

LIDIA GAMBON & ANA CLARA SISUL
COORDINADORAS

ACTAS DE LAS
VIII JORNADAS DE CULTURA
GRECOLATINA DEL SUR
&
III JORNADAS INTERNACIONALES
DE ESTUDIOS CLÁSICOS
Y MEDIEVALES 'PALIMPSESTOS'

BAHÍA BLANCA, 22 AL 24 DE MAYO DE 2017



Serie EXTENSIÓN
Colección ESTUDIOS SOCIALES
Y HUMANIDADES

Actas de las VIII Jornadas de de Cultura Grecolatina del Sur y III Jornadas Internacionales de Estudios Clásicos y Medievales Palimpsestos / Arturo Alvarez Hernández...[et al.]; compilado por Lidia Gambon; Ana Clara Sisul. -1ª ed.- Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-186-1

1. Estudios Literarios. I. Alvarez Hernández, Arturo II. Gambon, Lidia, comp. III. Sisul, Ana Clara, comp.

CDD 807



Editorial de la Universidad Nacional del Sur

Santiago del Estero 639 – B8000HZK – Bahía Blanca – Argentina

Tel.: 54-0291-4595173 / Fax: 54-0291-4562499

www.ediuns.uns.edu.ar | ediuns@uns.edu.ar



**Libro
Universitario
Argentino**



**Red de Editoriales de
Universidades Nacionales**

Diagramación interior y tapa: Fabián Luzi

Foto de tapa: xxxxx

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes 11723 y 25446.

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

Bahía Blanca, Argentina, marzo de 2018.

© 2018 Ediuns.

ISBN 978-987-655-186-1



9 789876 551861

COMISIÓN ORGANIZADORA

Coordinadores generales

DIAZ DUCKWEN, María Luján (CEICAM - Universidad Nacional del Sur)

GAMBON, Lidia (CEFCAM - Universidad Nacional del Sur)

ROMANO, Alba (Centro Michels)

Secretarios

FILÓCOMO, Constanza (Universidad Nacional del Sur - CONICET)

SISUL, Ana Clara (Universidad Nacional del Sur - CONICET)

Tesoreros

COLETTA, Francisco (Universidad Nacional del Sur)

SILVESTRI, Filomena (Universidad Nacional del Sur - CONICET)

ALBORNOZ, Lourdes (Universidad Nacional del Sur)

CORONADO SCHWINDT, Gisela (Universidad Nacional de Mar del Plata - Universidad Nacional del Sur - CONICET)

DANZA, Juan Manuel (Universidad Nacional del Sur - CONICET)

FERNÁNDEZ, Alejandro (Universidad Nacional del Sur)

FERNÁNDEZ ARCIDIÁCONO, Aixa Marina (Universidad Nacional del Sur)

JARQUE, Nicolás (Universidad Nacional del Sur)

LA FICO GUZZO, María Luisa (Universidad Nacional del Sur)

LUCARELLI, Franco (Universidad Nacional del Sur)

MARRÓN, Gabriela (Universidad Nacional del Sur - CONICET)

MEDINA, Rocío (Universidad Nacional del Sur)

MORALES, Laura (Universidad Nacional del Sur)

PALOMO, Ariel (Universidad Nacional del Sur)

SABATTINI, Luciano (Universidad Nacional del Sur - CONICET)

SERVIDIO, Andrea (Universidad Nacional del Sur)

VITELLI, Federico (Universidad Nacional del Sur)

WAIMAN, David (Universidad Nacional del Sur)

COMITÉ ACADÉMICO

Dra. Mirta Estela ASSÍS (Universidad Nacional de Tucumán)

Dr. Sergio AUDANO (Centri di Studi sulla Fortuna dell'Antico "Emanuele Narducci" - Italia)

Dr. José Miguel BAÑOS BAÑOS (Universidad Complutense de Madrid - España)

Dr. Claudio CALABRESE (Universidad Panamericana - CONICET)

Dra. Patricia CALVELO (Universidad Nacional de Jujuy)

Dra. Marcela CORIA (Universidad Nacional de Rosario)

Dra. Soledad CORREA (Universidad de Buenos Aires - CONICET)

Dra. Eleonora DELL'ELICINE (Universidad Nacional de Gral. Sarmiento)

Dra. Nilda María FLAWIÁ (Universidad Nacional de Tucumán)

Dr. Rubén FLORIO (Universidad Nacional del Sur)

Dr. Marco GALLI (Sapienza Università di Roma - Italia)

Dr. Iñaki MARTÍN VISO (Universidad de Salamanca - España)

Dr. Enrico MEDDA (Università di Pisa - Italia)

Dra. Elina MIRANDA CANCELA (Universidad de La Habana - Cuba)

Dra. Alicia RAMADORI (Universidad Nacional del Sur)

Dr. Mario RITACCO (Universidad Nacional del Sur)

Dr. Gerardo RODRÍGUEZ (Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET)

Dra. Alba ROMANO (Centro Michels)

Las invasiones “bárbaras” y la “caída” del Imperio Romano. Una lectura desde los manuales escolares bonaerenses (1999 – 2006)

David Waiman
Dpto. Humanidades, UNS
dwaiman@hotmail.com

Los manuales escolares: algunas consideraciones teóricas

Los textos de enseñanza media entendidos como representaciones ideológicas¹ de un tiempo y un espacio concreto son el soporte para llevar a cabo esta investigación. En lo temporal nos ubicamos dentro de un arco que va desde 1999 hasta 2006 inclusive², en pleno período de reforma educativa nacional. En lo espacial, lo circunscribimos a los textos escolares que circulan en el territorio de la provincia de Buenos Aires³.

Dichas herramientas didácticas son regladas por el Estado, a través de los diseños curriculares, y pensadas-producidas por editoriales que reparten las labores en dos actores de importancia dispar, los autores (desdibujados en los nuevos textos por colaboraciones colectivas de más de seis participantes⁴ por edición) y los editores (cuyo peso es definitorio en las maquetaciones y el diseño, como también en el tratamiento de los contenidos educativos que finalmente se disponen al lector). En esta lógica particular que pasa en los años noventa del eje cultural al comercial, y sin introducirnos en el uso del manual dentro del aula, es que nos preguntamos sobre la articulación entre la historiografía escolar y los contenidos de historia medieval en la manualística del período abordado, en definitiva, si podemos o no hablar de una verdadera “transposición didáctica” en los textos escolares de Ciencias Sociales de séptimo grado de Educación General Básica (EGB).

Son los editores⁵ y su lógica comercial⁶ los que llevan a resistir una profunda actualización historiográfica⁷ de los contenidos medievales. Los materiales curriculares que

¹ Para mayor información sobre el tema: Escolano Benito (1992) y Martha y Dobaño Fernández (2001).

² Este recorte histórico se basa en el inicio y final de los nuevos diseños de la provincia de Buenos Aires, producto de la reforma a nivel nacional.

³ En general los manuales escolares analizados son obtenidos de bibliotecas escolares, compra-venta de libros usados de diferentes ciudades de la provincia y donaciones de los propios autores que los realizaron.

⁴ Esto se contrapone a los textos previos cuya autoría era individual.

⁵ Los que deben ser analizados en un contexto histórico (los años noventa) de transnacionalización y concentración empresarial dentro del mundo editorial, reforzando la competitividad de mercado, incluso en la concepción que poseen de los libros de texto escolar que producen, los que se valoran en este proceso como mercancías.

⁶ Sobre la lógica comercial de las editoriales en la reforma de los años noventa, véase: Tosi (2010).

⁷ La normativa curricular de la provincia, en concordancia con Nación, fija incorporar nuevos temas y agentes al relato histórico como son las mujeres o los niños. Lejos de esto, se sigue repitiendo un discurso dominante

se ofrecen en el mercado refuerzan el tradicionalismo de los discursos históricos que producen, para asegurar e incrementar las ventas de dicha “mercancía”⁸ por un público amplio que se observa, desde las editoriales, como resistente a los cambios y a los dinamismos textuales.

Todo esto presenta a los textos escolares como configuraciones históricas, en tanto, construcciones culturales, expresando muchas de las sensibilidades educativas, socio-económicas y simbólicas del momento histórico en que se producen dichas herramientas didácticas y visibilizando las luchas entre autores y editores por el dominio discursivo del tiempo histórico en el entramado de la cultura escolar⁹.

Los manuales escolares de Ciencias Sociales, séptimo de EGB, donde se explica el paso del mundo antiguo al medieval, revoluciona su contenido por la negativa, reduciendo la palabra escrita por el uso de imágenes y aumento de colores (hacer del producto algo más llamativo para el consumidor). El contenido escrito que permanece sobre el tema se legitima mediante la invención de un código disciplinar¹⁰ formado por un arcaísmo historiográfico¹¹, memorismo, elitismo y nacionalismo. Estas cuatro variables se pueden encontrar en la narrativa vinculada al tema de las invasiones y su vinculación con el Imperio Romano de Occidente.

Se aprecia un abordaje temático presentado sin actualización historiográfica (con relatos nacidos a principios del siglo XX) y sin mejoramiento didáctico, pensando que su discurso debe ser explicado a un público de entre trece y catorce años de edad, en tanto, generaciones que pertenecen al siglo XXI y que no son especialistas en el tema como, en muchos casos, tampoco lo son los docentes que lo enseñan (se evidencian vacíos explicativos que hacen que el tema se desarrolle en función de memorismos y formatos meramente hecológicos¹² que no ayuda a pensar el tema con real conciencia histórica).

basado en explicaciones de grandes hombres guerreros en todo el proceso explicativo de la Edad Media en general.

⁸ Horacio Zabaljáuregui alude a los libros de texto como si se tratase de productos lácteos con fecha de vencimiento. Véase: Botto (2006).

⁹ Esta categoría rompe con la idea de transposición didáctica implementada por Chevallard, planteando que no siempre todo lo que se produce en los ámbitos especializados del saber se readapta luego al ámbito escolar. Véase: Juliá (2001).

¹⁰ Véase: Cuesta Fernández (1997).

¹¹ Este código disciplinar que atraviesa a la Historia como disciplina escolar, la entrelaza con otro término específico como es el de historiografía escolar, el cual refuerza la idea de una narrativa tradicional en el discurso histórico que sobrevive a escenarios, inclusive, de reformas educativas estructurales a nivel nacional y provincial. Véase: Valls Montes (2012).

¹² Referenciando posturas historiográficas positivistas gestadas hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

En este marco de reflexiones, la hipótesis de la investigación se centra en demostrar que el tratamiento que transmiten los manuales escolares bonaerenses, entre 1999 y 2006, de las invasiones germanas y su vinculación con el Imperio no se modifica sustancialmente respecto de los discursos anteriores a falta de un diálogo profundo entre el discurso escolar conservado por editores, la didáctica específica y la historiografía académica. Verificar esta hipótesis demanda realizar un recorrido que permita mostrar cómo los manuales escolares bonaerenses, en tal período de tiempo, son gestados al calor de una cultura escolar, esto es:

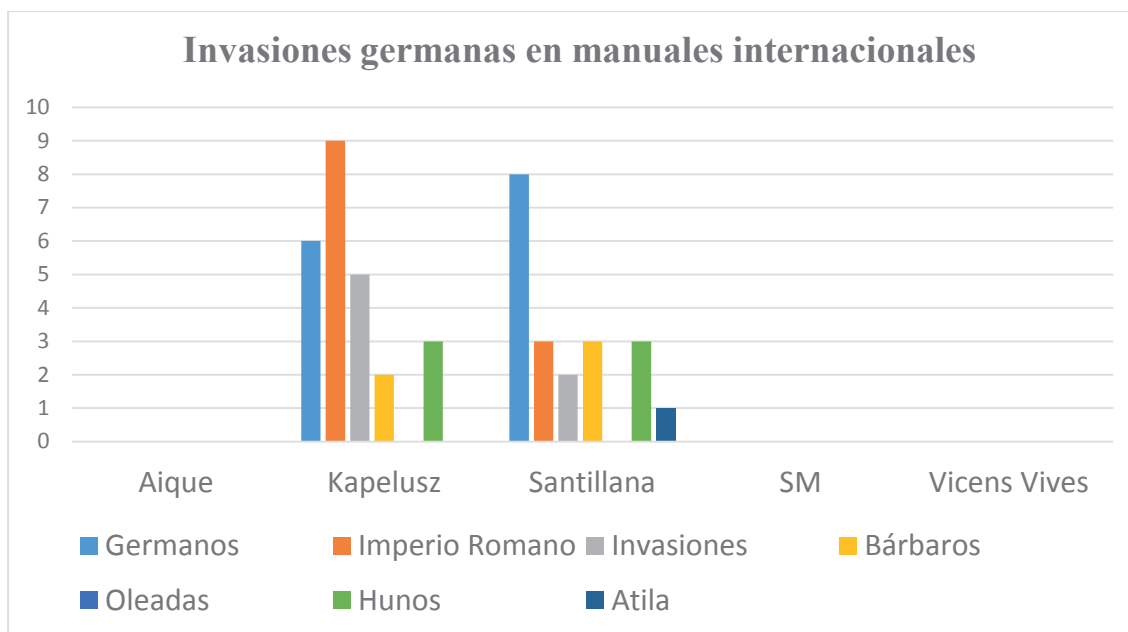
Un conjunto de teorías, principios, normas, rituales, hábitos y prácticas que se encuentran sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas y que se transmiten de generación en generación.

(Viñao Frago, 2006: 59)

Las invasiones en los manuales escolares internacionales

Las fuentes a utilizarse para este trabajo se vinculan exclusivamente a editoriales internacionales que operan en el ámbito nacional. De las mismas, podemos distinguir dos líneas de abordaje con respecto al tema de las invasiones. En primer lugar, las que analizan el fenómeno como explicación para el tránsito entre antigüedad y medievalismo. Entre ellas se encuentran Kapelusz y Santillana. En segundo lugar, las que deciden no explicar el fenómeno y saltar de un Imperio Romano en crisis a nuevos reinos romano-germánicos sin mencionar el fenómeno de las migraciones-invasiones. En este caso situamos a las editoriales españolas Aique, SM y Vicens Vives, las cuales sin presentar ninguna explicación causal del tránsito del mundo antiguo al medieval, obligan a sus lectores a memorizar los hechos narrados por medio de acontecimientos y periodizaciones desconectados.

Durante el análisis profundo del contenido histórico que trabajamos, se desarrollan tres ejes explicativos del tema. El primero reflexiona sobre las categorías germanidad y romanidad en el período de las invasiones. El segundo binomio analiza lo germano y lo bárbaro, observando el rol que juegan ambos términos en su dialéctica discursiva. En tercer lugar, se pone en juego el binomio migraciones-invasiones, observando lo bélico en el proceso de la narrativa sobre la Edad Media.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales trabajados.

Como se puede observar en el gráfico, el primer binomio diferencia la preeminencia de vocablos usados por ambas editoriales. Kapelusz pone énfasis en el eje romano imperial como modelo de poder centralizado frente a los grupos germanos que son caracterizados bajo formatos tribales. Es así que la editorial expresa que:

Desde principios del siglo V, el Imperio Romano era asolado por invasiones de **pueblos germanos**... Estos pueblos, que en general conformaban **aldeas campesinas** y no organizaron ciudades importantes, convivían en relativamente paz con los romanos.

(Ajón *et al.*, 2004: 190)

Es interesante puntualizar de la cita dos cuestiones a resaltar. Primero, la contradicción explicativa que pone al germano como violento y pacífico en el mismo desarrollo temático. Segundo, se entabla una conexión visual directa, resaltando en negrita, dos expresiones discursivas: pueblos germanos y aldeas campesinas, dando la idea del atraso cultural germano frente a lo romano como ícono de civilización.

A pesar de los vínculos, más o menos pacíficos o violentos, entre romanos y germanos, el eslabón desencadenante, también resaltado en negrita, es el elemento huno, de los que se dice que:

Su autoridad (la de los jefes germanos) se vio puesta a prueba cuando el territorio que controlaban fue invadido imprevistamente por un pueblo nómada de origen asiático:

los **hunos**. Ante esta situación, decidieron cruzar las fronteras del Imperio en busca de botín y nuevas tierras de cultivo.

(Ajón *et al.*, 2004: 190)

El movimiento germano se explica como consecuencia de otro movimiento mayor, diferente étnicamente, sin interconexión alguna, retomando las teorías historiográficas de las décadas del treinta y cuarenta que sostienen las Teorías de las Bolas de Billar por las que los pueblos germanos no se mezclan con otros pueblos en sus movimientos por los diferentes espacios geográficos y retoma, además, la postura tradicional del germano como buen salvaje. Si bien estas discusiones ya están fuertemente criticadas en las esferas académicas del saber, todavía se imponen como fenómenos explicativos en la cultura escolar del manual de nivel medio como verdad incuestionable.

Santillana, a diferencia de Kapelusz, resalta los elementos germanos por sobre los romanos, aunque en el desarrollo de los contenidos vuelve a repetir las mismas secuencias explicativas. Es así que sobre la relación entre romanos y germanos nos aclara que: “El avance de los hunos y germanos desencadenó la **caída** del Imperio Romano de Occidente... su **entrada masiva e impetuosa**... motivada por la presión de los hunos” (Arzeno *et al.*, 2005: 201)¹³.

Se refuerza el carácter violento, tanto de hunos como de germanos (se recurre a teorías historiográficas arcaicas¹⁴) y se pone énfasis en una explicación unicausal que pone foco en la presión hunica como elemento desestabilizante, no dejando sitio a problematizar el tema en su amplitud. A pesar de remarcar en negrita el término caída para el Imperio en Occidente y entrada masiva e impetuosa para los germanos, posteriormente se afirma que: “Los germanos fueron romanizados mientras los romanos se germanizaban” (Arzeno *et al.*, 2005: 201).

Estas afirmaciones tan categóricas llevan a generar procesos memorísticos de adquirir conocimientos aislados, por las propias contradicciones explicativas y/o vaciamientos de contenidos profundos en el análisis. Si bien se aclara que la romanidad cae impetuosamente por los elementos germanos, luego se destaca que los germanos se romanizan, esto, plantea procesos ilógicos de poder racionalizar el pasado y entenderlo desde

¹³ Téngase en cuenta que las versiones 2000, 2001 y 2002 de Santillana no abordan el tema de las invasiones, siendo este manual una excepción en las explicaciones que realiza la editorial sobre el paso de la Antigüedad al Medioevo y por ello lo ponemos en análisis.

¹⁴ Téngase presente que ninguno de estos textos recupera la idea de etnogénesis, que hoy circula por las esferas universitarias como teoría mayormente adecuada para explicar la temática. Sobre la categoría teórica etnogénesis, véase García Moreno (1992).

.....

su complejidad de estudio (la única causa que se pone de esa caída es externa, causado por pueblos bárbaros).

El segundo eje de análisis que se desprende del gráfico, centrado en las categorías Germanos-Bárbaros, arroja el dato que en la mayoría de los discursos empleados por las editoriales, ambos términos funcionan como sinónimos. Siendo lo bárbaro definido como extranjero (Kapelusz - Santillana) vinculando el origen de la palabra con lo griego por oposición. Es así que Santillana, por ejemplo, expresa: “Los griegos llamaban bárbaros a los pueblos extranjeros. Se denominan **invasiones “bárbaras”** a la irrupción de los **germanos”** (Arzeno *et al.*, 2005: 201).

Asimismo, Santillana no vincula lo bárbaro a la figura de Atila, resaltando un relato que distingue los genéricos (germanos-bárbaros) de los individuos con poder (líderes guerreros-Atila).

El tercer eje que podemos observar en el gráfico está orientado a analizar la relación que existe entre las categorías historiográficas Invasiones-Migraciones. Las editoriales no mencionan el término migración de pueblos germanos al territorio imperial romano y centran su abordaje vinculando el proceso como masivo y violento, esto es, como invasiones germanas (bárbaras) contra las estructuras imperiales romanas (civilizadas). Se recupera así un dilema que lejos de ser antiguo-medieval, tiene más que ver con una historiografía decimonónica que se funde en los relatos históricos universales dentro de los manuales escolares de la provincia de Buenos Aires.

Cuando nos detenemos a profundizar en los términos Invasiones-Oleadas, tanto Kapelusz como Santillana centran sus discursos en el primer término. Sin embargo, a pesar de no explicitarse esa asociación de categorías historiográficas, se genera de hecho un vínculo narrativo al expresarse que: “A esta complicada situación [interna] se sumó una serie de invasiones... **entrada violenta de grupos germanos”** (Ajón *et al.*, 2004: 191).

Para Kapelusz, la caída romana se produce por factores internos y externos, complejizando la tradicional postura de explicar dicho final exclusivamente por el elemento germano. A pesar de este adelanto historiográfico por parte de la editorial, se sigue insistiendo en la hoy cuestionada obra del historiador francés Musset¹⁵ que allá por la década del sesenta plantea las invasiones del siglo V como oleadas, esto es, como “una serie de invasiones” parafraseando al manual Kapelusz.

¹⁵ Para mayor información, véase Musset (1969).

En el caso de Santillana, tampoco se usa el término oleadas para la explicación de las invasiones. Sin embargo, utilizando la misma lógica discursiva que Kapelusz, lo introduce en la narrativa de manera indirecta cuando explica que: “su entrada masiva e impetuosa en el siglo V... no debe verse como una invasión repentina” (Arzeno *et al.*, 2005: 201), insistiendo que el contacto con lo romano es constante a lo largo de varios siglos.

Se use o no el término oleadas, lo que se puede dejar bien sentado que se sigue teniendo una mirada historiográfica del tema que es tradicional y que vincula a las invasiones como una de las explicaciones más importantes para explicar la caída del Imperio Romano de Occidente, por su carácter violento y constante. Estas explicaciones tradicionales que circulan dentro de los manuales áulicos de enseñanza no hacen más que visibilizar los desfases y atrasos historiográficos de la cultura escolar frente a la cultura académica universitaria.

A modo de conclusión

A lo largo del trabajo se recuperaron nociones teóricas importantes para entender el caso específico que aquí presentamos. En primer lugar, entender que los manuales escolares son fuentes históricas, ya que portan ideologías, producto de las relaciones entre autores y editores, transmitidas en el marco de una cultura escolar tradicional que impone un código disciplinar a los saberes históricos en la escuela, código dominado por el arcaísmo historiográfico (no podemos hablar de una verdadera transposición didáctica entre el mundo académico y el escolar), memorismo (la mayoría de las editoriales no buscan la manera de hacer pensar históricamente sino con procesos unicausales poco reales en el campo de las Ciencias Humanas), elitismo (se sigue reproduciendo la historia de las invasiones como fenómeno esencialmente bélico, violento y de grandes hombres) y nacionalismo (la “caída” romana en occidente, puso en marcha los mecanismos de los actuales Estados nacionales, creando un uso de la historia, que lejos de problematizarla y desnaturalizarla, la deviene en gestar fervor patriótico, ilusión de diversas identidades nacionales en un mundo que se pretende globalizado).

En segundo lugar, la diferencia entre, por un lado, una mayoría de editoriales que deciden no abordar el tema, reforzando el memorismo impuesto por temas desconectados unos de otros, que los alumnos deben estudiar porque sí dentro de los manuales que producen, pasando sin explicación causal entre una antigüedad dominada por un Imperio y un medioevo fragmentado en múltiples reinos romano-germanos en Occidente y, por otro, dos editoriales, las que a pesar de abordar el tema de forma tradicional, buscan una conectividad

.....

lógica para los procesos históricos y sus periodizaciones¹⁶, pensando que el público al que apunta no es especialista en estos temas y, seguramente, una gran parte de él, no lo será nunca. El dilema es por qué enseñamos lo que enseñamos, relatos de finales del siglo XIX y principios del XX, a los que visibilizamos como “naturales”, a jóvenes del siglo XXI que por su contexto recién están aprendiendo a pensar históricamente. La mayoría de los manuales, en este escenario planteado, lejos de ayudarlos en ese proceso, lo dificultan generando silencios explicativos. Ahí está nuestro gran desafío como formadores de formadores, desnaturalizar y problematizar el pasado, para que, en suma, se pueda transmitir a las nuevas generaciones nuevos marcos de análisis históricos.

Fuentes

Ajón, A. *et al.* (2004), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Kapelusz.

Arzeno, M. *et al.* (2005), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Santillana.

Bibliografía

Botto, M. (2006), “1990-2000. La concentración y la polarización de la industria editorial”, en: De Diego, J. L. (ed.), *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2000*, Buenos Aires, FCE, pp. 209-248.

Cuesta Fernández, R. (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*, Barcelona, Pomares - Corredor.

Escolano Benito, A. (1992), “El libro escolar y la memoria histórica de la educación”, en: Aa.Vv.: *El libro y la escuela*, Madrid.

García Moreno, L. (1992), *Las claves de los pueblos germánicos. 500 a.C. - 711*, Barcelona, Planeta.

Julia, D. (2001), “La cultura escolar como objeto histórico”, en: *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 1, pp. 9-44.

¹⁶ La diferenciación con las editoriales internacionales, las que no abordan el tema analizado, se da por un mayor respeto de los editores de Kapelusz y Santillana a las producciones originales presentadas por los autores convocados. En la mayoría de empresas de capital extranjero, dedicadas a manuales escolares, el poder editor se torna más activo en la época estudiada recortando las confecciones explicativas de los especialistas sin importar los procesos lógicos de desarrollo histórico. Insistimos en el poder editor, en detrimento de los autores especialistas, desde la década del noventa y con la reforma educativa junto con los cambios materiales dentro de las estructuras y contenidos internos de los textos escolares que pasan de ser productos culturales a bienes eminentemente comerciales de corto plazo. En definitiva, los manuales deben poseer formatos discursivos parecidos de una edición a otra con el único objetivo de asegurar ser vendido, solo las grandes empresas como Kapelusz y Santillana pueden correr los riesgos de innovar mínimamente sus presentaciones sin el miedo de que les caigan sus ventas.

- Musset, L. (1969), *Las invasiones. Las oleadas germánicas*, Barcelona, Labor.
- Rodríguez, M. - Dobaño Fernández, P. (2001), *Los libros de texto como objeto de estudio*, Buenos Aires, La Colmena.
- Tosi, C. (2010), “El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición”, en: *Actas del IX Congreso Argentino de Hispanistas*, La Plata, Universidad de La Plata, pp. 1-8
- Valls Montes, R. (2012), *Historiografía escolar española: siglos XIX – XXI*, Madrid, UNED.
- Viñao Frago, A. (2006), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata.