multitud*. Los colaboradores crecen cada vez más y distan del paradigma de “experto profesional” (Van Dijck, 2016), clave en la era Guttemberg. En este sentido, cabe la pregunta por las voces verdaderamente autorizadas a escribir en la Wikipedia. La escritura de expertos fue defendida por Sanger, uno de los co fundadores. Esta postura perdió contra la de Wales, el otro co fundador, quien apoyaba el modelo wiki para una escritura colaborativa. Van Dijck (2016) relata de modo minucioso la puja de poder que se generó entre estas dos aristas que, en definitiva, terminan dando como resultados dos modelos diferentes de enciclopedia: una, escrita por expertos (como las de papel) pero que no prospera debido a las limitaciones en la producción de artículos; otra, escrita por “todos”. ¿Cuál es precisamente la distinción entre ambos modelos? Los expertos demoran en la producción de contenidos; los *amateurs* son los que producen un mayor volumen de material. Fue la postura de Wales y su modelo colaborativo a partir de la intervención de los amateurs, la que finalmente termina triunfando.

A la tensión originada entre estos dos modelos de enciclopedia -uno escrito por expertos, otro por *amateurs*- se sumó el carácter de los contenidos que la Wikipedia produciría: ¿deben ser bien específicos o más bien generales? La respuesta es que ambos tipos -generales y específicos- son necesarios ya que, en definitiva, la Wikipedia es una enciclopedia. Los contenidos especiales le

aportan calidad y rigurosidad mientras que los generales, contribuyen a ese tejido conectivo que generan estas plataformas (Van Dijck 2016). Por ello, frente a la explosión de escritores que surgió en el año 2006, el desafío de esta gran empresa es disciplinar y gestionar la actividad de la masa de nuevos escribas. Esto genera una tensión que es interesante ponerla en discusión porque, como afirma Doueïhi (2010), está presente un modelo teórico que gestiona y controla la producción y publicación del contenido que choca con la actual condición simbólica que tiene la enciclopedia en la sociedad -los estudiantes lo ejemplifican- “del mejor ejemplo de un nuevo modo de redacción, deliberativo y colectivo, que encarna la promesa del entorno digital de un saber libre” (Doueïhi, 2010: p. 123). No sólo es muy poco quienes intervienen sino que quienes efectivamente lo hacen, están controlados por una fuerte elite de escribas.

Esta segunda etapa en la vida de la enciclopedia tal vez sea la más novedosa y con seguridad, la más invisible. La “gestión de la multitud” es posible gracias a una serie de dispositivos y de normas propias de la enciclopedia expresadas en esos Cinco Pilares que son cada vez más populares. La multitud está fuertemente controlada, en principio, a partir de los distintos perfiles con los que cuenta la enciclopedia “[...] los desarrolladores y administradores del sistema se reservan la posición más alta. El orden de mérito que determina el permiso para ejecutar determinadas tareas está definido por la posición que el usuario ocupa dentro de esta escala jerárquica: los usuarios bloqueados son lo que menos permisos tienen [...] los usuarios no registrados o anónimos por supuesto tienen menos autoridad que los registrados” (Van Dijck, 2016: p. 225).

Sumada a esta marcada escala jerárquica construidas por personas que interactúan entre sí, entra en acción un escritor clave (y novedoso en términos del mundo enciclopédico) en la producción de esta enciclopedia, “el *bots*”. ¿Qué es un *bots*? ¿Quiénes son los *bots*? “Actores no humanos que se desempeñan en el sistema de administración del contenido [...] antidotos tecnológicos para contrarrestar la debilidad que la autoría anónima trae consigo” (Van Dijck, 2016: pp.225; 230). Sí, el contenido no sólo está administrado por personas sino por una especie de “robot” que cumplen diferentes funciones que se esquematizan en al menos dos: 1) edición o coautoría; 2) administración del sitio. Estos “actores no humanos” tienen una función que es necesaria y es precisa: vigilan y detectan el vandalismo en la producción de la enciclopedia; corrigen ortografía, editan artículos.

Wikipedia fue pasando por diferentes pruebas que evaluaron la calidad de sus artículos y los resultados siempre estuvieron a la altura de sus compañeras de papel.<sup>47</sup> En algunas oportunidades, hasta fueron superiores. Los resultados positivos están ligados al modo en el que un sistema sociotécnico controla a los usuarios que participan en la edición de la enciclopedia que se encargan de vigilar todo lo que se produce. El control no está dado por expertos en los diferentes temas como sí son necesarios en la cultura letrada. Van Dijck (2016) afirma que el sistema de producción combina una elite de escritores junto con el sistema sociotécnico que está atento al vandalismo, de los cuales los *bots* son también protagonistas.

Destaco especialmente una de las funciones de los *bots* (¡no humanos!) que es la lucha contra el vandalismo porque tira por la borda afirmaciones sostenidas en un desconocimiento casi por completo del modo en el que la enciclopedia funciona: “Wikipedia no es confiable porque cualquiera la edita”. El estudio de Van Dijck (2016) permite romper con este mito a partir de dos ideas potentes: la primera es que no todo el mundo efectivamente edita ya que, en la primera etapa solamente lo hacía un 2 por ciento (o en todo caso puede discutirse a quién nos referimos con “todo el mundo”); el aumento de escritores durante la segunda etapa se vio contrarrestado por un fuerte contraataque de la primera elite de escribas que desarrolló diferentes mecanismos de control administrando perfiles, generando *bots* y poniendo en evidencia -una vez más- el desarrollo de una nueva *intelligentia* que, como afirma el historiador Doueihi (2010), son los manipuladores de la tecnología. Es decir, el surgimiento de una nueva *intelligentsia* que controla y administra los espacios que son navegados por estudiantes y profesores en las clases de historia dan prioridad a ciertos saberes por sobre otros y organizan la información según una lógica que también es propia de estas nuevas materialidades.

Aquí se produce una paradoja en los usos de la Wikipedia. En esta primera parte presenté a esta enciclopedia digital como una de las expresiones más gráficas de la cultura digital, uno de sus *profetas*. Afirmo que una de sus particularidades más disruptivas es la figura del autor: ¿quién escribe en la Wikipedia? La autoría en la Wikipedia es una figura que genera desconfianza en la escuela aunque, paradójicamente, siga siendo la enciclopedia que se lee y que circula en el aula. Mientras un porcentaje de los estudiantes entrevistados manifiestan sentir desconfianza en su

---

<sup>47</sup> “En 2006, el investigador en sistemas de la información Thomas Chesney realizó un serio trabajo de investigación empírica acerca de la exactitud de Wikipedia [...] en 2011, un estudio de la Brigham Young University demostró la fiabilidad de las fuentes de Wikipedia en el ámbito de las ciencias políticas” (Van Dijck, 2016: p.231).

contenido porque “cualquiera puede editarla”, ninguno de ellos editó alguna vez la Wikipedia, como decía. También desconocen los pilares en los cuales está construida esta enciclopedia que, como quedó explícito, son los que regula la producción de cada artículo y donde está presente una responsabilidad por escribir entradas de calidad. Los estudiantes desconfían de la figura del autor de la Wikipedia. Sin embargo, ese no es un impedimento para no utilizarla en la escuela. En todo caso, estos usos de la enciclopedia abren otra discusión: si para los estudiantes de la escuela secundaria la información de la Wikipedia no es del todo confiable debido a que “cualquiera puede editarla”, ¿por qué circula en el aula? La respuesta es doble, por un lado porque “su información es instantánea”, afirma uno de los alumnos de 16 años. Pero por otro lado, y aquí comienza otra novedad de esta enciclopedia, porque los mecanismos de veracidad de la información están cambiando, en el marco de la cultura digital. A este último aspecto me referiré en el apartado 3.c.

### **3.b. Aquí y ahora Wikipedia: formas de circulación de los saberes**

Si el “señor de los libros” manejaba un saber específico para conversar con sus posibles compradores o las revistas de entretenimiento ofrecían descuentos y promociones para que las enciclopedias llegaran a las bibliotecas de las familias, con la Wikipedia es Google su gran “ofrecedor”. O mejor dicho, es el principal promotor que la acerca a sus lectores. En realidad, hay un motor previo a Google que motiva la circulación de esta enciclopedia en el mundo escolar. Este motor es el pedido de información que hacen los profesores y que está instalado fuertemente en el aula materializado en una consigna: “traigan información sobre...”. ¿Qué significa esto? Que los estudiantes deben llevar un cúmulo de información a la clase sobre las temáticas que están estudiando. Ahí sí, al entrar a internet, los recibe Google. Pero en realidad, esa consigna escolar es la verdadera puerta de entrada a la enciclopedia virtual y la rapidez y facilidad de navegación dentro de la Wikipedia, la transforma en una de las primerísimas opciones para responder al pedido escolar. Así comienza la circulación de esta enciclopedia que está presente no sólo en la escuela sino también en las familias y en diversos círculos sociales al menos de tres maneras.

La primera, de modo impresa. Esta forma de circulación es más cercana al mundo escolar y es el formato que materializa la consigna sobre el pedido de búsqueda de información. Píones de hojas impresas, con palabras subrayadas en azul (hipervínculos), pasan de mano en mano entre estudiantes de todas las edades, se pegan en cuadernos o se guardan en folios al final de la carpeta.

Muchas veces, cuando termina la jornada escolar, suelen decorar el piso de las aulas a partir del olvido de algunos de sus lectores distraídos.

La segunda forma de circulación de la Wikipedia es a través de motores de búsqueda en la Web, monopolizados por uno de los *profetas* de estos tiempos, Google, para el caso de Argentina. Los alumnos entran a Internet, este gran anfitrión los recibe y en ese instante la búsqueda de información se transforma en algo *natural*. Flora Perelman (2013), en su investigación sobre búsquedas en la web con alumnos de escuelas primarias, concluye que los niños toman a Internet como una fuente *natural* de información y personifican al buscador. Para los niños, el buscador primero *entiende* lo que ellos están buscando y luego realiza un recorrido exhaustivo por toda la web para brindarles el resultado acorde al pedido (Perelman, 2013. p.16). Esta última característica, la que dota de rasgos humanos a un buscador, es la que permite naturalizar la búsqueda en la web y deja en evidencia que la fractura digital supera ampliamente la brecha generacional. La cuestión no es entre jóvenes que (supuestamente) manejan una computadora perfectamente y viejos que no (Doueihi, 2010: p. 63). Lo que efectivamente queda en evidencia es la existencia bien marcada entre *usuarios* y *manipuladores* de la tecnología. Ambos arrojan, como vengo sosteniendo a lo largo de toda la tesis, la necesidad imperiosa de una alfabetización digital (Doueihi, 2010).

Decía que las bibliotecas clasifican objetos y forman parte del trípode que organiza el conocimiento académico (Burke, 2002). Google no es una biblioteca ni fue pensada como tal. Sin embargo, clasifica conocimiento y sus modos de hacerlo generan transformaciones epistemológicas a partir de nuevos criterios de organización de la información y de jerarquía, construido mediante un tejido conectivo interno mediante links.<sup>48</sup> En Google es posible que esté disponible *de todo*, pero lo que se encuentre no responda a una organización propia de las bibliotecas que tienen sus sistemas de catalogación de la información (Perelman, 2013: p. 36) y sus grandes edificios que albergan todo tipo de libros y revistas, entre otras materialidades (cabe aclarar que cada vez más las bibliotecas ponen a disposición sus catálogos en la web para ser consultados desde cualquier parte del mundo). Google no fue creado con la lógica de una biblioteca universal. Logra ofrecer un cúmulo de información gracias a sus “motores de búsqueda” que la organizan y asisten al usuario a partir del reconocimiento de palabras claves. ¿Cómo funciona un buscador? Lejos de ser un gran bibliotecario

---

<sup>48</sup> No quiero distraer al lector pero sí recomendar una lectura maravillosa para ampliar la discusión sobre un buscador y los cambios epistemológicos con la llegada de Google: Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona. Anagrama. Principalmente pp. 95-118.

sabelotodo, el buscador sugiere sitios a partir de complejos algoritmos matemáticos. De manera muy esquemática, cuando se inicia una búsqueda por Internet, se abre el buscador y automáticamente se escriben palabras claves y luego se pulsa “*enter*”. El buscador no recorre todos los sitios que existen en la web. Recorre el índice que previamente construyó él mismo a partir de arañas y que cada vez es más sesgado debido a la cantidad de datos que el usuario *le regala* a Internet. Lejos de ser *democrática* la búsqueda en la web, esta sesgada desde el inicio por el buscador que se utilice para navegar siendo Google, al menos en nuestro país, el más popular. Los buscadores trabajan indexando contenidos web tomando como primera referencia las palabras claves que disparan la búsqueda. El buscador no puede *ver* imágenes ni videos y tampoco puede otorgar o *comprender* sentidos en lo que *lee*. Es por ello que, en principio, todas las palabras tienen el mismo valor. Sin embargo, el diferencial de Google es su capacidad de distinguir estas palabras, no en función de su sentido, sino a través de un complejo algoritmo matemático que le permite identificar, dentro de un cúmulo más amplio de palabras, cuales son las más relevantes. Y los criterios de relevancia responden a estrategias comerciales de la empresa.<sup>49</sup>

La tercera forma de circulación de la Wikipedia es mediante la creación de una aplicación que se descarga en dispositivos móviles. Va mucho más rápido que la web y está más a mano de cualquier usuario. La aplicación es poco conocida entre jóvenes. “Para qué una aplicación de Wikipedia si en *Google* lo primero que sale es esa enciclopedia”, aporta un Alumno de 15 años. Dentro del uso escolar, el desconocimiento de la existencia de una *app* es otro ejemplo de la naturalización de los buscadores. Para los jóvenes, en tanto estudiantes, “no tiene sentido” bajársela ya que esta gran enciclopedia es la primera opción que el buscador ofrece y con lo que primero se quedan los jóvenes. Buscar información es más fácil por la web, está más a mano y es más rápida para resolver la tarea escolar, afirman las nuevas generaciones en muchas entrevistas realizadas durante estos años de investigación.

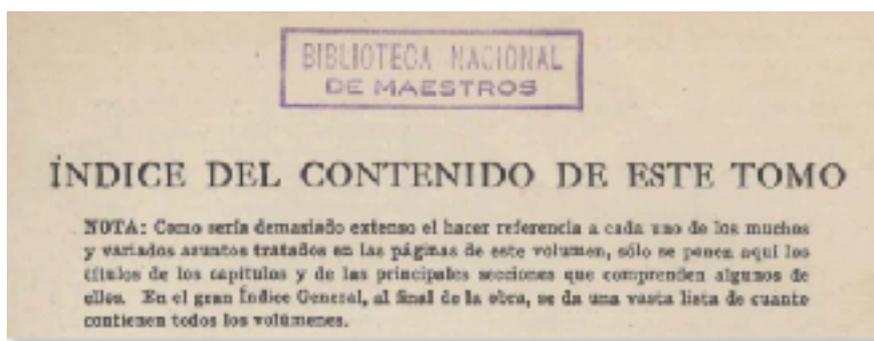
Pero para los profesores la búsqueda en la web también está naturalizada y la Wikipedia, en tanto “sitio web”, se engloba -diría “se esfuma”- en una masa mayor llamada “Internet”. Si los alumnos no copian de modo textual lo que aquella información que escogen dice, entonces es aceptable cualquier tipo de material, más allá de su fuente. Algún profesor más desconfiado irá al mismísimo

---

<sup>49</sup> Andrea Brito y Silvia Finocchio (2006) tienen un trabajo que propone pensar el lenguaje y la tecnología en la escuela. Uno de sus ejes es sobre prácticas de estudio en la web. Es muy interesante el trabajo ya que está dotado de imágenes contemporáneas que retratan escenas de estudio con pantallas. Allí, las autoras amplían estas cuestiones.

Google para confirmar que efectivamente ciertas frases *no podrán haber sido escritas* por sus estudiantes y así descubrirá el *plagio* que denunciará fervorosamente. Sin embargo, la denuncia del (supuesto) plagio en la escuela secundaria camufla el foco de la cuestión: no se trata de “no copiar textualmente” sino de problematizar el conocimiento enciclopédico en el marco de la cultura digital.

Entonces, la Wikipedia circula al menos de tres modos: 1) en fragmentos impresos; 2) de la mano de Google; 3) como aplicación en dispositivos móviles. Pero a diferencia de las enciclopedias de papel, la Wikipedia tiene una forma de circulación del conocimiento que es interna y muy particular. En las enciclopedias de papel, los lectores encuentran en los distintos tipos de índice (alfabéticos, analíticos, temáticos) la organización de la colección en general y de cada tomo -si lo hubiera- en particular. Por ejemplo, el editor de *El Tesoro de la Juventud* advierte que el extenso contenido de la obra está dividido en dos índices: cada tomo, posee un índice al inicio. Al final de toda la obra está el Índice General donde se presenta la cantidad de contenidos que componen la enciclopedia toda. Aquí lo advierte el editor:



*El Tesoro de la Juventud - tomo 1*

En cambio, la Wikipedia no tiene un índice general que la articule. La escritura hipertextual permite un entramado exponencial de artículos que se organizan a partir de hipervínculos. ¿Cómo se consulta la Wikipedia? Arrojo una obviedad: mediante palabras claves. Una vez que el lector se encuentra con el artículo que quiere leer, internamente sí tiene un índice que organiza esa entrada, más allá de los hipervínculos que conectan con información derivada del texto central. Mientras los editores escriben una entrada en la Wikipedia, la misma plataforma va construyendo el mapa de ese artículo generando el índice propio (como también lo hace la aplicación *Google doc.*).

Las siguientes imágenes reflejan la entrada de la Wikipedia sobre la Revolución de Mayo. Las palabras en azul son los hipervínculos que ofrecen otro tipo de navegación interna. Los artículos

suelen comenzar con una información general. Luego se presenta el índice que organiza la navegación de esa entrada. Hago una salvedad: como en todo índice, aquí también se refleja en qué hicieron hincapié los wikipedistas al escribir el artículo.

The screenshot shows the Wikipedia article for 'Revolución de Mayo'. At the top, there's a search bar and navigation tabs for 'ARTICULO' and 'DISCUSIONES'. The article title is 'Revolución de Mayo' with a subtitle '(Redigido de mayo - Revolución de mayo)'. Below the title, there's a summary paragraph: 'Para otros usos de este término, véase La Revolución de Mayo (desamb.) y Revolución de mayo de 1911.' The main text begins with 'La **Revolución de Mayo** fue una serie de sucesos revolucionarios que tuvieron lugar en la ciudad de Buenos Aires, capital del Virreinato del Río de la Plata, dependiente del rey de España, que se sucedieron durante el transcurso de la llamada Semana de Mayo entre el 18 de mayo de 1810, fecha de la caída realista, y el 25 de mayo, fecha en que se destituyó al virrey Baltasar Hidalgo de Cisneros y se le reemplazó por la Primera Junta de gobierno.' To the right, there's a section titled 'Contexto de acontecimiento' with a table listing 'Fecha' (18 al 25 de mayo de 1810), 'Sitio' (Virreinato del Río de la Plata), and 'Impulsores' (Antonio Luis Beruti, Domingo Rodríguez, Juan José Castelli, Juan Manuel de Rosas, Manuel Belgrano, Mariano Moreno). Below the table is a small image of the 'Revolución de Mayo' and a caption 'La Revolución de Mayo en Plazuela de Mayo'.

This screenshot shows the same Wikipedia article but with a detailed table of contents. The table is titled 'Índice (previo)' and lists 11 sections: 1. Contexto, 2. Antecedentes e inicio, 3. Cronología de la semana de mayo, 4. Proclama del 25 de mayo, 5. Director ejecutivo del Intero, 6. Hiperproclama de Lomas, 7. La versión de Cisneros, 8. Intero y sus relaciones, 9. Reconstrucción del episodio, 10. Consecuencias, 11. Análisis historiográfico, and 12. Referencias. To the right of the table, there's a sidebar with 'Wikitextos relacionados' (including 'Revolución de Mayo' and 'Revolución de mayo de 1911'), 'Gobierno' (Baltasar Hidalgo de Cisneros), 'Forma de gobierno' (Virreinato), and 'Gobierno resultante' (Primera Junta). Below the sidebar, there's a section titled 'Escriba este artículo' with a small image of a book and a text box: 'Escriba este artículo en un lenguaje claro y conciso, y asegúrese de que sea útil y relevante para los lectores.' Below this, there's a link to 'Más artículos relacionados'.

La Wikipedia es uno de los *profetas* de la cultura digital, vengo sosteniendo. Pero si ajustamos la mirada, la organización del esta entrada no dista mucho del formato más clásico de la historia

escolar que coincide con las ideas que forjaron el código disciplinar de la historia en Argentina sobre el Estado nacional. El índice -como expresión de los contenidos- tiene una organización “clásica” que abarca antecedentes, causas, consecuencias y está presente la famosa “Semana de Mayo”. Las notas de referencia (hay 66 en esa entrada) y la bibliografía remiten en su mayoría a Felix Luna y a Felipe Pigna. El índice arroja una novedad en el punto 11 subtulado “Análisis historiográfico”. La historia escolar no se caracteriza por realizar estudios historiográficos sobre el pasado por ello, este punto marca una ruptura. El “Análisis historiográfico” se refiere de modo superficial a la historia mitrista y al revisionismo. Sin embargo, más allá de la referencia general a debates historiográficos, es una ruptura presentar a la Revolución de Mayo desde esta perspectiva. De todos modos, en esta entrada de la Wikipedia, sigue siendo “Argentina” el sujeto político que se independiza:

“aunque parece evidente que no puede asignarse a un día y a un hecho puntual la carga simbólica de la independencia y constitución de la Argentina libre y soberana, hay quienes consideran el 9 de julio, fecha de la declaración de la independencia, como ícono del nacimiento del país, y otros, a la fecha del 25 de mayo. Uno de los motivos del debate tiene que ver con el hecho de que hay quienes consideran que la Revolución de Mayo fue un acontecimiento protagonizado solo por Buenos Aires mientras que la Declaración de la Independencia fue un acto que contó con la activa participación de las provincias. Parece claro, eso sí, que la Revolución de Mayo es la celebración del inicio de una serie de acontecimientos que desembocaron en la formalización de la independencia en 1816” (consultada 25 de agosto de 2020).

La última idea del fragmento de esta entrada, la Revolución de Mayo como el inicio de acontecimientos que finalizan en la independencia de 1816, tiene como cita de autoridad a Gabriel Conte. El artículo también vincula a la Revolución de Mayo con la “cultura popular”, título en el que los wikipedista encierran a “la escuela, el cine y las canciones” [sic]. Según la Wikipedia, cuando se trabaja la Revolución de Mayo en la escuela “se cae en estereotipos” y se omiten ciertos aspectos “violentos” debido “a la edad de los menores”:

El carácter de fecha patria del 25 de mayo motiva que cada año la misma sea descrita con frecuencia en las revistas infantiles argentinas, como por ejemplo *Billiken*, así como también en manuales de uso escolar en las *escuelas primarias*. Dichas publicaciones suelen omitir algunos aspectos del evento histórico que por su violencia o contenido político podrían considerarse inapropiados para menores de edad, tales como el elevado *armamentismo* de la población de aquella época (consecuencia de la preparación contra la segunda Invasión Inglesa o las luchas sociales entre los criollos y los españoles continentales. En su lugar, se enfoca a la revolución como un evento desprovisto de violencia y que *inevitablemente* habría sucedido de una u otra

forma, se pone el acento en aspectos folclóricos y secundarios tales como el estado del tiempo del 25 y si ese día llovía o no, o si el uso de paraguas estaba extendido o limitado a una minoría.<sup>62 63</sup> También se presentan como personajes arquetípicos de la revolución a diversos pregoneros, entre ellos el vendedor de velas, el aguatero, la mazamorrera repartiendo empanadas entre los concurrentes a la plaza el 25 de mayo (consultada 25 de agosto de 2020).

¿Qué entiende, entonces, la Wikipedia por el “mundo escolar”? Las referencias de este último fragmento también son Felipe Pigna y Jorge Lanata. En azul puede observarse los enlaces que ofrece este hipertexto: “pregonero”, “aguatero”, “mazamorrera”, “empanadas”. La Wikipedia advierte que la escuela pone el acento en los aspectos “folclóricos” de la Revolución de Mayo pero tampoco ofrece una alternativa diferente. Por ejemplo, los hipervínculos podrían realizarse a otras categorías claves de este fragmento de la entrada y de ese modo, ofrecer una mirada más compleja de la Revolución de Mayo. Se podría ampliar con hipervínculos a “violencia”; “una minoría”; “plaza de 25 de mayo”. Se me puede objetar que el link, al ya existir la entrada, se sugiere automáticamente cuando el wikipedista está escribiendo. De todos modos, también podrían crearse nuevas entradas para romper con esos aspectos “folclóricos” que denuncia la enciclopedia.

Agrego un dato más: uno de los estudiantes entrevistados afirmaba que lo que no “le cerraba de la Wikipedia es que no se mencionan a los autores” (alumno, 15 años). Su afirmación señala desconocimiento ya que cada entrada, siguiendo los Pilares de la enciclopedia, debe tener sus referencias. La voz del estudiante es una alerta ya que otras formas de trabajar con Wikipedia en el aula, para enseñar historia, es discutiendo las citas de autoridad que construyen una entrada y, de este modo, traer una discusión historiográfica sobre el pasado. Nuevamente la cuestión de la autoría es un problema.

La navegación interna dentro de la Wikipedia es posible debido al tipo de escritura que su formato habilita. Está claro que el hipertexto no es una novedad y que no nace con el mundo de las pantallas. Sin ahondar, la escritura y lectura hipertextual también están presentes en el mundo impreso ya sea en las citas de autoridad o en las anotaciones laterales que realizan los lectores; mismo una tesis es otro ejemplo de hipertextualidad dada las voces de diferentes autores que se articulan para argumentar o ejemplificar las inquietudes de su escritor. En esas formas textuales impresas, estos recursos desvían o complementan el texto central pero si el lector no elige inmiscuirse en las propuestas del escritor, sigue manteniendo el hilo central, no se pierde nada esencial (Burbules; Callister, 2006). De hecho, la no linealidad que produce el hipertexto se conecta

con la oralidad y es una cualidad intrínseca de las enciclopedias, aún siendo libros impresos, debido a que son libros de referencia (Albarello, 2019).

Sin embargo, en el marco de la cultura digital, el hipertexto propone otras prácticas:

“[es] al mismo tiempo un modo de composición o diseño y un proceso de escritura [...] que flexibiliza los parámetros que establecen qué puede buscarse [...] los enlaces no son exclusivamente pasivos (integrados al sistema) sino activos, es decir, permiten a los lectores crear nuevos enlaces y nuevos tipos de enlaces en función de cómo entiendan el material. Por ende, la inmediatez y flexibilidad del hipertexto *on line* exceden las meras cuestiones de gradación; surge algo distinto y casi sin precedente (Burbules; Callister, 2006. pp. 83; 85).

Libros en bibliotecas es una de las formas de organizar y clasificar el conocimiento académico que excede a una mera organización espacial. Es decir, quienes hacen un archivos, arman catálogos, mismo el trabajo del bibliotecario están recreando el conocimiento, en el sentido que construyen y dejan huella en función de criterios propios. Ahí pasa algo más que es superior a juntar un libro con otro, una fuente con otra. Organizar catálogos, archivos y bibliotecas no es un ejercicio que se limita a reunir información; es un ejercicio que implica elaborar textos propios, esto es, construir hipertextos donde la información se va asociando generando una mayor complejidad (Burbules; Callister, 2006). Como decía, esta no es una actividad nueva pero “cobra relevancia con el aumento exponencial de la información a nuestro alcance y a medida que los medios técnicos de acceso y organización, en especial a través de Internet, son cada vez más potentes y complejos” (Burbules; Callister, 2006; p. 93).

Tanto la lectura y la escritura hipertextual están presente en el mundo digital y en el impreso. Sin embargo, en el mundo digital hay un aspecto que está invisibilizado y es el de la interfaz digital (Albarello, 2019). Es decir, con interfaz me refiero a que no es solamente la web permite la posibilidad de “saltar” de un lado a otro sino que el desafío está en analizar qué hace posible ese “salto”. Albarello (2019) se mete en ese universo donde gobiernan los *manipuladores de la tecnología* y discute sobre las rutas efectivas que permite el hipertexto y la (supuesta) libertad de decisión que tiene el lector de estar en una u otra parte de ese gran bosque que caracteriza a la web. El primer problema que le ocurre al lector (y aventuro a decir que al escritor también), afirma Albarello (2019), es parecido al que ya había advertido Comenio en su tiempo y Umberto Eco en en 1995 cuando presentaba en Milán la primera enciclopedia 'multimedia' europea: la abundancia de

información pero, específicamente, la sensación de tener que tomar todo el tiempo decisiones y que nunca se podrá abordar todo lo que permanentemente se ofrece (Albarello, 2019). Además de la soledad ante la imposibilidad de abarcar y conocerlo todo, el lector está solo frente al *software* que hace posible el hipertexto. Por detrás están las grandes compañías que monopolizan los motores de búsqueda, advierte Albarello (2016) y que para el caso de Argentina es Google. Los algoritmos están cada vez más sesgados al estar asociados a una cuenta personal por lo cual las opciones que se le ofrecen al lector, están previamente recortadas para su propio perfil (Albarello, 2019: p.120). La cuestión es doble: por un lado es el motor de búsqueda (aquel que los niños humanizan) pero por otro, es también la propia plataforma, el *software*, que hace posible las distintas conexiones.

En síntesis. La Wikipedia circula entre lectores como también lo hacen las enciclopedias de papel. Pero el conocimiento en la Wikipedia circula de una manera particular que excede al formato de índice que organizan a sus homónimas de papel. Y ese formato diferente propone otras prácticas que también son prácticas propias en la web en general y exceden a la Wikipedia como tal; sobre la pregunta por qué utilizas internet para resolver la tarea de historia los estudiantes respondieron en su mayoría “porque es rápido, fácil, cómodo y sencillo”:

“Me da fiaca agarrar el libro y supongo que internet te da una variedad de información y opiniones que el libro no” - Alumna, 16 años

“Hay mucha información sobre el pasado, también en internet” - Alumno, 15 años;

“Cuando me piden que busque acerca de un tema, internet es muy fácil de utilizar y muy específico;

“En internet puedes encontrar la información más clara” - Alumna, 15 años.

Me tomo una licencia para compartir la entrada que realizó una bibliotecaria en un blog, publicada en el año 2007. Se refiere a la búsqueda de información en una biblioteca y el relato fue publicado por Flora Perelman (2016):

“Hoy vino a la biblioteca un grupo de 4° grado a buscar información acerca de las plantas [...] [La docente] se apareció de pronto diciendo que su propósito al traer a los niños era intentar ampliar la **información acerca de algunas plantas** que les había asignado a los equipos; por ejemplo, querían saber más sobre la manzanilla, la hierbabuena, el epazote y la sábila (entre otras) [...] **La maestra con toda tranquilidad me preguntó por esos libros casi como si tuviera la certeza de que había muchos y que además estos responderían, tal cual, a sus inquietudes.** De inmediato los remití al estante donde se ubican los libros de La Naturaleza y Ciencias Biológicas al tiempo

que por mi mente se barajaban posibles títulos [...] Claro, ya sabía que había muy poco respecto al tema. Recordé también que la biblioteca de algunos grados hay un par de libros sobre flora. Entre la maestra y yo fuimos sacando algunos libros que consideramos podían ser útiles. Mientras ella elegía los más obvios (por su título) yo me fui a la sección de diccionarios y enciclopedias porque supuse que ahí podíamos encontrar algunas definiciones e información. Así fue, un libro sobre mexicanismos contenía definiciones sobre algunas plantas como el epazote y el quelite. Se los ofrecimos a los niños [...] La maestra se desconcertó un poco. **Insisto en creer que tanto ella como los niños confiaban en que habría un libro que incluyera la información que necesitaban sobre todas las plantas, como si esperaban encontrar el título ‘las plantas que los niños de 4º quieren investigar’** [...] En los rostros de los niños aparecía el desconcierto porque en los libros que les ofrecimos, por más que los ojeaban no daban con el término que estaban buscando. Entonces **pensé ‘claro, ellos quieren que aparezca en el libro la información tal cual, no están acostumbrados a leer ni a buscar información’**; así que me atreví a intervenir y les dije a todos, como puntualizando, que

1. **No fueran a pensar que los escritores de libros se ponían a escribir pensando ‘ah, los niños de 4º van a investigar sobre las plantas, hagámosle un libro así’**, sino que cada escritor escribe acerca de las investigaciones que realiza.
2. De acuerdo con el punto anterior, difícilmente encontraríamos un libro que nos ofreciera así, directamente, información de todas las plantas que ellos querían saber. Por lo tanto tendríamos que hacer al menos tres cosas: **leer el índice para darnos una idea del contenido del libro**, remitirnos **al índice alfabético** que los libros informativos suelen traer al final y, si con eso no basta, pues **ojear el libro** mirándolo detenidamente a la búsqueda de información que necesitábamos (entrada del 25 de septiembre de 2007, en Perelman, 2016: pp. 101-103).<sup>50</sup>

La calidez y claridad del relato es maravillosa y, considero, “habla” por sí mismo. Lo comparto porque, junto con las voces de los estudiantes entrevistados, permite observar mutaciones en el acceso al conocimiento que tiene impacto en la circulación de los saberes. Esas mutaciones están sostenidas en la idea de rapidez pero repercuten en los modos de acercarse al conocimiento. Al mismo tiempo, las transformaciones epistemológicas sobre los modos en la clasificación del conocimiento que difieren en la búsqueda de un índice y en la elección de palabras claves que motorizan la búsqueda en la web. ¿Qué se prioriza para seleccionar y leer información en la web? ¿Cómo se realiza esa búsqueda? El relato que comparte Flora Perelman (2016) indirectamente se refiere a índices y a los modos de clasificación del conocimiento que permiten observar la conversión digital (Doueihi, 2010) “en movimiento”: prácticas que parece que van quedando obsoletas y nuevos modos de circulación del conocimiento.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> La negrita me pertenece.

<sup>51</sup> Nuevamente sugiero la lectura de Baricco (2008) sobre las mutaciones sobre el binomio *entender y saber; conocer y navegar*. Pp. 110 - 111.

### 3.c. Enciclopedia digital y la historia como disciplina escolar.

En términos disciplinares, las transformaciones que impone la cultura digital y la *cultura de la conectividad* tienen impacto en la historia en tanto área de investigación y en tanto disciplina escolar. Estos cambios, como vengo sosteniendo a lo largo de toda la tesis, también impactan en la modalidad de “construcción, publicación y recepción de los discursos históricos” (Chartier, 2007: p. 82). Los nuevos formatos hipertextuales permiten organizar y validar argumentos ya no más de modo lineal o deductivo lo que implica una transformación en las operaciones cognitivas, generando una profunda mutación epistemológica (Chartier, 2007: p.82). En el hipertexto el lector, dice Chartier, “ya no está obligado a creer al autor; puede, por su parte, si tiene ganas y tiempo, rehacer total o parcialmente el recorrido de la investigación” (Chartier, 2007: p.83). Y en el caso de las entradas de Wikipedia, además, ¡puede intervenir!

En la Wikipedia no cualquier escritura es válida. Como veíamos, se ve sometida a fuertes controles de sus guardianes que vigilan cada edición y hacen posible el exponencial crecimiento de sus publicaciones. Para esta mutación sobre los modos de producir historia a la que Chartier (2007) se refiere, la Wikipedia, en tanto sitio web que produce conocimiento histórico y es fuente de conocimiento histórico, tiene un pilar clave: la neutralidad y, como decía previamente, la autoría distinguiéndose de las enciclopedias de papel. Las nuevas formas están estrechamente ligadas al modo en el que este *medio social gestiona la multitud*.

Para dar cuenta de este aspecto analizo la entrada de la Wikipedia sobre América Latina. La construcción colectiva de los saberes, paradójicamente casi imperceptible<sup>52</sup> para el usuario, es clave en términos historiográficos. Si en el buscador de la Wikipedia se escribe “América Latina” el lector encuentra en el “artículo” características generales del territorio no muy diferentes a la descripciones de otras enciclopedias ni del conocimiento escolar sobre la temática: lengua, límites territoriales, superficie. Donde sí hay una distinción que, al mismo tiempo lo posibilita la materialidad de la enciclopedia, es en la presentación sobre el origen del término “América Latina”. En la discusión sobre el origen del nombre de esta porción del territorio sí se plantean tensiones. Algunos escribas afirman que esta categoría es “eurocéntrica debido a la exclusión de una gran cantidad de idiomas y pertenencias étnicas, entre ellas las de los pueblos originarios y

---

<sup>52</sup> Digo “imperceptible” no porque no sepa que se puede editar sino porque desconoce todo el sistema que hay por detrás.

afroamericanos, mayorías en varios países y regiones de la llamada América Latina” (consultado el 20 de julio de 2019). Está sostenida en un extenso cuerpo de referencias y de notas que, como señalaba Chartier (2007), le permiten al lector consultar y construir su propio camino para validar - o no- esta entrada.<sup>53</sup>

Las fuentes y las referencias finales no son la única puerta de entrada para analizar cómo se van tejiendo las voces de los escribas. Como otra particularidad de esta enciclopedia está el apartado “Discusiones” donde se encuentra el tejido de opiniones diversas de los wikipedistas. Allí, por ejemplo, se puede encontrar la categoría “Patria grande” como una alternativa a la denominación “América Latina” pero está definida como “un término ideológico” lo que genera controversias y no pasa el principio básico de la *neutralidad*. En la Wikipedia, la neutralidad “se fabrica” ya que es uno de los principios básicos que sostiene a toda esta empresa:

“Wikipedia busca el «punto de vista neutral», es decir, intenta conseguir que los artículos no aboguen por un punto de vista en concreto. Esto requiere ofrecer la información desde todos los ángulos posibles, presentar cada punto de vista de forma precisa, dotar de contexto los artículos para que los lectores comprendan todas las visiones, y no presentar ningún punto de vista como «el verdadero» o «el mejor». Esto implica citar fuentes autorizadas que puedan verificarse siempre que sea posible, especialmente en temas polémicos. Cada vez que aparezca un conflicto para determinar qué versión es la más neutral, debe declararse un periodo de reflexión mediante un cartel de discutido en el artículo. Se aclararán los detalles en la página de discusión y se intentará resolver la disputa con calma (consultada el 10 de julio de 2020).

La fabricación de la neutralidad es una preocupación para la Wikipedia (que no la concibe como “fabricación” sino como una condición de posibilidad prácticamente naturalizada pero, luego de un análisis minucioso como el que estoy realizando, es claro que la neutralidad “se fabrica”) en tanto se presenta a sí misma como un “compendio de conocimiento” (Wikipedia, consultada el 10 de julio de 2020), es decir, como una enciclopedia. Pero, debido a su materialidad, debe aclarar algunas cuestiones y lo hace presentándose también a partir de lo que “no es”<sup>54</sup>. El modo de fabricar la neutralidad es a partir de la construcción de consensos, lo que repercute sobre el saber histórico que circula por fuera del mundo escolar, de la mano de esta enciclopedia. Si bien la Wikipedia está

---

<sup>53</sup> Y que, como afirmaba en el apartado anterior, para el mundo escolar suele estar invisibilizado.

<sup>54</sup> Es interesante que la enciclopedia se define por lo que no es. Esta elección tiene que ver con su propia materialidad, es decir, como es una enciclopedia que puede ser editada, vale recordar que “no es un diccionario, una tribuna de opinión, una bola de cristal [sic], un experimento de anarquía...”. Texto completo: [https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Lo\\_que\\_Wikipedia\\_no\\_es](https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Lo_que_Wikipedia_no_es) Consultado el 10 de julio de 2020.

compuesta por Cinco Pilares afirmo, a modo de hipótesis, que el pilar que defiende fervorosamente el horizonte de neutralidad de cada una de las entradas es el que organiza e hilvana al resto de los cuatro. El modo en el que este principio de neutralidad se fabrica arroja un nudo diferente sobre las formas de producir conocimiento bajo las condiciones estructurales que impone la cultura digital.

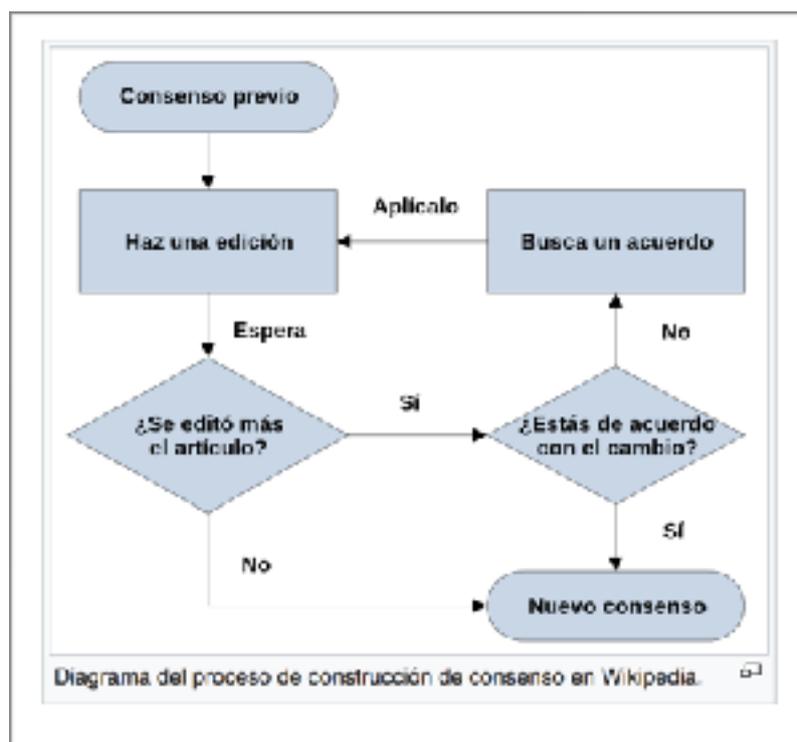
El carácter de enciclopedia se expresa, por ejemplo, en la no publicación de investigaciones “originales”. Apostando a la circulación de un conocimiento socialmente aceptado, la fabricación de la neutralidad está estrechamente ligada con los mecanismos de producción de consenso. Van Dijck (2016) le convida al lector una serie de preguntas que son propias de la cultura digital y que para este momento de la tesis, ya dejaron de ser novedosas pero vale ponerlas a rodar. Las respuestas a esos interrogantes traen nuevamente la discusión sobre la forma de organizar y validar argumentos que viene generando mutaciones cognitivas, como afirma Chartier (2007: p. 82): “¿Cómo lograr la fiabilidad y la cuestionable integridad de las fuentes anónimas?; ¿Cómo asegurar la objetividad de una entrada en el contexto de una enciclopedia que acepta textos y edición provenientes de colaboradores anónimos?”. Estos interrogantes son también los que se hacen los jóvenes entrevistados. Hay una preocupación por la veracidad de la información disponible en la web en general y en la Wikipedia en particular, que señala nuevas prácticas para lograrla.<sup>55</sup>

El consenso se fabrica, decía, dejando en evidencia, como afirma Chartier (2007) sobre la historia digital, la existencia de una “mutación epistemológica fundamental que transforma profundamente las técnicas de la prueba y las modalidades de construcción y validación de los discursos del saber” (Chartier, 2007. p. 83). La misma Wikipedia es explícita cuando explica cómo se producen los acuerdos dentro de la comunidad:

---

<sup>55</sup> Le recuerdo al lector que para responder estos interrogantes volvemos a una discusión que ya se saldó en esta tesis: la identidad del wikipedista es muy importante porque con ella, se *gestiona la multitud*, es decir, los permisos de edición y de participación de los escribas. Un usuario no registrado tiene permisos muy limitados para editar cualquier artículo.

## APARATO DE PRODUCCIÓN DE CONSENSO



(Consultada julio de 2019).

Entonces, ¿qué es la neutralidad para esta enciclopedia? Simplemente, la opinión promedio o la interpretación que es compartida con la comunidad (Van Dijck, 2016). Y aquí encuentra un punto en común con los otros *medios sociales* (como Youtube, LinkedIn) que construyen un espacio de socialización a partir del botón, “me gusta” que tiene la red social Facebook, por ejemplo. Tomo prestada una de las voces compartidas en el libro Van Dijck (2016) por el grado de especificidad sobre la construcción de la neutralidad:

“Modela la noción misma de neutralidad como ‘opinión promedio’ o ‘interpretación compartida’. En 2006, el conductor de *talk shows* Stephen Colbert acuñó el término ‘wikialidad’ para señalar la lógica circular que lleva a la enciclopedia a crear una realidad con la que todos podamos estar de acuerdo: ‘si Usted cree que algo es cierto y bastantes personas están de acuerdo con usted, entonces es verdad’. La idea de neutralidad es similar a la popularidad impulsada por Google y Facebook. El consenso, según se desprende de estos debates, se convierte así en un constructor sociotécnico, una forma de socialidad reglada dentro del marco de un sistema tecnocrático que produce contenido sujeto a determinados formato” (Van Dijck, 2016, p. 235).

Una nueva forma de fabricar neutralidad: “si Usted cree que algo es cierto y bastantes personas están de acuerdo con usted, entonces es verdad”. Las certezas se construyen logrando consensos y acuerdos mediante opiniones promedios. Por ello, la neutralidad está estrechamente ligada con el consenso y a la veracidad de la información.

Otra manera de graficar esta wikialidad -en proceso- a la que se refiere el conductor del *talk show* puede encontrarse en el ejemplo que Patricio Lorente (2016) comparte sobre sus primeras incursiones en la Wikipedia. Estas fueron al calor del análisis del artículo sobre la Guerra del Pacífico, conflicto bélico que generó grandes controversias historiográficas entre wikipedistas de Chile, Bolivia y Perú, los países que estuvieron implicados. Su relato pone en evidencia el modo de construcción del conocimiento dentro de la cultura digital: escribas de diferentes latitudes aportan a la construcción de un texto colectivo dejando en evidencia que, como en toda construcción de saberes, hay tensiones entre diferentes perspectivas teóricas e historiográficas y, en esta oportunidad, nacionales. Las *guerras de ediciones* a las que se refiere Lorente (2016) alertan sobre los modos de construir consensos ya que si entre wikipedistas no se logran acuerdos se debe: por un lado fortalecer las opiniones individuales con más fuentes (que fue lo que pasó con la entrada sobre Guerra del Pacífico); por el otro, Wikipedia tiene la opción de “proteger el artículo en cuestión para que nadie pueda editarlo hasta que haya un acuerdo acerca del contenido” (Lorente, 2016. p.114). Lograr ese “acuerdo del contenido” en el marco de la wikialidad no es otra cosa que lograr que los escritores lleguen a construir consenso lo que implica no sólo fortalecer las fuentes que sostienen los argumentos de cada escriba si no, principalmente acordar con otros: “si Usted cree que algo es cierto y bastantes personas están de acuerdo con usted, entonces es verdad”.

El artículo sobre América Latina, como previamente fue esbozado, también presenta controversias que la misma enciclopedia hace explícitas que no están en una solapa que el lector tenga que buscar sino en el mismo texto. Eso sí, con una advertencia donde se señalan que no se pudo lograr neutralidad en la versión actual del artículo:



Existen desacuerdos sobre la neutralidad en el punto de vista de la versión actual de este artículo o sección.



Lenguas romances en América.

Las expresiones **Latinoamérica** y **América Latina**, a pesar de ser comúnmente aceptadas por la población de los países a los que se refiere, tienen sus detractores, en especial entre los grupos hispanistas, indígenas y antirracistas: los primeros por dar prioridad a la influencia española y los dos últimos por considerar que se trata de un término **eurocentrista** impuesto por los colonizadores, ya que jamás podrían considerarse de origen latino ni los indígenas, ni los afroamericanos, decisivos cuantitativa y cualitativamente en la composición de la población.<sup>[16]</sup> Incluso en muchos casos los indígenas no hablan idiomas europeos. Como concesión ante estas críticas, en la actualidad se utilizan otras palabras como **Hemisferio**, **Hemisferio Occidental** o **las Américas**, en plural. También se cuestiona el uso del término «hemisferio», pues puede referirse a cualquier parte del mundo y también porque, con o sin «hemisferio occidental», implica una abolición de la propia identidad americana.<sup>[cita requerida]</sup> Adicionalmente, las naciones y pueblos no latinos del Caribe consideran que la expresión «América Latina» no los abarca, porque no hablan una lengua romance.<sup>[cita requerida]</sup> De hecho, incluso autores brasileños como **Néida Piñón** dudan de que el nombre abarque a su país, por no ser hispano.<sup>[17]</sup>

El uso mismo del nombre «América» ha sido históricamente controvertido. A principios de siglo XIX, el líder independentista **Simón Bolívar** quiso llamar a toda la región «Colombia», en honor a **Cristóbal Colón**.<sup>[23]</sup> Según el parecer del Libertador, Colón tenía más mérito que **Américo Vesputio** para dar nombre al continente («América» se hizo popular en Europa por las cartas geográficas de **Mercator**, primeros planos de América que salían de España hacia el resto de Europa). Antiguamente, se utilizaba el término «**Indias Occidentales**» para nombrar al continente. El **subcontinente sur** también era llamado «**América Meridional**» o «**América del Mediodía**». En cuanto al **subcontinente norte**, la **Nueva España** era también conocida como la «**América Septentrional**», México se declaró independiente con ese nombre durante el **Congreso de Anáhuac** en 1813.

(Consultado en julio de 2019).

El icono que le advierte al lector la no neutralidad de este apartado en el artículo sobre el nombre del continente es una balanza de la justicia que no está en equilibrio. ¿Podrá equilibrarse en alguna oportunidad? Por el momento eso no parece ser posible. En todo caso los escritores deberán seguir debatiendo sobre este nombre, citando fuentes e intentando conciliar hasta llegar a un acuerdo que logre la tan mentada neutralidad que pregona la enciclopedia. Podrá también advertirse que son escritores de diferentes latitudes que tienen que intentar acordar mediante la discusión sobre el nombre de América Latina.

Con relación a “Latinoamérica”, la advertencia al lector es el icono de un libro abierto con un signo de pregunta dentro. Eso significa que al artículo le hacen falta referencias sólidas, es decir, fuentes que acrediten algunas de las afirmaciones que lo componen. Por ejemplo, “Latinoamérica” pone en discusión el modo en el que se integran los países como naciones y señala las posibles instancias de organización territorial, apelando a la historia como organización.

Para la Wikipedia, entonces, la neutralidad es un pilar esencial. Se fabrica produciendo consenso entre los escribas y se discute fundamentando con fuentes de diversa índole. En la misma clave, la investigación me permitió poner en tela de juicio el prejuicio que, con voz de denuncia, advierte que los estudiantes “sacan todo de Internet” y no leen nada. Contrario a lo que puede suponerse, los estudiantes también están atentos a lo que encuentran en la web porque no les da lo mismo qué llevan de información a la escuela. Leen, están presente en la web principalmente como *navegantes* y los más osados, como *usuarios* (Burbules; Callister, 2006). Que la información esté bien, sea la correcta, la acertada, sea “verdadera” es una inquietud también de los jóvenes y, del mismo modo que en Wikipedia, para confirmar que verdaderamente esté bien esa selección buscan consensos. ¿Cómo? Principalmente comparando con otros sitios web y, al llegar a la escuela, “con la información de otros compañeros” (Alumna, 16 años). En estas (nuevas) prácticas que suponen otros formatos confluyen las transformaciones más visibles y novedosas que dan cuenta de las mutaciones en los modos de construir conocimientos histórico y de acercarse a él:

“Si conozco la página y la reputación que tiene. Algún sitio de historia que está hecho para eso, creo que es más confiable” - Alumno, 15 años;

“Me fijo en más de una página y elijo la que abarque más info relacionando todo con las páginas vistas - Alumno, 16 años;

“El primer resultado en Google y cómo está redactado” - Alumno, 16 años;

“Que aparezca en distintas páginas web”

“Sí, trato de buscar una fuente como más confiable para saber si lo que estoy buscando, tipo, lo que estoy aprendiendo es verdad o no, sino, no sé, siento que no aprendo información [...] para darme cuenta si es confiable me fijo lo conocida que es, por ejemplo la Wikipedia o un diario que sé que son más conocidas” - Alumna, 16 años;

“Que sea una página conocida y su reputación” - Alumna, 15 años;

“Si mucha gente la utiliza y si tiene que ver con el tema que estoy buscando” - Alumna, 15 años;

“Leer varios tipos de información de distintos sitios” - Alumna, 16 años.

- Las transformaciones en las autorías;

- La fabricación de neutralidad;
- La construcción del consenso;
- La veracidad en tanto búsqueda que implica nuevos modos de legitimar el conocimiento.

La contracara de estas nuevas prácticas se refleja en la escritura. En la aproximación al campo pude indagar que los estudiantes no sólo leen lo que buscan en Internet, sino que construyen sus propios textos *ensamblando* voces apelando a otros modos de veracidad de la información que distan de la búsqueda en materiales impresos. No es cualquier recopilación la que realizan “copiando y pegando” de la web sino una, donde los nuevos sentidos se producen de la asociación de diversos contenidos (Doueihi, 2010: p. 62). El producto que origina esta escritura escolar son *textos ensamblados* y son los que provocan las mayores fricciones entre la cultura letrada y la cultura digital, ¿cuál es el valor real de estos *textos ensamblados*? ¿Cuáles son las transformaciones epistemológicas que se producen a partir de la fabricación de neutralidad bajo la necesidad de producir consensos para aceptar la veracidad de la información? Estos interrogantes permiten advertir que los modos de acercarse a la historia en tanto disciplina escolar, como decía, están cambiando. Los jóvenes escriben historia ensamblando voces también a partir de (nuevos) dispositivos que brindan la oportunidad de producir en documentos compartidos como *Google Drive* o en el sistema de comunicación más frecuente del país como *Whats App*.

La misma desconfianza que generan los *textos polifónicos* para la cultura escolar es la que atraviesa a la Wikipedia en tanto enciclopedia digital. La *escritura ensamblada* remite al problema de la autoría; la autoría al de la veracidad de la información, lo que en Wikipedia se traduce en la fabricación de neutralidad, que no es otra cosa que lograr consenso. Los jóvenes no dicen que buscan “un consenso” (no lo plantean en esos términos) para chequear información. Pero algo de eso se pone en juego en el uso de la Wikipedia y de Internet en general. La investigación arroja voces contundentes en la respuesta a esta pregunta:

**¿Cómo confían en que lo que la Wikipedia les dice “es verdad” o la información que encuentran para trabajar en la escuela es verdad?**

Retomando las voces previas se sintetizan: “verifico con otras páginas”; “Leo de varios lugares para verificar”; “Abro varios sitios y me fijo que la info sea parecida”; “Cantidad de visitas de la página”.

Estos mecanismos reflejan nuevas prácticas que también son las que articulan otras lógicas de construcción del conocimiento que atraviesan la Wikipedia. La veracidad de la información se fabrica a partir de la construcción de un consenso. Si el consenso no se logra, el lector podrá advertirlo. Sólo debe saber encontrar dónde está la disidencia. La Wikipedia también produce *textos polifónicos* de historia pero se presenta como una “enciclopedia” que, a diferencia de las de papel, quienes la escriben son *amateurs*, no necesariamente historiadores pero intervienen escribiendo y publicando.

## **Conclusiones. Una mirada sobre la enseñanza de la historia en la cultura digital.**

Nací en una casa donde había libros y entre ellos, enciclopedias. En el comedor teníamos una biblioteca modesta que los albergaba, los mostraba y permitía que estén a disposición de quien quisiera consultarlos. A mí siempre me interesaron las enciclopedias, buscar en los índices, ver las imágenes y leer salteado. Las enciclopedias permiten eso, empezar un recorrido de lectura donde no necesariamente se sabe de antemano en qué lugar termina. A la escuela, cuando nos pedían que lleváramos información, iba con los libros grandotes en la mochila. Allí estaba “todo”. Mis profesores no nos pedían manuales escolares aunque a veces los leía en la biblioteca de mi barrio. La tarea la hacía con enciclopedias de papel. Hoy me remiten a la escuela y ese recuerdo me interpela sobre aquello que me enseñaban en historia. ¿Cómo eran esas clases si yo podía transitarlas y aprobarlas leyendo (casi únicamente) enciclopedias?

La llegada de la Wikipedia me encontró también en la escuela pero ya no como alumna sino como profesora de historia. Esta enciclopedia llamó mi atención, debo confesarlo, en principio por la mirada negativa que mis compañeros tenían (y tienen) sobre ella. Cuando los profesores no quieren que los estudiantes hagan algo, hay que ver por qué. Ahí, seguro, hay un problema. “No saquen información de Wikipedia” fue (y sigue siendo) otra gran etiqueta que circula en la cultura escolar. Fue (es) en vano. Los jóvenes, de todos modos, leían (leen) Wikipedia. Con desconfianza, no importa. Pero la (usan) usaban. Frente a la prohibición, la resistencia. A principios del siglo XXI, la Wikipedia entró al mundo escolar de la mano de los jóvenes. Paradójicamente, frente a todos los discurso pedagógico que presentan a los estudiantes como expertos en los usos de la tecnología,<sup>56</sup> el día a día escolar transcurre entre *tácticas* (Certeau, 1980) que les permiten salir airoso, en el mejor de los casos, de lo que sus profesores les piden que hagan para aprender. *Tácticas*, entendidas como el *arte del más débil*, como una acción astuta que crea sorpresas y está allí, donde nadie se la espera (Certeau, 1980: p. 43). Cuando la tecnología se “cosifica” y se transforma solamente en un componente que puede ponerse o quitarse de la enseñanza cual condimento, los jóvenes una vez más, se transforman en los más débiles. Sí, son los más débiles pero en términos de De Certeau

---

<sup>56</sup> La representación de jóvenes como nativos digitales caló fuerte entre gran parte del cuerpo de maestros y profesores. Sin embargo, más esta denominación entorpece el debate ya que homogeneiza prácticas de apropiación de la tecnología que no dan cuenta de las particularidades que tiene la relación compleja entre jóvenes y TIC. Sugiero la lectura de: Dussel, I. (2012). “Más allá del mito de los ‘nativos digitales’. Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital”. En Southwell, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. pp. 183-213. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens.

(1980): los que resisten a partir de *tácticas* con las que asaltan el poder y construyen y reconstruyen en función de sus propios intereses. Y allí, se reinventa una disciplina escolar.

A lo largo de estas páginas intenté construir un puente entre cultura escolar y cultura contemporánea que permita analizar a la historia en tanto disciplina escolar que se nutre de las voces de los protagonistas (quienes enseñan y quienes aprenden) y de la cultura material. Me preguntaba cómo nuevas materialidades la anticipan y la redefinen -en tanto producto original de la escuela- en la contemporaneidad. Por ello planteaba el interrogante sobre la relación entre cultura escolar, cultura digital, circulación de saberes y enciclopedias. Trabajé con dos fuentes que me permitieron analizar estos cambios en perspectiva histórica. Una, *El Tesoro de la Juventud*; la otra, la Wikipedia. Diseñé una muestra para indagar acerca de los usos de la Wikipedia en el aula. El propósito fue dimensionar estos usos entre estudiantes de dos escuelas secundarias que cursan el 3ero y 4to año. Si cambia la materialidad, cambian las prácticas.

Para analizar el código disciplinar de la historia, Cuesta Fernandez (1997) construyó dos períodos históricos en España: el *modo de educación tradicional elitista* y el *modo de educación tecnocrático de masas*. Estos cortes temporales no son más que el diseño de un esquema modélico, acorde al desarrollo del capitalismo, para dar cuenta de una lógica de producción y distribución del conocimiento (Cuesta Fernandez, 2007) y enmarcar las transformaciones de una disciplina escolar desde una perspectiva genealógica. Para el año 2007, el esquema de Cuesta Fernandez (2007) se completa con lo que él llama “la historia soñada”, transformaciones que sólo anclan en lo discursivo y se caracterizan por “idealismo, tecnicismo y academicismo” (Cuesta Fernandez, 2007: p. 40). Su propuesta está en construir una didáctica crítica que se corra de esos tecnicismos y que surja del análisis del espacio escolar, de una cultura civil y pública (Cuesta Fernandez, 2007: p. 46). Destaco de la propuesta de Cuesta Fernandez (2007), más allá de la idea de “historia soñada” para denunciar las distancias de una tecnocracia que pareciera no estar mirando qué pasa en el aula y desconoce a la escuela en tanto productora de cultura, el esfuerzo por construir la genealogía de una disciplina escolar. Llegado entonces el siglo XXI, ¿cómo denominar el período que inaugura el nuevo milenio en el marco de una escuela secundaria obligatoria -para el caso de Argentina- y caracterizado por transformaciones inéditas en todos los ámbitos de nuestras vidas? La *cultura digital* y la *cultura de la conectividad* fueron las dos categorías que me permitieron describir el contexto, una contemporaneidad que se transforma permanentemente, a pasos agigantados, trastocando todos los cimientos conocidos. Una contemporaneidad con sus nuevos *profetas* que se meten en nuestra vida

cotidiana, sin avisar y que naturalizamos permanentemente. Una contemporaneidad que dialoga con el mundo escolar y para enriquecer ese diálogo, una puerta de entrada novedosa es la cultura escolar en tanto herramienta de análisis. Digo novedosa porque le devuelve la voz a los sujetos, permite revisar y ponderar a la escuela en tanto productora de saberes, de prácticas, de rutinas, de tiempos pero también de desigualdades, por ejemplo. No desconozco el valor de la investigación que pone el foco en las transformaciones macro, tomando los sistemas educativos como objeto de análisis, por ejemplo. Pero esa mirada puede complementarse con aquella que se meta en la escuela desde otro lugar y construya nuevas fuentes como enciclopedias de papel y digitales.

La historia en tanto disciplina escolar se recrea en los sujetos y se nutre de conocimiento histórico que circula también por fuera del mundo escolar. El memorismo y el nacionalismo son dos de las características que constituyen el código disciplinar de la historia y que, si tomamos enciclopedias como fuentes de análisis, se puede advertir que continúan estructurando la disciplina. Tanto en el análisis de *El Tesoro de la Juventud* como en las entradas de la Wikipedia asociadas a la construcción del Estado nacional se puede observar que el conocimiento histórico continúa abonando un idea de Estado y de Nación alineada con la historia liberal Mitrista que advertía Amézola (2008). Si embargo, a partir de las nuevas materialidades se producen cambios. Son las que permiten que confluyan escritas de diferentes partes del mundo para producir artículos con miradas que se crean y recrean permanentemente. La entrada de América Latina es un ejemplo donde wikipedistas *amateurs*, no necesariamente historiadores, de varios países del continente discuten desde diferentes perspectivas sobre este territorio que -además- históricamente, ha sido objeto de disputas. También son las nuevas materialidades que proponen otras prácticas en la escuela donde las *tácticas de los más débiles*, como la *escritura ensamblada*, permiten crear textos diferentes e inventar nuevos mecanismos de veracidad para estudiar y aprender historia.

Por ello, qué fuentes utilizar para analizar los avatares del código disciplinar, es fundamental. Tradicionalmente fueron los manuales escolares una de las fuentes para analizar el mundo escolar. Desde la perspectiva de la cultura escolar, otras materialidades como los cuadernos de clase, las enciclopedias permiten analizar la escuela desde otro lugar. Las enciclopedias son valiosas fuentes primero por el peso que tuvieron tanto dentro como fuera de la escuela y segundo, porque son objetos que seleccionan y clasifican el conocimiento. Una gran cantidad de enciclopedias de papel que están circulando desde finales del siglo XIX, durante todo el siglo XX y en menor medida en el siglo XXI. La Wikipedia, en tanto nuevo *profeta* de este es siglo, es el ejemplo más claro de la

transformación de esta materialidad, reitero. Mutación que habilita escuchar a los jóvenes para indagar cómo nuevos formatos transforman los modos de acceso, circulación, clasificación y producción del conocimiento. De todo esto trató esta tesis.

Organicé el trabajo en tres dimensiones de análisis: 1) la materialidad y la autoría; 2) las formas de circulación y 3) los modos en que se interpela el conocimiento histórico.

- *Sobre la materialidad y la autoría:*

Las enciclopedias de papel tuvieron y tienen una fuerte presencia en la escuela. Al quitarlas de su paisaje habitual puede observarse que producen conocimiento histórico que está organizado y clasificado de modo arbitrario, en función de los momentos históricos. Su cambios son lentos en el tiempo porque las transformaciones responden a cambios epistemológicos más amplios: los modos en los que las sociedades organizan y clasifican el conocimiento (Cherchi, 1991). Sin embargo, están cambiando. Las de papel empezaron a compartir el escenario con experimentos de corta vida en formato de CD-ROM que permitieron almacenar muchísima información en poco espacio y estuvieron organizadas mediante hipervínculos. La Wikipedia es la expresión -hasta el momento- más acabada de estas transformaciones. Su materialidad impone otras prácticas y permite observar transformaciones epistemológicas en los modos de construir conocimientos histórico dentro y fuera del aula y en la investigación. Al conocimiento fijo que se expresa en una página impresa se le suma el móvil y dinámico (Doueihi, 2010) que hasta parece más escurridizo, que impone la página web.

El conocimiento que estructura una enciclopedia de papel es obra de un autor que puede ser colectivo pero siempre es idóneo en aquello que escribe. El lector puede no conocer al autor pero tal vez sí al sello editorial. Y si no conoce ni al autor ni a la editorial confía en la enciclopedia a partir de su materialidad: es un libro de papel. En cambio, en la cultura digital, la autoría refleja otros modos de construir conocimiento y conocimiento histórico. La materialidad digital permite la escritura de *textos polifónicos* (Doueihi, 2010) que exigen nuevos criterios de autoría porque la confiabilidad de la información ya no deviene de formatos conocidos como las citas de autoridad o las referencias a autores destacados sobre un ámbito de investigación. La búsqueda por la legitimidad de la información deja de estar sostenida en la obra de un autor, como planteaba Foucault (1965) porque se apoya en mecanismos novedosos que son propios de la cultura digital: la búsqueda de consensos a partir de encontrar una ‘opinión promedio’ o lograr una ‘interpretación

compartida' que queda explícita en la voz del conductor de *talk shows* Stephen Colbert que compartí en el capítulo anterior “si Usted cree que algo es cierto y bastantes personas están de acuerdo con usted, entonces es verdad” (Van Dijck, 2016, p. 235). En esta misma línea, como el conocimiento enciclopédico se caracteriza por su afán -sí imposible pero al menos necesario en términos de horizonte- de neutralidad, la cultura digital la fabrica a partir de estos mecanismos.

En la cultura digital, *cualquiera* puede ser autor. Y *cualquiera* puede escribir en una enciclopedia. Sin embargo, eso no ocurre. La investigación me permite afirmar que ninguno de los estudiantes editó la Wikipedia nunca ni tampoco conocen a nadie que lo haya hecho. A este dato bien preciso le sumo la existencia del Programa de Educación de Wikimedia:



El Programa dice:

Wikimedia y los proyectos como Wikipedia ya están en las aulas de todos los niveles educativos, es por esa razón que un primer paso de nuestro equipo fue relevar sus usos y prácticas. En una primera instancia se estuvieron realizando reuniones con instituciones y actores claves a fin de generar acciones conjuntas que respondan a las necesidades y proyecciones locales y regionales. Como resultado se diseñaron propuestas de difusión y cocreación con el objetivo de fomentar un conocimiento profundo y certero sobre las potencialidades de estos proyectos. Todas las actividades son de carácter libre y gratuito (consultado en agosto de 2020).

El equipo de Wikimedia relevó usos y prácticas en la Wikipedia y luego construyó una propuesta formativa para difundir cómo crear contenidos en esta enciclopedia. Se ofrecen cursos gratuitos en

distintas escalas que alfabetizan a estudiantes de todas las latitudes acerca de Wikipedia y los modos de intervenirla.

Si cualquiera pudiese editar la Wikipedia me pregunto, ¿es necesario un programa específico de alfabetización a estudiantes de todos los niveles del sistema educativo? Si la misma enciclopedia debe salir a alfabetizar a sus lectores para que intervengan en ella y así pueda crecer, queda en evidencia que la edición no es tan fácil y que la autoría colaborativa es compleja. Las transformaciones en los modos de producción del conocimiento a partir de la *escritura ensamblada* invisibiliza a la nueva *intelligentsia* -los manipuladores de la tecnología- alineada al mundo de la programación (Doueihi, 2010) que son los nuevos sujetos que marcan la cancha e imponen las reglas del juego en la cultura digital. Vuelvo a la soledad del usuario frente al *software* (Albarello, 2019), herramienta que traza las normas y que paradójicamente, pasa desapercibida frente a los jóvenes (y en muchas oportunidades a los profesores también) dejándolos aún más *débiles* frente a las pantallas. En definitiva, si en este tipo de ámbitos el flujo de conocimiento es sólo bajo una lógica de consumo (los estudiantes son sólo *navegantes*) y no hay nuevas producciones por parte de los sujetos (Cobo, 2016) se pierde las posibilidades que ofrece la web 2.0 de crear e intervenir.<sup>57</sup> Porque, como afirma Lorente, “aprender con Wikipedia es escribir en Wikipedia” (Lorente, 2020: p. 189).

Los profesores más osados invitan a los estudiantes a realizar ejercicios utilizando la propuesta de la enciclopedia. Lorente (2016) comparte el ejemplo de la profesora de un postgrado<sup>58</sup> en Relaciones Internacionales de la Universidad de Buenos Aires que tomó para evaluar su seminario, en vez del “tradicional” parcial domiciliario, la escritura de una entrada sobre el tema que estaban trabajando para ser publicada en la Wikipedia. Los estudiantes escribieron en forma independiente primero y

---

<sup>57</sup> Para ampliar en esta línea, Cristobal Cobos se refiere a la “*cultura maker*” como un espacio de co: “El movimiento *makers* surge de la combinación del pensamiento computacional y la conformación de equipos informales de trabajo creativo, como los *hackatón* y de resolución de problemas que buscan explorar, ingeniar y diseñar ideas para crear nuevas tecnologías e implementar proyectos. Se diferencia del simple uso de dispositivos digitales, como escribir un correo electrónico o navegar por la Red, pues busca desarrollar habilidades y conocimientos para entender cómo funciona la tecnología. Incluye una amplia gama de actividades que buscan combinar curiosidad, innovación y creatividad a través de acciones como: programación, diseño e impresión de objetos físicos 3D, animación, edición multimedia, videojuegos, robótica, creación de aplicaciones, edición de fotos, *stop-motion*, crear y mezclar música, uso de sensores y microcontroladores, entre otros. Los espacios creados por y para el trabajo experimental de los *makers* resultan emancipadores porque son epistemológicamente diversos y exponen a los creadores a diferentes formas de conocimiento” (Cobos, 2016: p. 42).

<sup>58</sup> En su trabajo posterior, Lorente recopila al menos dos ejemplos más de experiencias de escritura en la Wikipedia que son muy interesante para analizar estas nuevas prácticas (Lorente, 2020: p. 195-196).

luego de la corrección general, se publicó efectivamente en la enciclopedia (Lorente, 2016, p.113). Es la universidad, no la escuela la que, en esta oportunidad, se animó a innovar. Aunque el tipo de escritura -un artículo- es más cómodo para el ámbito universitario, el ejemplo permite observar un modo diferente de relacionarse con este *medio social* aunque, como plantea el Lorente (2016) en esta experiencia, los estudiantes subieron el artículo “ya cocinado” a la web por lo tanto, no se atravesaron las barreras propias de la cultura digital: intercambiar con otros -con otros desconocidos- a partir de la (nueva) materialidad. El ejemplo ilustra prácticas híbridas (Canclini, 2003): la profesora universitaria ofrece a sus estudiantes la oportunidad de escribir *ensamblado voces* que logran articularse y construir consenso pero la publicación en la Wikipedia se produce una vez que el artículo está acabado.

Estos ejemplos y este recorrido sobre las tensiones que provoca la autoría en el marco de la cultura digital convidan una pregunta diferente que permite cerrar -al menos provisoriamente- estas ideas. “¿Es confiable Wikipedia?”, se pregunta Lorente (2020, p.120). Y se responde “no”, apelando a las advertencias que la misma Wikipedia arroja sobre este tema y continúa “eso no significa que no se pueda encontrar información valiosa y exacta” (Lorente, 2020). En todo caso no es menos confiable que sus homónimas de papel. Quedarse solamente con esa pregunta para inhabilitar su uso en la escuela, demuestra un desconocimiento profundo sobre los modos de producir conocimiento en la contemporaneidad. La respuesta por la confiabilidad debido a la autoría, es más compleja y tal vez, luego de todas estas páginas, ya no tenga sentido.

- *Sobre la circulación:*

Las enciclopedias están estrechamente ligadas al mundo escolar pero ese lazo es menos visible que el de los libros de texto, tal vez por ser obras de consulta y por no estar específicamente destinadas a la escuela (o sí, pero, a diferencia de los libros de textos, no se rigen por parámetros curriculares). Se leen, se consultan. Me referí a las condiciones de *disponibilidad* y de *acceso* (Kalman, 2003) como necesarias para que esa lectura sea posible en tanto práctica social. La *disponibilidad* y el *acceso*, en el caso de las enciclopedias de papel, es posible a partir de esa figura que llamé “el señor de los libros” que no son más que personas especializadas que hacen de la venta, un oficio; una persona que permite el *acceso* a libros no sólo porque los vende y da a pagar en cuotas sino porque convida a la lectura, “abre un mundo”. Esta figura se combina con mecanismos de venta que oscilan entre promotores, publicidades, cupones o en la misma escuela. La creación de la editorial

EUDEBA amplió la circulación de las enciclopedias ya que no solamente iban a venderse en las librerías sino también en los quioscos (Aguado, 2006). La circulación de las enciclopedias abre un mundo sobre editoriales muy interesante y también sobre los modos en los que, en nuestro país, se fue ampliando y consolidando un *público lector*.

La cultura digital pone a disponibilidad un cúmulo de información que, por momentos, parece inabarcable, como planteaba, por ejemplo, Umberto Eco al presentar el proyecto enciclopédico digital en Europa, allá por el año 1995. Google es un buscador que está revolucionando los modos de circulación (y de clasificación) del conocimiento no tanto por la cantidad de información que pone a disposición sino por los mecanismos que utiliza para sugerirle al lector aquello que está buscando. La Wikipedia también transformó los mecanismos de circulación: la impresión de alguna de sus entradas tal vez sea la menos revolucionaria ya que es parecida a la fotocopia del libro impreso. Pero sí lo es la web que es el modo más frecuente (de la mano de Google) de circulación y tal vez en el futuro lo sea la aplicación para cualquier dispositivo móvil, pero no puedo afirmarlo.

Aunque es la posibilidad de intervenir la Wikipedia, el cambio más importante sobre los formatos de circulación. Cada una de las entradas puede editarse permanentemente, sin límites de edición - siempre y cuando se respeten los Cincos Pilares- mientras va quedando documentado todo el proceso de escritura de cada uno de los artículos. En este formato son las palabras claves las que permiten el acceso a la información y el hipervínculo, el que permite saltar de un lugar a otro destacando algunas categorías e invisibilizando otras.

Distinta a las enciclopedias de papel, en esta nueva materialidad no existe un índice general de toda la obra sino que cada entrada de la Wikipedia tiene el suyo.<sup>59</sup> Para consultarla, la materialidad produce prácticas diferentes. En las enciclopedias de papel los estudiantes leen un índice, imaginan qué puede haber dentro de una enciclopedia según su título, recorren diferentes tomos y piensan al menos alguna conexión entre la información solicitada y la encontrada, como les pasó a los estudiantes (y a la maestra) de 4to grado que citaba Flora Perelman (2011). Para las enciclopedias de papel, las palabras claves no alcanzan y las relaciones entre lo que se pide y se encuentra están a

---

<sup>59</sup> El índice también puede tomarse como el reflejo de la organización de los contenidos. Como veíamos, La organización alfabética de los artículos no puede pasar desapercibida ya que “reflejaba y simultáneamente estimulaba el paso de una visión del mundo jerárquica y orgánica a otra de tipo individualista e igualitario [...] es lícito que hablemos del ‘contenido de la forma’, que reforzaba los ambiciosos deseos de los editores de subvertir la jerarquía social al menos en algunos puntos” (Burke, 2002: p.152). En este sentido la forma expresa algo más que un contenido.

cargo del sujeto. En cambio, en la Wikipedia la búsqueda tiene otro matiz y esas habilidades que permitían acercarse al conocimiento mediante un índice, ya no son del todo necesarias. En la investigación, los estudiantes afirmaban que la búsqueda en la web y la consulta en la Wikipedia era algo mucho “más fácil y rápido” que el trabajo con otro tipo de materialidades. De hecho, el mismo director de la Enciclopedia Britannica, como afirmé en el capítulo anterior, decía que la búsqueda por computadora era más rápida que buscar en los índices de su enciclopedia y en cada tomo (Diario *Clarín*, 2012). Los modos en los que circula el conocimiento arroja otras prácticas de consulta en estas materialidades.

Las enciclopedias de papel y las digitales comparten el mismo motor de circulación en el mundo escolar: “traigan información sobre...”. A mejor propuesta de consigna, una búsqueda de conocimiento más desafiante que active habilidades cognitivas más interesantes. Pero para ello, hay que conocer qué hay detrás de las pantallas. La organización y clasificación del conocimiento que realizan las enciclopedias es histórica, los cambios en estos objetos tienen sus propios ritmos porque, en definitiva, las enciclopedias responden a problemas epistemológicos más amplios. Para el siglo XXI, la Wikipedia es un claro ejemplo de ello. Ya no son necesarias esas grandes bibliotecas “de roble” que organizan el conocimiento. En un celular, por ejemplo, con sólo apretar una *app*, está a disposición un gran bagaje de información -nunca tan literal- “al alcance de una mano”.

Las enciclopedias de papel circulan también a partir de las editoriales y dónde se ubican sus casas matrices. Expuse cómo la Guerra Civil Española permitió que el mercado local pueda expandirse a partir de la retirada de ciertas editoriales. Los libros circulan de mano en mano y en los acuerdos entre escritores, editoriales e imprentas. La Wikipedia circula por todo el Planeta Tierra, en sus diferentes idiomas y con sus propuestas adaptadas a cada país. Desde cualquier punto cardinal, se puede consultar una entrada de la versión de Wikipedia que uno desee. El límite, es la propia conexión a Internet; y si uno quiere intervenirla, la alfabetización digital.

- *Sobre los modos en que se interpela el conocimiento histórico:*

Viejas y nuevas materialidades; enciclopedias de papel y digitales para analizar el conocimiento histórico que circula por fuera del mundo escolar pero al mismo tiempo lo nutre, lo interpela. Disciplinas escolares que son profundamente históricas, que se recrean en los saberes académicos,

en el marco de políticas públicas pero principalmente en las voces de los sujetos: profesores y estudiantes que leen historia, enseñan historia, aprenden historia.

La historia como disciplina escolar fue un pilar para la conformación de los Estados Nacionales. Si para el caso latinoamericano “se aprende a ser argentino en la escuela”, las enciclopedias contribuyeron a ello: tienen un peso importante debido a la cantidad que circularon y circulan en nuestro país, como señala la muestra representativa que evidencia la presencia de enciclopedias a lo largo del tiempo (anexo 2). Para realizar este listado, una de las formas (no la única) de rastrear enciclopedias que circularon y circulan en Argentina fue entrar a sitios de compra/venta por Internet. Hay una cantidad prácticamente incontable de enciclopedias que aún hoy se siguen vendiendo pero lo interesante de este motor de búsqueda es que se puede rastrear dónde hay mayor oferta de venta y por ende, inferir en qué provincias circularon y circulan más. Por ejemplo, Buenos Aires tiene una presencia muy amplia de enciclopedias de distinta índole.

Decía que en el caso de la historia, en tanto disciplina escolar, su código disciplinar fue el elitismo, el nacionalismo y la memoria (Cuesta Fernandez, 1997). Para el caso de Argentina, por la propia historia del sistema educativo local, el elitismo no estuvo en su marca de origen (Amézola, 2008). Pero sí se forjó de la mano de la conformación del Estado nacional y la consolidación del sistema educativo, con un estrecho vínculo con la historia académica. A lo largo de estas páginas, en el análisis de las entradas de la Wikipedia y de los Libros de *El Tesoro de la Juventud* se pudo observar cómo la historia que circula por fuera de la escuela se enmarca dentro de la historia escolar que se consolidó hacia el siglo XIX de la mano de Mitre. La obra de *El Tesoro de la Juventud* va en esa clave pero, en el caso de la Wikipedia, es más complejo encontrar esos lazos de modo más directo.

Por ejemplo, la entrada de la Revolución de Mayo no logra romper del todo la marca de origen de la historia como disciplina escolar vinculada al nacionalismo. Aquí hay una continuidad que además se comparte con *El Tesoro de la Juventud*. Pero la posibilidad de editar permanentemente esa entrada, genera esperanzas. Esperanzas no como utopía sino en tanto condiciones de posibilidad de intervenir y de construir conocimiento histórico con otros e historiográficamente renovado. Otro ejemplo, la entrada sobre la Guerra del Pacífico expresa un artículo riguroso en el que se puede analizar por completo los acuerdos y los disensos que generó su escritura (Lorente, 2016) y representa todo lo que aún aún queda por potenciar esta enciclopedia. Sin embargo, la entrada de la

Wikipedia sobre la Revolución de Mayo, tal vez ese sea uno de los puntos de mayor continuidad: los acuerdos entre wikipedistas no logran interpelar organizaciones clásicas de ciertas temáticas vinculadas a la formación de los Estados nacionales con las que suele presentarse el saber histórico en las enciclopedias de papel.

La fabricación de consenso no es solamente la posibilidad de publicar un artículo en la enciclopedia. Es un modo de conectarse con otros, como en otras redes sociales más allá de que ese no sea el fin principal de la Wikipedia. El motor que incentiva a los escritores a participar en la Wikipedia es solamente el prestigio, lo que también la distingue de otros *medios sociales*. Aquí no hay lucro y es por ello que la Wikipedia construyó el espacio de Wikimedia para recaudar fondos que contribuyan con el proyecto y permitan sortear las dificultades que implica sostener una sociedad sin fines de lucro, lo que también la distingue de la producción editorial que publica manuales escolares. Para conocer toda la propuesta que tiene Wikimedia basta con mirar su sitio web. ¿Por qué alguien escribiría en la Wikipedia? Esta pregunta me la hice varias veces a lo largo de la tesis y es para mí una de las grandes preguntas que arroja esta investigación y permite interpelar al conocimiento histórico. En el marco de una capacitación brindada por Wikimedia argentina hace apenas dos meses arrojé este interrogante a uno de los wikipedista quien me respondió de manera simple: “porque es otra forma de intervenir en la sociedad. Yo me daba cuenta que tenía cosas para decir”. Otra de las wikipedista fue más allá “editar en la Wikipedia es una forma de militancia”. El primer wikipedista, era un geógrafo; la segunda, una historiadora.

Patricio Lorente (2020) decía “aprender con Wikipedia es escribir en Wikipedia” y bajo esta premisa, acerca de alguna manera la cultura digital al mundo escolar. La Wikipedia se puede usar para aprender (o para enseñar). Pero también la Wikipedia es un espacio de divulgación histórica en tanto se transforma en un lugar para “militar” y para acercar el pasado a todos. En este sentido, la Wikipedia en tanto fuente, abona a la investigación de las líneas que tienen a la divulgación en agenda o a la historia pública. Sólo para dejarlo planteado, la preocupación de muchos historiadores sobre los diferentes modos de comunicar el pasado “a grandes audiencias tuvo consecuencias en la internacionalización del campo [de la historia pública]. En algunos aspectos, muchos historiadores académicos, si bien no podían aceptar trabajar para gobiernos y empresas corporativas, sí se inclinaban a comunicar su investigación a un público más amplio” (Cauvin, 2017). La Wikipedia es un objeto que disputa el pasado en el mundo de la web y la plataforma brinda oportunidades para construir con otros, tejiendo redes que permitan resistir a los embates cada vez más monopólicos

sobre los discursos del pasado. En América Latina y para América Latina podría ser una oportunidad de resistencia.

Memorismo es otra de las características del código disciplinar de la historia. Memoria y enseñanza es una discusión de larga data en Educación. Sin ir más lejos, Comenio ya lo planteaba como fundamento para la escritura del *Orbis Sensualium Pictus. El mundo en imágenes* donde las imágenes ayudaban a subsidiar a la memoria. En el caso de la historia en tanto disciplina escolar es una característica que perdura como forma de estudio (Amézola, 2008) y el conocimiento enciclopédico alberga información presentada con pretensiones de objetividad. Para el caso de la Wikipedia no está adjetivado el conocimiento; en cambio en *El Tesoro de la Juventud*, sí (Riesco, 2008). Por otra parte, mientras en las enciclopedias de papel el conocimiento se presenta como una forma acabada y estática, en la Wikipedia -como decía- cada artículo puede modificarse permanentemente y si alguien considera que hay un saber que no está referenciado, puede comenzar con la escritura de ese artículo. Aquí sí se marca una ruptura con relación al memorismo ya que la posibilidad de afianzar (de memorizar) un dato es interpelada: ahora ese dato es móvil, es cambiante, está bajo sospecha y es el botín de las guerras entre wikipedistas más allá de la vigilancia ejercida por la nueva policía de *bots*, atentos a que no se produzcan vandalismo que jaqueen alguno de los pilares que estructuran la enciclopedia. Al mismo tiempo, el conocimiento es accesible a todos, está objetivado y distribuido, no concentrado, planteaba Serres (2003). Una vez más, la escuela no puede quedar al margen de esta nueva lógica de producción de los saberes. Para estudiar historia, es necesaria la memoria, por supuesto. Pero si esa es la única condición, la llegada de la Wikipedia (y la web en general) la deja sin sentido.

Para cerrar, la Wikipedia empezó como un sitio abierto y casual para transformarse en un espacio de producción de contenidos riguroso, sometido a procesos de control por parte de escribas que no son solamente humanos. La combinación de mano de obra humana y digital (los *bots*) distingue a esta enciclopedia de las de papel pero también de otros materiales escolares de circulación en las escuelas. Al mismo tiempo, pone en discusión las diversas autorías digitales y los modos en los que las perspectivas historiográficas entran en diálogo cuando la producción de conocimiento histórico es prácticamente infinita. Enseñar historia no tiene que ver con “hacer más fácil lo difícil”, decía. El saber escolar es un saber particular, fruto de la cultura escolar y por ello se recrea en la cultura material y en las decisiones de los sujetos. Las enciclopedias circulan por fuera y dentro de la escuela y más allá del momento histórico, son consultadas por estudiantes de todas las edades.

Están mutando y esas mutaciones se reflejan en prácticas y en cambios epistemológicos más amplios que tanto la investigación como la docencia no pueden desconocer.

## **Epílogo: La historia como disciplina escolar hoy. Desafíos en la enseñanza de la historia a partir de enciclopedias de papel y digitales.**

Mientras termino de escribir esta tesis me doy cuenta de al menos tres cuestiones. La primera, que en muchas oportunidades el ritmo de la investigación no acompaña al de las transformaciones que protagonizan las sociedades: en mi caso, el primero fue más lento y aquello que hace un tiempo era un hallazgo, hoy - tal vez- forma parte de lo cotidiano. Algo así pasó con Wikipedia que se transformó en una fuente de investigación que generó y sigue generando una basta producción de artículos y libros en diversos idiomas y desde diferentes disciplinas. Cuando más o menos creía que las ideas sobre esta enciclopedia estaban al menos claras para escribir esta tesis, en febrero del 2020 mi directora me acerca un libro de Patricio Lorente. “¿Otro libro sobre Wikipedia?”, pensé. Sí. Un ensayo que describe la Wikipedia desde la voz de un protagonista: Patricio fue wikipedista y trabajó muchos años en Wikimedia. Entonces, no pude evitar pensar, ¿qué más decir sobre Wikipedia que ya no esté dicho? Y me entero que hace unos meses el Instituto de investigación Emilio Ravignani armó una secretaría de Historia Digital y una de sus primeras actividades fue una capacitación para historiadores sobre Wikipedia, de la mano de Wikimedia Argentina. Tal vez para el mundo de los historiadores, ahora esta enciclopedia empieza a ser objeto de atención mientras que en la escuela secundaria, lo viene siendo prácticamente desde su nacimiento, aunque paradójicamente, sea desde el desconocimiento. También paradójicamente, las experiencias de intervención en la Wikipedia que hacen una apuesta diferente y que son relatadas por Lorente (2020) se dieron en el marco de universidades nacionales. Pero son pocas y aisladas aunque denotan que la universidad comienza a entender que en ese mundo “pasa algo” que no sólo cambia las formas de investigación sino que entenderlo, es otro modo de vincularse con sus estudiantes. Estudiantes, futuros historiadores y profesores de historia que se acercan a la universidad no sólo porque quieren enseñar historia e investigar historia sino porque la divulgación histórica empieza a ser una preocupación de los jóvenes historiadores. Entonces, el sentido de esta tesis vuelve a recomponerse en acercarle al lector páginas que reflexionan sobre la cultura digital analizando dos fuentes diferentes como la Wikipedia y *El Tesoro de la Juventud* a las que se le suma una indagación que releva prácticas en el marco de nuevas materialidades. Estos proyectos enciclopédicos se forjan de conocimiento histórico, están presente en las escuelas, son leídos por jóvenes y profesores. Como proyecto epistemológico, las enciclopedias cobran un valor, en tanto fuentes, muy importante para volver a pensar la historia como disciplina escolar. Al mismo tiempo, para (renovar y) discutir la agenda de investigación:

enciclopedias y divulgación histórica (o historia pública); enciclopedias y el (nuevo) trabajo del historiador.

La segunda cuestión tiene que ver con la coyuntura. Mientras termino estas líneas, el mundo está atravesado por una pandemia. Suspender las clases presenciales fue una de las primeras medidas que tomaron casi todos los Estados Nacionales. Las clases continúan pero en las casas o en donde se pueda, siempre y cuando exista conexión a Internet y algún dispositivo que permita producir algo de lo que el nuevo formato escolar está ensayando. La virtualidad se transformó, por el momento, en el lugar de encuentro entre docentes y estudiantes. En este momento, más que nunca, los *medios digitales* están a la orden del día, trazando caminos de encuentro. Las voces se repiten: “me paso más de la mitad de mi día frente a una computadora”. Si Milad Dioueihi alertaba para el año 2010 sobre la necesidad urgente de una alfabetización digital, en el marco de la cultura digital, hoy, 10 años después, esa afirmación sigue manteniendo la misma relevancia.<sup>60</sup> Nuevamente, estas líneas encuentran un sentido a partir de las voces de sus protagonistas, jóvenes de 14 y 16 años que dejan entrever sus *tácticas* en el marco de la cultura digital recordándonos a los adultos que son los más *débiles* si la escuela no da la batalla por la alfabetización digital. Se trata de comprender un cambio cultural que es mucho más amplio que dotar de tecnología a la escuela porque está moviendo los modos de producción y de circulación del saber. El desafío sigue siendo repensar el componente historiográfico y pedagógico para enseñar historia e investigar historia.

Por último, la tercera cuestión tiene que ver con las fuentes de esta tesis: las enciclopedias. Cuando comencé a escribir, mis intereses estaban puestos en la Wikipedia en tanto objeto disruptivo de la cultura escolar. Pero estos intereses iniciales me llevaron a sumergirme en el mundo de las enciclopedias en general, donde pude reencontrarme con la historia de la Ilustración y diferentes proyectos enciclopédicos que fueron antecedentes necesarios para la gran propuesta de Diderot. El *Tesoro de la Juventud* fue para mí un hallazgo que despertó interés en el mundo enciclopédico en tanto propuesta epistemológica y al mismo tiempo, en tanto objeto -junto con la Wikipedia- que se vincula con la historia escolar. Las enciclopedias son, en muchos casos, una puerta de entrada a la historia. Pero lo que más me llamó la atención es que el mundo de las enciclopedias despierta cierta emocionalidad en personas de más de 40 años. En todo el proceso de escritura de esta tesis conversé

---

<sup>60</sup> “Es mucho más que una cuestión de habilidades técnicas o funcionales. Los niños necesitan tener una forma de alfabetización crítica que les permita comprender cómo se produce la información, cómo circula y cómo se consume y cómo llega a tener sentido [...] la alfabetización con medios digitales debiera involucrar tanto la lectura crítica como la producción creativa” (Buckingham, 2008. Pp. 30).

sobre enciclopedias con muchas personas, incluidos vendedores que las distribuían por toda la Argentina. Cuando las personas me contaban sus experiencias con las enciclopedias, los rostros se iluminaban y no paraban de hablar. Las enciclopedias conectan con la infancia, con un mundo de fantasías construido a partir de su lectura; con la vida familiar cuando llegaba un nuevo tomo o se compraba una biblioteca para albergarlas; con el mundo escolar y la historia en el momento de hacer la tarea. Pero también fueron (son) un puente hacia otros saberes: la Wikipedia tiene un entramado de hipervínculos que permite con mayor rapidez acercarse a más y más información. *El Tesoro de la Juventud*, en tanto enciclopedia de papel, también abría un universo más amplio: “Descubrí a Julio Verne leyendo el *Tesoro de la Juventud* que heredamos de mi vecina que se mudaba y ya no le entraba en su nueva casa”, me dice una maestra jubilada. Si una tesis -cual sea su grado- no es una obra cumbre en tanto el fin de una carrera de investigación sino el punto de partida para arrancar otros proyectos, el mundo de las enciclopedias me abrió la puerta a encontrarme con otros artefactos culturales que enriquecen la investigación y generan nuevas preguntas para problematizar la historia en tanto disciplina. También por todo ello, tuvo sentido escribir sobre cultura escolar y cultura digital a partir de la materialidad y hacer visible las enciclopedias que, el protagonismo del libro de texto, muchas veces obnubila.

Cuando entrevisté a los jóvenes que construyen la muestra en esta tesis, les preguntaba si se imaginaban cómo sería la escuela del futuro. No me hablaron de enciclopedias como las que yo sí recuerdo si me preguntan por mi escuela secundaria. Hablaron de Internet, de la web. Pero sus pronósticos que les causaban gracia a los mismos chicos y parecían distópicos, hoy son bastante ciertos: “con computadoras, sin capetas”; “cada vez la enseñanza se relacione más con estudios mediante la tecnología”; “más adaptada a la conveniencia personal de los alumnos”; “más uso de internet”; “que todos estén con la compu en clase”; “desde mi casa con una compu”; “no va a ser necesario asistir ya que se va a poder estudiar desde la casa”. Ninguno renunció a la idea de asistir a clase ni auguró el fin de la escuela. Al contrario, la defendió en tanto espacio social y en tanto oportunidad para forjar el propio futuro. No sabemos qué quedará de este año 2020, pero lo que sí sabemos es que la escuela se reinventa y que la historia en tanto disciplina escolar, debe acompañar esos cambios para que siga siendo una de las disciplinas escolares donde los estudiantes puedan encontrar al menos alguna respuesta o hacerse alguna pregunta sobre su presente.

## **Anexos:**

### **Anexo 1:** Encuesta para la recolección de información cualitativa:

1) Edad: \_\_\_\_\_ Mujer: \_\_\_\_\_ Hombre: \_\_\_\_\_

### **Internet y la vida cotidiana:**

2) ¿Utilizas Internet en tu vida cotidiana? Señala con una cruz tu respuesta: Sí\_\_ No\_\_

a. Si tu respuesta es afirmativa especifica los usos que haces de Internet marcando con una cruz uno o más de los siguientes ítems:

- Correo electrónico (mail) \_\_\_\_\_

- Redes sociales (podés especificar más de una opción): Facebook \_\_, twitter \_\_, LinkedIn \_\_, Hi5 \_\_, Orkut \_\_, otra: \_\_\_\_\_

- Lectura de diarios virtuales \_\_\_\_\_

- Búsqueda y descarga de información, (podés especificar más de una opción): libros \_\_ música \_\_ documentales \_\_ otros:

- Páginas de interés personal: Sí\_\_ No\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

### **Internet y las clases de historia:**

3) ¿Usas Internet para resolver la tarea que te da tu profesor de historia? Sí\_\_ No\_\_ Si tu respuesta es afirmativa respondé: siempre \_\_\_\_\_ a veces \_\_\_\_\_ nunca \_\_\_\_\_

4) ¿Qué sitio utilizás?: Yahoo respuestas \_\_\_\_\_ Wikipedia \_\_\_\_\_ Monografias.com \_\_\_\_\_ Rincondelvago.com \_\_\_\_\_

Otro: \_\_\_\_\_

Bibliotecas virtuales \_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

5) ¿Por qué utilizás Internet para resolver la tarea de historia?

\_\_\_\_\_

6) ¿Te preocupa saber si es “verdad” o no la información que encontrás en Internet? Sí \_\_\_ No \_\_\_

7) ¿Qué tenés en cuenta para confiar en la veracidad de un sitio Web que utilizas para realizar tu tarea de historia?

\_\_\_\_\_

8) ¿Utilizas las herramientas “cortar” “pegar” para realizar los trabajos prácticos que te da tu profesor? Sí \_\_\_ No \_\_\_

a. Si las utilizas: ¿lees todo el texto antes de seleccionar y cortar un fragmento? Sí \_\_\_ No \_\_\_

b. Si lees todo el texto, la lectura es: lectura rápida \_\_\_ lectura en profundidad \_\_\_

b. ¿Lees todo el trabajo luego de terminarlo? Sí \_\_\_ No \_\_\_

c. ¿Te preocupa saber quién/es hicieron las páginas Web de la que estás sacando la información?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_

9) ¿Utilizas el chat con tus compañeros de la escuela para resolver la tarea? Sí \_\_\_ No \_\_\_

10) ¿Utilizas Skipe u otro programa con el que puedas hablar y mirarte para resolver la tarea? Sí \_\_\_  
No \_\_\_

11) ¿Tu escuela tiene un sitio oficial en la Web? ¿Lo consultas frecuentemente? ¿Con qué fin?

\_\_\_\_\_

12) ¿Visitas las páginas Web que sugieren los manuales escolares? Sí \_\_\_ No \_\_\_

a. Sí tu respuesta es afirmativa menciona alguna/s que recuerdes:

13) ¿Visitas las páginas Web que te sugiere tu profesor de historia? Sí \_\_\_ No \_\_\_

a. Si tu respuesta es afirmativa menciona alguna/s que recuerdes;

14) ¿Tu profesor te pide que indiques de qué sitio extrajiste la información que utilizan para resolver las tareas que él te propone? Sí \_\_\_ No \_\_\_

15) ¿Cuál es tu opinión sobre Wikipedia? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

a. En el caso de ser afirmativa la pregunta 15, describí cómo usas Wikipedia.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b. ¿Conocés los 5 Pilares que organizan la Wikipedia? Sí \_\_\_ No \_\_\_

16) ¿Conoces alguna otra enciclopedia virtual además de Wikipedia? Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cuál?  
\_\_\_\_\_

### **Internet y los sitios de historia:**

17) ¿Visitaste algún sitio Web relacionado con la historia? Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cuál?  
\_\_\_\_\_

a. ¿Dónde lo visitaste? En tu casa \_\_\_ en la casa de un amigo \_\_\_ En un ciber \_\_\_

b. ¿Te lo recomendó alguien o lo encontraste en algún buscador? Señala con una cruz tu respuesta: Me lo recomendó alguien \_\_\_ Lo encontré en un buscador \_\_\_

18) ¿Ves videos por Youtube relacionados con la historia? ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

19) ¿Bajás películas relacionadas con la historia? Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cuál?  
\_\_\_\_\_

20) ¿Cómo te imaginas la escuela del futuro? \_\_\_\_\_

---

**¡Muchas gracias!**

**Anexo 2:** enciclopedias que circularon y circulan en Argentina. Organizadas según temática: generales y de historia específicamente.

- Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana. Editorial Espasa - Calpe. 1908 - 1930 se editaron 70 tomos - 72 volúmenes. 1930 - 2013 8 Apéndices 38 Suplementos.
- El Tesoro de la Juventud. W. M. Jackson, Editores. 20 tomos. 1920 (en español).
- Diccionario Enciclopédico Ilustrado - Vastus. Editorial Sopena Argentina SRL. 1941.
- Libros de Hoy de Cultura General. Editorial Labor SA. 16 Tomos. 1945.
- Sapiens: Enciclopedia Ilustrada de la Lengua Castellana. Editorial Sopena Argentina. 3 Tomos. 1949.
- Enciclopedia Barsa de Consulta Fácil. Encyclopedia Britannica, Inc. 16 Tomos. 1957.
- Mundo Infantil. Mil palabras a través de imagen y color. Editorial Marin. 1958.
- *Lo sé todo*. Editorial Larousse en 1960.
- Diccionario Enciclopédico Ilustrado. Editorial Omeba. 12 tomos. 1964.
- Diccionario Enciclopédico Quillet. Editorial Argentina Aristides Quillet. 8 Tomos. 1967.
- Enciclopedia Salvat. Editorial Salvat. 20 Volúmenes. 1969.
- Consultora. Enciclopedia Temática Ilustrada. Lectum Editores Argentina SA. 1969.
- Gran Enciclopedia del Mundo. Durvam SA de Ediciones. 19 Tomos 5 Apéndices 1 Léxico. Década del 70.
- Consultora. Editorial Edil. 5 Tomos. 1976.
- El árbol de la sabiduría. Editorial Bruguera. 1980.
- El Libro Gordo de Petete. Editorial P.T.T. S.A. 8 Tomos. 1982.
- Lexipedia Barsa. Editorial Britannica. 3 Tomos. 1984.
- El Gran Saber Larousse - Biblioteca Temática Educacional Antejito. Sociedad Comercial y Editorial Santiago Limitada para Revista Antejito. 52 Tomos. 1987.
- Enciclopedia Universal Sopena. Diccionario Ilustrado de la Lengua Española. Minisopenas (diferentes temáticas). Editorial Sopena.

- Enciclopedia Temática PEV (Programa Educativo Visual). Editorial Thema. 5 Tomos.
- El Hombre Origen Y Vida A. Panyella.
- Biblioteca Billiken para la Familia. Editorial Atlántida. 40 Tomos.
- Enciclopedia Estudiantil Tutor. Editorial Océano. 8 tomos 1 apéndice.
- Hispánica. Encyclopedia Britannica Publishers, INC. 14 Volúmenes - Temapedia - Datapedia y Atlas - 2 Micropedias. 1989.
- Larousse Temático. Larrouse Editorial. 6 Volúmenes.
- Enciclopedia Tematica Guinnes para La Nación. Ediciones Folio SA. 2 Tomos. 1994.
- Colección Clarín del Estudiante. Editorial Dorling Kindersley. 6 Tomos. 2003.
- Enciclopedia escolar del conocimiento. Editorial Planeta - Agostini. 12 Volúmenes. 2005.
- Diccionario Enciclopédico Planeta. Editorial Planeta SA. 10 Tomos. 1º Edición 1984.
- Enciclopedia Temática Universal. Océano Editorial. 4 Volúmenes + 1 Técnicas de Estudio.
- Enciclopedia Visual de las Ciencias. Océano Editorial. 13 Volúmenes con CD interactivo.
- Enciclopedia Básica Visual. Océano Editorial. 8 Volúmenes.

### **Enciclopedias históricas:**

- Enciclopedia de la Historia del Mundo. Editorial Sopena Argentina SRL. Compilada y publicada por William Langer. 2 Volúmenes . 1944.
- Enciclopedia de la América del Sur. Editor en Jefe W. H. Koebel. Compañía Anónima Anglo y Suramericana de Publicación. 4 Volúmenes.1964.
- Hicieron la Historia. Larrouse Editorial para La Nación. 2 Tomos de fascículos coleccionables. 2007.
- Gran Enciclopedia Ilustrada Plaza. Editorial Plaza y Janes. 16 Tomos
- Gran Enciclopedia Escolar Ilustrada. Arte Gráfico Editorial Argentino S.A para revista Genios. 22 fascículos. 2013.
- Historia Universal. Título Original “Holle Welt”. Carrogio SA de Ediciones Barcelona. 8 Tomos. 1981.
- Historia Universal Santillana. Editorial Santillana. 14 Tomos.

- Atlas Culturales del Mundo. Folio Editorial. 25 Tomos. 1993.
- Historia Universal - Carl Grimberg. Producciones Garcia Ferré. 39 Tomos.
- Historia de la Argentina (Director de Obra Felix Luna). Editorial Crónica - Hyspamerica. 126 Tomos. 1992.
- Historia del Siglo XX. Editorial Salvat especial para La Nación. 2 Tomos. 1996.
- Grandes Civilizaciones del Pasado. Editorial Folio. 15 Tomos.
- Historia Universal Ilustrada. Autor H.G. Wells. Lectum Editores Argentina. 4 Tomos.
- Manual de Historia Universal. Editorial Espasa Calpe. 7 Tomos.
- Historia Universal. Autor CH Seignobos. Amauta. 5 Tomos.
- Historia Universal de las Civilizaciones. Autor Burns - Ralph. Editorial El Ateneo. 4 tomos.
- Historia Argentina. Autor José María Rosa. Editorial Oriente SA. 10 Tomos.
- Historia Universal Ilustrada. Ediciones Bach SRL. 5 Tomos.
- Historia del Mundo en la Edad Moderna. Universidad de Cambridge. Universidad de Cambridge. 25 Tomos.

## Bibliografía:

- Adrogué, C.; Orlicki, M. (2020) “Acceso y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Escuela Secundaria en diferentes contextos socioeconómicos en Argentina. *Praxis educativa*, Vol. 24, No 3 septiembre - diciembre.
- Aguado, A. (2006). “1956 - 1975. La consolidación del mercado interno”. En de Diego, JL. (2006). Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880 - 2000. México. Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre Lora, Ma. E. (2001) “Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio”. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 3, n° 1.
- Alvarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires. Ampersand.
- Alvarez Gallego, A. (2003) “La pedagogía y las ciencias: historias de una relación” en *Pedagogía y epistemología. Colección Pedagogía e Historia*. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Amézola, G. (2008) *Esquizohistoria*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona. Anagrama.
- Bloom, P. (2004). *Encyclopédie El triunfo de la razón en tiempos irracionales*. Anagrama.
- Brito, A. Finocchio, S. (2006). *Lenguajes y nuevas tecnologías: oportunidades y amenazas*. Caracas: IESALC UNESCO.
- Burbules, N. Callister, T. (2006). *Educación: Riesgos Y Promesas de Las Nuevas Tecnologías de La Información*. Buenos Aires. Ediciones Granica.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona. Paidós.
- ———— *Historia social del conocimiento. De XXXX a la Wikipedia*.
- ———— (2017). *¿Qué es la historia del conocimiento? Cómo la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo de la historia*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Carnevale, G. Romeo, P. (2013) “*Clases de historia: el lugar del autor en la época del copy – paste*” – Ponencia presentada en XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Cuyo .
- Carnevale, G. “La historia como disciplina escolar: una mirada desde el sitio Web Yahoo Respuestas”, en Zamboni, E., Sabino Dias, M. y Finocchio, S. (org.) (2014) PEABIRU *Un caminho, muitas trilhas. Ensino de História e Cultura Contemporânea*. Florianópolis. Letras Contemporâneas.

- Cauvin T. (2017) "The Rise of Public History: An International Perspective". En Revista digital Historia Crítica. UNIANDES.
- Cavallo, G. Chartier, R. (1998). "Introducción". En Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid. Taurus.
- Certeau, M. (1980). *La invención de lo cotidiano*. Artes de hacer. Barcelona. Gedisa.
- Chartier, A.M. y Hebrard, J. (2002). "Las revoluciones de la lectura" en La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000), Barcelona, Gedisa.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Gedisa editores.
- Cherchi, P. (1993). "Enciclopedias y organización del saber de la antigüedad al renacimiento". En AAVV. *De las academias a la enciclopedia*. Edicions Alfons El Magnanim. Generalitat Valenciana.
- Chervel, A. (1991). "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo Reflexiones sobre un campo de investigación". En: *Revista de Educación* (295).
- Cicalese, G. (2006). "Mi país, tu país. Una enciclopedia escolar entre la divulgación masiva, el saber popular y la geografía regional". En Bueno, Mónica y Taroncher, Miguel Angel, (Eds.), *Centro Editor de América latina. Capítulos para una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cobo, C.I (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Editorial Sudamericana Uruguay S.A.
- Cuesta Fernández, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- Cuesta Fernández, R. (2001) "La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas" en Carlos Forcadell e Ignacio Peiró (coords.), *Lecturas de historia. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. España. Institución "Fernando el Católico".
- Cuesta Fernandez, R. (2007) "La larga sombra del código disciplinar. Crítica del conocimiento escolar y didáctica crítica" en Cuesta, R. *Los deberes de la memoria*. Barcelona, Octaedro.
- Devoto, F. Pagano, N. (2009). *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Doueiri, M. (2010) *La gran conversión digital*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económico.
- Dussel, E. (2003) "Europa, modernidad y eurocentrismo". En Lander, E. (Comp.) (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. Clacso.
- Foucault, Michel, (1969), "Qué es un autor". *Conferencia en la Sociedad Francesa de Filosofía*, publicada en el Bulletin de la S.F.P. julio-septiembre.

- Finocchio, S. *Entre programas, textos, cuadernos, láminas, videos y sitios Web*. Publicación digital para el sitio educativo *educ.ar*.
- ————— (1999) “Cambios en la enseñanza de la Historia: la “transformación” en la Argentina”, en *Iber Nro. 22, Grao, Barcelona*.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona. Gedisa. García
- \_\_\_\_\_ (2003). "Noticias recientes sobre la hibridación". Revista Transcultural de Música N°7.
- Garin, E. (1987) “Humanismo y Reforma”. En *La educación en Europa. 1400-1600*. Barcelona,. Crítica.
- González, M. P. (2017) “Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular”, en *Diálogo Andino*. Chile.
- Goodson, I. “La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”. En: *Revista de Educación* (295), 7-37. Crítica.
- ————— (2003). *Estudios del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Julia, D. (2001). "A cultura escolar como objeto histórico". *Revista Brasileira de História da Educação*.
- Kalman, J. (2003). “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-abril 2003, vol. 8, n. 17, pp. 37-66.
- Lorente, P. (2016). “Wikipedia en el aula: nuevos entornos para nuevos (y viejos) desafíos”. En Artopoulos, A. y Lion, C. Comps. *La escuela de las pantallas. Referentes y casos para la transición*. Fundación Telefónica.
- \_\_\_\_\_ (2020). *El conocimiento hereje. Una historia de Wikipedia*. Buenos Aires. Paidós.
- Merbilháa, M. (2006). “1900 - 1919. La época de organización del espacio editorial”. En de Diego, JL. (2006). *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880 - 2000*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Miranda, S. (2006) “Horizontes e fronteras teóricas na pesquisa do saber histórico escolar”. En Miranda, S. *Sob o signo da memória. Cultra escolar, saberes docentes e historia ensinada*. UNESP, EFJP.
- Ocoró Loango, A. (2010) “Afroargentinidad y memoria histórica: la negritud en los actos escolares del 25 de mayo”. Tesis de maestría FLACSO Argentina.

- Perelman, F. (Coord.) (2011) *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires. Aique educación.
- Riesco, L. (2008). “El maravilloso mundo de El Tesoro de la Juventud: apuntes históricos de una enciclopedia para niños”- En *Revista UNIVERSUM*, no 23, Vol. 1, Universidad de Talca, pp. 198 a 225.
- Romero, Luis Alberto (coord.) (2004) . *La argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo veintiuno editores argentina. Buenos Aires. Pp. 17 – 39; 149 – 197.
- Ruiz, M. C; Oliveira, B. J. de (2011) “¿Qué es lo que toda "persona culta" debe saber?: Conocimientos universales y locales en dos versiones de una enciclopedia infanto-juvenil". *Clío & Asociados* (15), 98-116. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5016/pr.5016.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5016/pr.5016.pdf)
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI editores.
- Vasilachis, I. (2006) “La investigación cualitativa”. En Vasilachis, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Gedisa.
- Vidal, Diana Goncalves (2005). *Culturas escolares. Estudio sobre prácticas de lectura e escrita na escola pública primária (Brasil e Franca, final do século XIX)*. Sao Paulo. Autores Associados LTDA.
- Diario Clarín. (2012) “La Enciclopedia Britannica deja de imprimirse” Disponible en: [https://www.clarin.com/sociedad/Enciclopedia-Britanica-deja-imprimirse\\_0\\_SJy8e8LnDme.html](https://www.clarin.com/sociedad/Enciclopedia-Britanica-deja-imprimirse_0_SJy8e8LnDme.html)

## **Fuentes:**

*El Tesoro de la Juventud.*

Disponible en el blog sobre Libros, Revistas, Intereses:

<https://thedoctorwho1967.blogspot.com/search?q=el+tesoro+de+la+juventud>

Wikipedia.

[wikipedia.com](http://wikipedia.com)