

Enseñanza de la historia hoy en el nivel secundario: exploraciones e interpretaciones en torno a tres culturas.

María Paula González.

Cita:

María Paula González (2013). *Enseñanza de la historia hoy en el nivel secundario: exploraciones e interpretaciones en torno a tres culturas*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1109>

**XIV Jornadas
Interescuelas/Departamentos de Historia
2 al 5 de octubre de 2013**

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: **129**

Título de la Mesa Temática: **Enseñanza, formación docente y divulgación histórica:
nuevos temas, problemas, sujetos y formas de hacer historia**

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: **De Amézola, Gonzalo; Gonzalez, M. Paula
y Morras, Valeria.**

Título de la ponencia: **Enseñanza de la historia hoy en el nivel secundario: exploraciones
en torno a tres culturas**

Autora: **Gonzalez, M. Paula**

Pertenencia institucional: **UNGS y CONICET**

Correo electrónico: gonzalezamorena@gmail.com

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA HOY EN EL NIVEL SECUNDARIO: EXPLORACIONES EN TORNO A TRES CULTURAS

M. Paula Gonzalez (UNGS y CONICET)
gonzalezamorena@gmail.com

Introducción

En un contexto signado por intensas mutaciones sociales y culturales, el estallido del sistema educativo en fragmentos institucionales dispersos y desiguales, las tensiones en torno al sentido en la tarea pedagógica, la institucionalidad y la identidad escolar, los desafíos que comporta la obligatoriedad del nivel secundario, la emergencia de nuevas subjetividades juveniles, las transformaciones en la identidad docente, y las nuevas regulaciones escolares prescritas en los últimos veinte años, la investigación que llevo adelante pretende explorar la configuración actual de la enseñanza de la historia.¹ La pregunta general que orienta la indagación es: ¿cuáles son los saberes y prácticas que sostienen hoy la enseñanza de esa disciplina escolar en el nivel medio?²

Intentando responder el interrogante general antes enunciado, me detendré puntualmente en: a) los sentidos, las expectativas, los objetivos y b) las actividades que se señalan, se sugieren y se practican para (y en) la enseñanza de la historia. Para ello, presentaré un repertorio de exploraciones realizadas en un conjunto de fuentes que dan cuenta de las culturas de la escuela (Escolano, 1999)³: la cultura “político-normativa”, asociada al discurso producido en los entornos administrativos y burocráticos; la cultura “pedagógica”, generada en el mundo académico; y la cultura “empírico práctica” de los docentes, elaborada por los enseñantes en el ejercicio de su profesión⁴. No obstante la consideración de la tríada de culturas de la escuela, me detendré con mayor profundidad en la cultura docente.

La conclusión principal (y provisoria) de esta indagación es que la enseñanza de la historia en el nivel medio en la actualidad muestra un repertorio de herencias, rupturas, invenciones e inercias que evidencian el quiebre del código disciplinar que durante más de cien años rigió a

¹. Sobre muchos cambios pueden considerarse: los cambios tecnológicos y comunicacionales (Castells, 1998), la aceleración y fluidez del tiempo (Sarlo, 2001). Sobre la fragmentación educativa, véase Tiramonti (2004) y Kessler (2002); sobre las tensiones en torno a la identidad escolar, Dussel y Finocchio (2003); sobre la transformación del secundario, Tenti Fanfani (2003) y Tiramonti y Montes (2008); sobre las subjetividades juveniles: Urresti (2008); en torno a las mutaciones de la identidad docente Brito (2010) entre muchos otros.

². “Saberes y prácticas docentes en historia argentina en el nivel medio” proyecto CIC, CONICET.

³. Esta clasificación dialoga con la propuesta por Raimundo Cuesta (1997) para el estudio del código disciplinar de la historia en España: la historia regulada, la historia soñada y la historia enseñada. No obstante, Rafael Valls (2007 citado por De Amézola, 2008: 126) propuso hablar de “historia pretendida” en lugar de “historia soñada”.

⁴. Si bien retomo la clasificación propuesta por Escolano, considero que la cultura docente no es solo empírico-práctica sino que reúne aspectos teóricos y prácticos.

esta asignatura⁵ y la lenta conformación de uno nuevo (que no se ha estabilizado aún) y que comenzaremos a caracterizar en este trabajo.

Perspectiva teórica, empírica, temporal y contextual

Desde el punto de vista teórico, propongo pensar los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia desde el concepto de “disciplinas escolares”, en tanto productos de la “cultura escolar” (Julia, 2001; Viñao, 2002) y de las cuales podemos considerar tres cuestiones: origen, función y funcionamiento (Chervel, 1991)

En relación con el origen, Chervel señala que los contenidos de enseñanza 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 deber a sí mismas, es decir, a su propia historia” (1991: 63). En otras palabras, aquello que se enseña en la escuela no es producto externo -resultado de una vulgarización y transposición de saberes académicos- sino una invención, una creación histórica de la propia escuela, por y para la escuela.⁶ Respecto a la función, este autor señala que tal aspecto alude a las finalidades que se le han asignado las disciplinas en general y a cada una de ellas en particular. En relación con el funcionamiento, el autor indica que una mirada histórica permite ver que las disciplinas escolares están constituidas “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” (Chervel, 1991: 94). En relación con este último aspecto sentido, el autor agrega que “si los contenidos explícitos constituyen el eje central de la disciplina enseñada, el ejercicio de ellos es la contrapartida casi indispensable [...] Sin ejercicio, y sin el correspondiente control de éste, no es posible fijar una disciplina” (Chervel, 1991: 90).

Por lo dicho, en este trabajo atenderé puntualmente en dos de las dimensiones mencionadas: la función de la historia como disciplina escolar -los sentidos, finalidades, objetivos o propósitos- y su funcionamiento -considerando las actividades (exposición y ejercicios) que se están planteando en la actualidad-.⁷

Desde el punto de vista empírico, he recurrido a diversas fuentes que dan cuenta de las

⁵. Sobre las configuraciones de la historia como disciplina escolar durante el siglo XX, véase Lanza (1993), Finocchio (1999), y De Amézola (2008).

⁶. La mirada que propone Chervel supone el esfuerzo de rastrear en la escuela los elementos para la caracterizar las disciplinas escolares y así superar las miradas restringidas a los documentos curriculares o los materiales didácticos. De allí el interés en retomarla aunque entiendo que puede ser complementada por otras perspectivas que subrayan los condicionamientos de las luchas políticas y sociales -tal como ha propuesto Goodson (1991) y de los campos disciplinares -tal como ha señalado Chevallard (1997)-. La consideración de todos estos polos (histórico, social y epistemológico) permiten una mirada holística de la construcción de las disciplinas escolares.

⁷. Sin dudas, entre ambos elementos debe darse una necesaria interacción aunque no discutiremos este aspecto en extensión. Asimismo, no podemos dejar de relacionar estas dimensiones con los contenidos pero no será objeto de este trabajo.

culturas de la escuela ya señaladas en la introducción.⁸

Como fuentes de la cultura política-normativa, he considerado la Ley Nacional de Educación 26206 de 2006; la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13688 de 2007; los Núcleos de Aprendizaje Prioritario prescritos por el Ministerio Nacional de Educación en 2004; los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Secundaria Obligatoria de Provincia de Buenos Aires y los Diseños curriculares para ese nivel y de esa misma jurisdicción vigentes en 2013.

Para la cultura “pedagógica”, he revisado materiales producidos dentro del programa “Conectar – Igualdad” (ME, 2011), los materiales “Múltiples voces del Bicentenario” y “Explora ciencia ciencias sociales”⁹; los Operativos Nacionales de Evaluación (en adelante, ONE)¹⁰ y las recomendaciones para la enseñanza surgidos de los mismos (DINIECE, 2008 y 2011); un corpus de textos escolares; y un conjunto de textos académicos que han señalado los objetivos esperados para la enseñanza así como sugerencias metodológicas para tal fin.

Finalmente, como evidencias de la cultura docente he tomado en consideración las opiniones de cien profesores encuestados en el marco de una indagación realizada desde la UNGS¹¹; observaciones de escuelas y de clases de historia que realicé en el nivel medio en 2012; carpetas de alumnos¹², “Revistas de la Educación Secundaria” editadas por EDIBA¹³, un conjunto de *blogs* contruidos por profesores de secundaria¹⁴, y charlas informales mantenidas con docentes de historia al término de las observaciones.

No obstante todas las fuentes consideradas, no podré citar aquí evidencias de todas ellas por razones de extensión por lo que los ejemplos tendrán un carácter más ilustrativo que demostrativo. Por las mismas causas, sólo fundamentaré a continuación el uso de dos fuentes de la cultura docente: carpetas de alumnos y revistas para docentes puesto que podría pensarse que con las observaciones de clase realizadas por un investigador sería suficiente para

⁸. Aún tomando los conceptos de “culturas de la escuela” de Escolano -que me resultan muy operativos- sigo a Viñao (2002: 78) cuando señala que esta triple distinción “resulta extremadamente útil siempre y cuando no se olviden las alianzas temporales que suelen establecerse entre la cultura de los expertos y la de los reformadores y gestores”. Personalmente agrego que en ocasiones se visualizan superposiciones ya que el discurso pedagógico puede ser transmitido por el discurso normativo (bajo la forma de sugerencias didácticas y materiales de desarrollo curricular y evaluación) al tiempo que la cultura de los docentes también puede encontrar canales de comunicación en la cultura pedagógica o incluso tomar en apariencia sus formas.

⁹. Disponibles en: <http://explora.educ.ar/curso-de-ciencias-sociales/otros-materiales-curso-de-ciencias-sociales/> y <http://vocesbicentenario.educ.ar/>

¹⁰. El ONE muestra cuáles son las capacidades evaluadas, y por tanto, los objetivos de aprendizaje de los alumnos que se plantean y las actividades para alcanzarlos. Tomo estas fuentes como evidencias de la cultura pedagógica aunque atendiendo a las superposiciones señaladas en la nota al pie n° 8.

¹¹. “La enseñanza de la historia en secundaria hoy” que dirijo en el IDH y en el cual participan E. Geoghegan, S. Carnevale y Y. Billán.

¹². Se trata de quince carpetas de historia de secundario de estudiantes de escuelas de los partidos de: Malvinas Argentinas, Florencio Varela, Moreno, Hurlingham y Tigre recogidas en los cursos escolares de 2009 a 2012.

¹³. Se trata de un corpus de veintiuna revistas, once editadas en 2011 (n° 133 a 143) y otras diez tomadas al azar entre las editadas entre 2007 y 2010.

¹⁴. Entre otros, revisé los destacados en la 6° edición del Premio UBA a la divulgación de contenidos educativos, 2012, categoría *Edublogs* de Secundaria <http://www.uba.ar/comunicacion/noticia.php?id=3301>

reconstruir este aspecto.

Por un lado, he tomado un conjunto de carpetas donde pueden advertirse las actividades que los profesores proponen y los alumnos realizan dentro y fuera del aula de historia. Tomo estas fuentes porque -como afirma Anne Marie Chartier (2002) al trabajar con cuadernos de primaria- entiendo las carpetas son “dispositivos” que permiten advertir las prácticas “ordinarias” no atribuibles a un autor sino acciones que se sostienen por sus actores, por sus “practicantes”. Asimismo, tomo en cuenta lo señalado por Silvina Gvirtz (1999) cuando, en su estudio sobre cuadernos de clase, señala que éstos constituyen fuentes relevantes para una investigación que aspira a reconstruir la vida cotidiana de las escuelas porque tienen la capacidad de conservar lo registrado -carácter que lo distingue de otros espacios de escrituración- y porque son espacios de interacción, “una arena donde cotidianamente se enfrentan los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje y donde, por tanto, es posible vislumbrar los efectos de esta actividad: la tarea escolar” (Gvirtz, 1999: 12). Además, las carpetas no sólo son el soporte físico de los procesos escolares donde pueden reconocerse los contenidos que se trabajan en las aulas. Como también señala Gvirtz para los cuadernos, las carpetas no son sólo reflejo de las actividades escolares -una especie de memoria neutral de las mismas- sino también constituyen un dispositivo que produce ciertos saberes, un productor de efectos, un soporte que “formatea” y articula de un modo particular las prácticas de enseñanza y aprendizaje de historia.¹⁵ Considero, entonces, que las carpetas permiten ver las “invenciones” practicadas, aquellas acciones no decretadas explícitamente pero que son producidas de manera anónima por las “prácticas” constituyendo saberes y prácticas escolares que condensan contenidos, procedimientos, sentidos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina escolar, etc.

Por otro, he tomado en cuenta un conjunto de revistas de “consejos pedagógicos” (particularmente las producidas por EDIBA) donde pueden rastrearse qué propuestas se ponen a disposición de los docentes para la enseñanza de la mencionada disciplina. Como señala Finocchio (2009), la producción y circulación de este material dan muestra de un importante fenómeno cultural masivo, industrial y comercial que están dando forma a la práctica docente y al imaginario pedagógico en general.

La mencionada autora indica que las revistas de EDIBA se presentan como un producto de

¹⁵. No obstante, caben dos salvedades para el caso de las carpetas. Por un lado, no desconozco que, comparado con el cuaderno de primaria, la carpeta de secundaria tiene un carácter más etéreo por su propio formato: se trata de un conjunto de hojas independientes no ligadas a un mismo soporte sino folios que pueden incluirse, mezclarse y quitarse. Por otro lado, no olvido que actualmente los espacios de escrituración en secundaria son variados no sólo por la proliferación de materiales fotocopiados o libros fungibles sino también por la aparición de las *netbooks* en las aulas. Aún así, entiendo que las carpetas siguen teniendo protagonismo en las aulas y mantienen la capacidad de conservar, aunque sea en parte, el desarrollo de las actividades que se realizan dentro y fuera de la escuela y, por lo mismo, proveen información relevante para reconstruir las prácticas de enseñanza.

docentes para docentes y que “en su pacto con el lector, las revisas constituyen una herramienta concreta para el trabajo diario” (2009: 201). Las revistas no se detienen en el debate de las corrientes pedagógicas o las modas didácticas sino que, directamente, acompañan y orientan las diversas tareas que encaran los docentes en la escuela: planificación anual, actividades para el aula, láminas y mapas, consignas de evaluaciones, fichas de seguimiento de los alumnos, discursos para las efemérides, obras teatrales para actos escolares, reglamentos de convivencia, entre otros elementos. En síntesis, y dado que EDIBA traduce la “cultura normativa” en clave de la “cultura docente”, apostando, entre otras cosas, a aquello que para los docentes funciona en la escuela y permite que los alumnos aprendan, las revistas permiten reconstruir la “cultura empírica” de los profesores y de allí mi interés por abordarlas.

Para cerrar este apartado, resta señalar que, temporalmente, exploro la enseñanza de la historia en la actualidad considerando las transformaciones de esta disciplina desde la reforma educativa de los '90 y que el análisis se concentra espacialmente en fuentes de Provincia de Buenos Aires y en algunas de alcance nacional.

A continuación, y en sucesivos apartados, presentaré el análisis realizado sobre las fuentes atendiendo a la función y el funcionamiento de la historia en el nivel medio en la actualidad tal como aparece enunciado y practicado en la cultura política, pedagógica y docente.

La enseñanza de la historia desde la cultura política

Las fuentes legislativas en vigencia señalan que la educación secundaria –de carácter obligatorio- tiene como propósito general preparar a los estudiantes para el ejercicio de la ciudadanía, continuar estudios superiores e incorporarse al mundo del trabajo.¹⁶ En este marco general de regulación, la enseñanza de la historia se encuentra especialmente interpelada. De hecho, las propias leyes nacional y provincial de educación señalan una serie de contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones que incumben directamente a la enseñanza de nuestra disciplina: el fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad; la causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur; el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de

¹⁶. Véase Ley Nacional 26206, art. 29; Ley Provincial 13688, artículos 16 y 28.

Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.¹⁷

Asimismo, otros materiales curriculares (como los NAP) han señalado que la enseñanza de la historia tiene como sentido principal la construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos; la construcción y apropiación de ideas, prácticas y valores éticos y democráticos que nos permitan vivir juntos y reconocernos como parte de la sociedad argentina; la construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida; y la comprensión sobre el carácter provisional, problemático e inacabado del conocimiento social.

Visto en perspectiva, si durante casi cien años la enseñanza de la historia asumió una función moralizadora, estipuló la formación de una ciudadanía “espectadora”, abonó una identidad patriótica (y cristiana) y construyó una memoria que glorificaba a los héroes del siglo XIX, actualmente pondera los tiempos contemporáneos, jerarquiza la construcción de la memoria sobre el pasado reciente (donde ya no hay héroes sino víctimas), introduce la perspectiva latinoamericana para contribuir a una identidad nacional y plural, y apunta a la formación de ciudadanos democráticos, críticos y participativos.

De acuerdo a esos objetivos, los diseños curriculares señalan en sus páginas no sólo los contenidos sino los medios para que los estudiantes alcancen los aprendizajes, indicando expectativas de logro e incluyendo una serie de recomendaciones y orientaciones didácticas. A modo de ejemplo con relación a las actividades, los diseños vigentes en PBA para 5to año especifican que los alumnos deben “interpretar procesos sociales mundiales, latinoamericanos y argentinos; reconocer la conformación social y económica de América Latina; elaborar hipótesis de interpretación sobre los fenómenos sociales, económicos, políticos y los procesos históricos, reconociendo la diversidad, la multicausalidad y la multiperspectividad en los procesos sociales latinoamericanos y argentinos; comprender las características de la construcción del conocimiento histórico y sus distintas líneas de estudio (historia reciente, política, social, económica, cultural, entre otras)” (PBA-DGCE, 2011: 12) a través de la lectura de textos, análisis de fuentes, interpretación de materiales diversos (cine, fotografía), etc. Asimismo, el diseño para 6to año –en la modalidad de Ciencias Sociales y Artes–, puntualiza: “ejercitar prácticas de lectura en las que se promueva el análisis de argumentos, hipótesis y conclusiones; fomentar prácticas de escritura que propongan la elaboración de distintos géneros tales como informes, comentarios bibliográficos, ensayos, entre otros; desarrollar instancias que promuevan las prácticas de investigación de la historia oral” (PBA-DGCE, 2012: 39)

Así, actualmente, la historia escolar es una disciplina que propone a los alumnos comprender,

¹⁷. Ley Nacional 26206, artículo 92, incisos a, b y c. Ley Provincial 13688, artículo 107, incisos a, b y c.

analizar, explicar, fundamentar e interpretar procesos históricos mediante textos (escritos, visuales, audiovisuales) y perspectivas diversas. Se trata, como es evidente, de un conjunto de capacidades¹⁸ mucho más complejas que las que se prescribían en el pasado ya que superan con creces la clásica repetición y memorización de hechos fácticos de un relato canónico presente en textos escritos escolares.

A continuación, presentaré qué sugiere la cultura pedagógica en relación con la función y el funcionamiento de la historia escolar.

La enseñanza de la historia desde la cultura pedagógica

Desde la reforma educativa abierta en los años noventa, han sido muchos los académicos (historiadores, pedagogos y didactas) que han señalado los propósitos que debería adquirir la historia en el nivel medio. En efecto, desde aquella década se hizo hincapié no sólo en la renovación de los contenidos sino también de sus propósitos formativos. Pero, si queda claro cuáles eran los propósitos que se criticaban y se proponían superar, el cuadro de sentidos y objetivos renovados (que no nuevos)¹⁹ es, por cierto, más heterogéneo.

Enseñar historia para formar la conciencia histórica de los jóvenes (Saab, 1997); para que los estudiantes comprendan que sus vidas se inscriben en una historia colectiva más amplia (Gojman, 1998); para que aprendan que el presente es resultado del pasado (Pigna, s/f); para que los jóvenes puedan desarrollar un “pensamiento histórico” penetrando en la especificidad de cada momento histórico y de esa manera relativizar y desnaturalizar el presente (Palti, 2000 y 2010); para que conozcan los modos en los historiadores investigan y piensan críticamente la sociedad (Cattaruzza, 2002 y 2010), para formar ciudadanos conocedores críticos y comprometidos con su país (Romero, 2002 y 1997[2007]) han sido algunas de las muchas formas en que se ha fundamentado la relevancia de la historia escolar desde de la reforma educativa de los '90.

En relación con las actividades que dan forma a la enseñanza de la historia, diversas publicaciones de didáctica de la historia así como otros materiales muestran también la renovación de la historia escolar en este aspecto. Por ejemplo, tanto en las pruebas del ONE como en los informes de sus resultados se señalan como objetivos el “reconocimiento de datos, hechos y conceptos”, la “interpretación y exploración” de distintos tipos de fuentes

¹⁸. Las fuentes presentan diversas nomenclaturas: capacidades, competencias, competencias cognitivas, desempeños, logros, etc.

¹⁹. Hablo de “renovados” y no de “nuevos” ya que algunos enunciados pueden ser rastreados en la historia que se pretendía superar. Por ejemplo, en un documento curricular de la última dictadura militar también puede leerse que se esperaba que, a través de la historia, el alumno “ejercite la lectura reflexiva y desarrolle el espíritu crítico” (MCE, 1980). Y, sin embargo, no puede soslayarse que ese enunciado estaba ligado a “valorar la historia nacional y la obra de los hombres próceres como arquetipos en la orientación de las conductas personales y sociales” y comprender “el error de los determinismos, en especial el de las concepciones materialistas que niegan la libertad y la trascendencia del hombre”.

(textos, imágenes, mapas, gráficos, tablas, etc.); el “análisis de situaciones”, las “capacidades de comunicación”, etc. (DINIECE, 2007). A partir de las dificultades en los resultados de los operativos de evaluación, las “Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza” (DINIECE, 2008 y 2011) señalaron que es necesario “preparar secuencias de actividades que requieran poner en juego capacidades cognitivas con diferentes niveles de complejidad, comenzando por algunas sencillas como extraer datos que están explícitos en una fuente, luego poder relacionar esos datos y clasificarlos, realizar inferencias y establecer distintos tipos de relaciones a partir de conocimientos previos, comparar fuentes, formular hipótesis”. Para ello, incluyen una serie de actividades que apuntan a la lectura e interpretación de imágenes, tablas estadísticas, letras de canciones, encuestas, gráficos, líneas de tiempo, textos y mapas.

Asimismo, en las propuestas didácticas que se vienen publicando para la implementación del programa Conectar Igualdad, se registran actividades que alientan a que los alumnos busquen información, analicen e interpreten fuentes diversas, y produzcan nuevo conocimiento para difundirlo a través de Internet y redes sociales como *YouTube*, *Facebook*, *Flickr* o en *blogs* (ME, 2011). El énfasis está puesto en acercar a los alumnos a la forma en que se construye el conocimiento histórico, en que los estudiantes formulen preguntas, busquen información, contrasten interpretaciones con el fin de producir y compartir nuevo conocimiento histórico. Por su parte, el material interactivo “Múltiples voces...”, se propone una entrada a la historia argentina desde la dimensión política centrada en la utilización de diversos materiales visuales y audiovisuales para la enseñanza.

Ciertamente, desde estas últimas fuentes mencionadas se vislumbran con más claridad los nuevos rumbos para la historia escolar donde los estudiantes son convocados como “lectores, espectadores e internautas” (García Canclini, 2007), que acceden y pueden trabajar con múltiples lenguajes, soportes y materiales, y que son llamados a buscar y leer, y también a producir y compartir.

La enseñanza de la historia desde la cultura docente

En una encuesta realizada entre 2011 y 2012 a cien profesores de historia de secundaria del área de influencia de la UNGS²⁰, se les preguntó cuáles eran los propósitos que entendían prioritarios a la hora de enseñar. Dentro de las opciones presentadas, la más elegida fue la de enseñar historia para que los alumnos “desarrollen un pensamiento crítico”. En este sentido, el discurso de los docentes se mostró coherente con el de la cultura normativa y pedagógica que, desde la reforma de los '90, viene apostando por superar el aprendizaje memorístico a través

²⁰. Sobre la presentación de la encuesta, véase Gonzalez y Billán (2011). Para un análisis de alguno de sus resultados, puede consultarse Gonzalez, Carnevale y Billán (2012)

de uno que posibilite a los jóvenes construir un pensamiento crítico y fundamentado. Esta tendencia se repitió en las charlas informales mantenidas con docentes de secundaria al término de las observaciones de las clases, circunstancia en la que también subrayaron la importancia de una historia para pensar, para entender el presente (cuestiones que se repiten en otras fuentes como los programas que los docentes elaboran).²¹

Para dar cuenta de las actividades que se construyen y practican a partir de la cultura docente, mostraré algunas evidencias registradas en revistas, carpetas y observaciones.

La serie de revistas para la educación secundaria de EDIBA permite ver que provee a los docentes de planificaciones anuales, actividades fotocopiables, proyectos interdisciplinarios, así como láminas entre las que abundan las relacionadas con las efemérides clásicas.²² En este último aspecto, y como señala Finocchio (2009), EDIBA abona el rol de maestros como organizadores de rituales escolares en torno a las efemérides patrias y esto se repite en el caso de la revista de secundaria donde los profesores también aparecen como organizadores de efemérides. Para eso, la revista incluye actividades previas al acto para realizar en las aulas, glosas para la conmemoración, palabras alusivas, la lámina para decorar y una propuesta de obra para que representen los alumnos. En cuanto a las fechas en sí, nuevamente la revista de este nivel pondera las efemérides nacionales para el “despliegue escenográfico” aún cuando también en su cuadernillo fotocopiable incluya breves actividades para algunas fechas del calendario escolar de cada mes. Específicamente en relación con las actividades para las clases de historia, las revistas (en su cuerpo principal y en los cuadernillos fotocopiables) presentan actividades en diálogo con textos, fuentes primarias y secundarias, mapas e imágenes incluyendo cuestionarios de preguntas y otras consignas de análisis acompañadas de enunciados para señalar si son “verdaderos o falsos”, datos para “unir con flechas”, referencias para “ubicar en el mapa”, consignas para completar cuadros comparativos e incluso resolver algunas “sopa de letras”.

Por su parte, las carpetas de historia de secundaria observadas permiten apuntar la aparición recurrente de tres elementos: cuestionarios, resúmenes (en diversos formatos) y líneas de tiempo. En ocasiones, también se observa el trabajo con materiales cartográficos para la construcción de mapas históricos. Asimismo, aparecen rastros de lecturas de textos, textos escolares, y otros textos arman y seleccionan los mismos profesores, además de fuentes primarias y secundarias, imágenes, recortes periodísticos, obras de arte. También se hallan evidencias de trabajo con películas, a partir de guías de análisis que quedan en las carpetas.

²¹. No obstante, resulta necesario completar el cuadro de sentidos a través de entrevistas en profundidad con profesores que será un paso próximo de la investigación en curso.

²². Por ejemplo la lámina de Sarmiento La Revista de la Educación Secundaria, 2007, n° 96; lámina del desembarco de Colón para el 12 de octubre La Revista de la Educación Secundaria, 2007, n° 93.

De las mismas fuentes se puede inferir que los estudiantes hacen búsquedas en Internet.

Asimismo, las actividades que realizan los alumnos apuntan a buscar, describir, resumir, identificar, explicar, definir, comparar, relacionar, jerarquizar, fundamentar, reconocer, y elaborar conclusiones. Los alumnos escriben respuestas, resúmenes, informes, cuadros, fichas bibliográficas y glosarios. En síntesis, se trata (tal como se ha dicho para el caso de las fuentes de la cultura pedagógica) de un conjunto de capacidades más complejas que las que antaño solicitaba la historia como asignatura escolar (que apuntaba a la repetición y la memorización). No obstante lo anterior, es evidente que no todo lo registrado en las carpetas es pura novedad: algunas actividades muestran las inercias de la historia como disciplina escolar mostrando la potencia de la cultura escolar. En ese sentido, el cuestionario parece ser uno de esos núcleos perennes de la asignatura ya que aparece en papel y en pantallas, es decir, en clases de historia en las que se trabaja con carpetas y en aquellas que se trabaja con *netbooks*.

Asimismo, las carpetas dan muestra de una serie de actividades que realizan profesores y alumnos y van más allá de la asignatura en sí. Por ejemplo, se registran en varias ocasiones instrucciones para realizar una ficha bibliográfica, para realizar un resumen, para armar un cuadro de llaves lo que parece demostrar el énfasis de algunas prácticas docentes para introducir a los alumnos en “técnicas de estudio” (como se las denominaba antaño) que los habilite para nuevos aprendizajes. También, en ocasiones, profesores y alumnos construyen glosarios dando cuenta de una historia más compleja y conceptual que necesita tener a mano algunas definiciones.

Finalmente, las observaciones realizadas en escuelas y aulas²³ también me han permitido advertir algunas actividades que se plantean en las clases así como aquellas que las trascienden tomando las paredes de los pasillos y salones de actos.

En las aulas, he visto exposiciones de profesores apoyadas por cuadros de síntesis que realizan en el pizarrón (y que los alumnos copian en las carpetas); construcción de líneas de tiempo para situar los acontecimientos que se mencionan en las explicaciones; realización de cuestionarios de preguntas y respuestas que se dictan, se realizan y/o se ponen en común en clase; lectura de fuentes históricas; lectura de textos y artículos periodísticos; trabajos de indagación para lo cual los profesores invitan a los alumnos a “buscar información en Internet”, a “preguntar a los abuelos”, etc. Los alumnos, además, hacen preguntas, formulan hipótesis, realizan inferencias, hacen comentarios de la vida cotidiana en relación con los contenidos de la clase, generan analogías, proponen discusiones sobre todo trayendo al aula

²³. Se trata de una indagación en curso, por lo que aludiré a algunos avances. Personalmente realicé observaciones en 2012 en seis clases de historia de dos horas cada una en escuelas públicas y privadas. Asimismo, tomé en cuenta las notas tomadas por otros miembros del equipo del proyecto que dirijo en la UNGS como parte de un cuadro interpretativo mayor.

cuestiones del presente (y en especial de su presente). También son evaluados oralmente aunque ya no en el formato de “pasar al frente a dar lección”, es decir, de pie junto al pizarrón y mirando al resto de los compañeros. En general, los profesores llaman para “dar oral” a algunos alumnos que necesitan recuperar instancias de evaluación, para “levantar” la nota, y lo estudiantes lo hacen sentados al lado de la mesa que ocupa el profesor (mientras el resto del curso realiza otra tarea).

En relación con los materiales, si bien los libros de textos escolares están presentes en las aulas, se registra un uso extendido de fotocopias sueltas o un *dossier* que preparan los docentes al inicio del año, aún en las escuelas cuyas bibliotecas están dotadas de una gran variedad y cantidad de libros para la enseñanza de la disciplina. Muchos docentes manifiestan la imposibilidad de pedir un libro o la insatisfacción que les produce trabajar con una sola oferta editorial a la que suman, algunas veces, actividades y lecturas extras (sobre todo de fuentes). En ocasiones, además, se hace uso de materiales cartográficos para acompañar y situar las exposiciones docentes y los alumnos construyen algunos mapas históricos, localizando acontecimientos, ciudades, regiones, etc., especialmente en el primer año del ciclo secundario aunque no de manera exclusiva.

Otra de las actividades vista en clases de historia es la realización de láminas que, en algunas oportunidades, trascienden los salones y se exponen en los pasillos de las escuelas. En esos lugares también aparecen carteleras en pizarrones, afiches y ornamentaciones, especialmente dedicadas a las efemérides utilizándose las láminas provistas por las revistas de consejos pedagógicos (antes mencionadas) y ornamentaciones que realizan los preceptores (guirnaldas, palomitas de papel celeste y blanco, etc.). Además, en los pasillos o el hall de la escuela pueden encontrarse exposiciones de producciones realizadas en espacios curriculares -como plástica- que dialogan con otras asignaturas, por caso la historia.²⁴ De las charlas con los profesores se desprende, además, que las láminas cumplen el rol de hacer más ameno el lugar de trabajo que muchas veces, en las escuelas públicas, presenta paredes desgastadas y rotas. Así, hay una búsqueda de generar un espacio ameno de trabajo y de convivencia en medio de la fragmentación y la desigualdad material.

Desde mi punto de vista, las láminas demuestran, además, la potencia de la cultura escolar. En la formación de un profesor de secundaria en la actualidad, la confección de láminas no es un contenido de su trayecto formativo. Y, sin embargo, allí están en las aulas como muestra de tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para

²⁴. Por ejemplo, en una escuela visitada en 2012, observé en el hall de la escuela la exposición de estudiantes de secundaria que trabajaron con cartón realizando máscaras y grabados de las “civilizaciones precolombinas”, tema que se estaba viendo en la asignatura de ciencias sociales.

llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan (Viñao, 2002). Las láminas tienen un papel importante como expresión del trabajo de los alumnos pero ya no son, como en el pasado, “un elemento para la apreciación sensible, para brindar la base del conocimiento” (Feldman, 2004: 79)

Desde luego, a lo que he observado *in situ* pueden sumarse otras evidencias (derivadas de las aulas virtuales y *blogs* de los profesores) que muestra otras actividades, recursos, formatos y soportes entre los cuales abundan las posibilidades derivadas del uso de TIC que, a su vez, incluyen y combinan materiales diversos (videos documentales, películas, audios, presentaciones en *power point*, líneas de tiempo que a su vez contienen textos, fotografías y videos).²⁵

Dicho esto, realizaré algunos comentarios en torno a estos tres elementos sobresalientes en las carpetas de historia: cuestionarios, síntesis y líneas de tiempo.

De una parte, los cuestionarios aparecen como un elemento central en las carpetas. Como han señalado otros autores (por ejemplo, Aisemberg, 2005), se trata de una actividad clásica en la enseñanza de la historia, aunque en ocasiones se presenta con preguntas atomizadas que provocan que los alumnos desplieguen estrategias de localización de la información necesaria para responder.²⁶ No obstante lo anterior, también las carpetas señalan que los estudiantes expliquen, comparen, elaboren conclusiones y den opiniones.

De otra, las síntesis toman diversos formatos: resúmenes escritos o graficados en forma de cuadros, esquemas y redes que reproducen aquello que sostiene la exposición del profesor y se anota en el pizarrón. En general, los esquemas toman la forma de secuencias derivativas (una idea general que se abre en múltiples ideas secundarias conexas). Los mismos parecen dar cuenta de ciertas ideas que han tenido alto impacto en el imaginario pedagógico post-reforma: que el aprendizaje -conforme a la teoría de Ausubel- se produce por asimilación de contenidos en sucesivo grado de diferenciación y especificación. De allí que se haya producido la adhesión entre construcción de redes y aprendizaje significativo.²⁷ Asimismo, esos cuadros y gráficos incluyen conceptos además de datos, por lo que también se puede tomar como rastro de una nueva historia más compleja y explicativa donde no sólo hay datos para repetir sino nociones más amplias para comprender.

Finalmente, las líneas de tiempo aparecen recurrentemente (en especial al iniciar una unidad

²⁵. Aun más, hay datos –incidentales pero insoslayables- que muestran a estudiantes produciendo un video en el que imaginan a los próceres de la revolución de 1810 usando *facebook* o *twitter* para convocar a un “evento” como el Cabildo Abierto. Véase el video: <http://www.youtube.com/watch?v=svNdBIGM9GQ>

²⁶. Esta limitación ya era criticada a principios del siglo XX: Marion (1908: 152 citado por Chervel, 1991: 87) señalaba que “el análisis no basta; debe completarse con la síntesis. Porque conocer las cosas no es conocer sólo los elementos que las componen, sino también las relaciones que se establecen entre ellos”.

²⁷. Sobre la relación entre redes conceptuales y aprendizaje significativo véase Novak, J.; Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

didáctica) y denotan un trabajo que no avanza hacia el establecimiento de periodizaciones que contribuirían a explicar los procesos históricos puesto que responden a determinadas maneras de interpretar el pasado desde el presente (Pagès, 1997). Esta insistencia en la ordenación de hechos, datos y procesos en una línea puede ser entendida como una táctica que los profesores despliegan frente a sus alumnos a los que encuentran inmersos en una experiencia de tiempo fugitiva, fragmentada y evanescente (Duschatzky, 2003). En otras palabras, interpreto que esta actividad no es tanto la demostración de la persistencia de cánones positivistas o de una certeza didáctica en torno a la importancia de los hechos y acontecimientos, sino como respuesta situada frente a unos alumnos que, pertenecientes a otra generación, manejan una temporalidad diferente a la que se pretende transmitir en clases de historia.

Para concluir en torno a lo rastreado en las fuentes de la cultura docente, puede señalarse que la enseñanza de la historia en las aulas muestra algunas influencias de las nuevas regulaciones de la cultura normativa y de lo sugerido en la cultura pedagógica. Asimismo, muestra los “haceres ordinarios” (Chartier, 2000), las respuestas que desde la práctica se ensayan para hacer frente a procesos que superan con creces las cuestiones estrictamente didácticas e historiográficas. Así, para hacer frente a la fragmentación y desigualdad educativa se producen y se cuelgan láminas que también se hacen para que los alumnos aprendan a resumir y exponer; para actuar frente a las transformaciones en las subjetividades juveniles, se insiste con el tiempo histórico en líneas cronológicas; para afrontar los cambios que ocasiona la obligatoriedad del nivel medio, se explicitan técnicas de estudio, de resumen, de redacción, etc. Y también pueden verse persistencias en algunos de esos mismos elementos. De hecho, ¿por qué aparecen la resolución de cuestionarios o la elaboración de láminas que ya no se prescriben la cultura política ni se recomiendan en la cultura pedagógica? Esto sucede porque la cultura profesional docente tal como se ha construido (y se construye cotidianamente) es una “tradición inventada desde la experiencia, distinta al conocimiento experto” (Escolano, 1999: 25). En síntesis, lo se puede registrar desde las fuentes de la cultura docente son convergencias pero también distancias con las culturas política y pedagógica puesto que la cultura docente tiene su propia lógica y las prácticas de los profesores pueden ser concebidas como

“operaciones que en cierto modo reparan, remiendan y arreglan -con los elementos que maestros y profesores hallan disponibles- los propósitos y orientaciones de propuestas generadas a partir de intereses, informaciones, mentalidades y exigencias institucionales muy diferentes, incluso por momentos opuestas, a las que se derivan de la práctica y profesión docente” (Finocchio, 2003: 84)

1- Herencias, rupturas, invenciones e inercias: ¿hacia un renovado código disciplinar?

Roger Chartier (2007) señala que la lectura de las diferentes temporalidades que hacen que el presente sea lo que es -herencia y ruptura, invención e inercia- sigue siendo la tarea singular de los historiadores para con sus contemporáneos. Por mi parte, asumo como propia esa labor al abordar la enseñanza de la historia en la actualidad.

A propósito de esas temporalidades, me vuelve una anécdota de mi trabajo de campo, cuando consulté a dos profesores sobre la posibilidad de realizar observaciones de clases de historia. Ante mi solicitud, ambos me preguntaron “-¿para qué?”. Para evitar suspicacias, rápidamente contesté “-para ver cómo se enseña hoy”, y en un guiño de complicidad generacional agregué: “-seguramente es diferente a cuando nosotros íbamos a la escuela”. Ante esto, uno de ellos me contestó “-no, en las clases de historia se hacen las mismas cosas de siempre”. El otro me dijo “-sí, la enseñanza de la historia ya no es lo que era”.

¿Cómo tomar esos comentarios? “La enseñanza de la historia ya no es lo que era” y “en las clases de historia se hacen las mismas cosas de siempre” son afirmaciones que pueden evidenciar nostalgias de un pretendido paraíso perdido o supuestas inmutabilidades de las prácticas escolares. Una mirada así no permite advertir las temporalidades mixturadas y heterogéneas que se juegan en la escuela, supone sólo lo que perdura desconociendo lo que emerge, elude las reinscripciones constantes de sentido en función de las nuevas condiciones, e invisibiliza los saberes y prácticas inscritas en las disparidades propias del tiempo (Finocchio, 2011).

Desde otros sentidos, esas mismas palabras nos pueden servir para señalar tanto las transformaciones y rupturas que surgen en el presente (y las que se avizoran a futuro) como las permanencias y adaptaciones. Desde esta perspectiva, “lo mismo de siempre” puede dar cuenta de la perdurabilidad de cultura escolar que, en algunos de sus rasgos más visibles, apenas se ha modificado (como la división de saberes por asignaturas). También “lo de siempre” aparece cuando vemos profesores exponiendo, presentando cuestionarios, o haciendo que sus alumnos lean textos escritos. En efecto, esos elementos estaban en el pasado y se repiten hoy.

Desde esta misma lectura, “lo que ya no es” puede aludir a las nuevas características que tiene la historia escolar en función de la reforma de contenidos y sentidos desde los '90; puede referir a los nuevos desafíos que enfrenta, si consideramos las transformaciones culturales y sociales que interpelan a la escuela; puede denotar nuevos rumbos, que se nos muestran en diversos textos y prácticas de lectura, variados lenguajes y soportes que están presentes en las aulas aunque de modo desigual.

La indagación presentada en parte aquí me permite señalar que la enseñanza de la historia hoy muestra una variada gama de herencias e inercias pero también de rupturas e invenciones que ponen en evidencia el quiebre el código que durante más de cien años caracterizó a la historia disciplinar. En aquel código sobresalía lo moralizador, lo civilizatorio, lo patriótico y chauvinista; la memoria del lejano siglo XIX; y la memorización de textos escritos eminentemente narrativos que debían repetir aquellos pocos que accedían a este nivel de escolaridad. Hoy, la enseñanza de la historia está planteando otras ideas y sentidos: la jerarquización de los tiempos contemporáneos, la democracia, la identidad nacional plural en un contexto regional más amplio; una historia para formar ciudadanos democráticos, críticos y participativos; una historia más conceptual y explicativa; una historia que apela a diversas fuentes; una historia que forma parte de una secundaria obligatoria (aunque la misma siga sin poder superar su desgranamiento).

Desde luego, estamos lejos de encontrarnos frente a un código nuevo y estabilizado. De hecho una comparación entre algunos enunciados de la reforma de los 90 y la iniciada hacia 2006 nos haría matizar algunas líneas. Pero, por lo pronto, ni todo tiempo pasado fue mejor, ni la enseñanza de la historia hoy está en medio de la tragedia educativa; como tampoco todo lo que actualmente se registra nos complace y supera el oscuro pasado de nuestra disciplina escolar (del que por cierto, hay mucho por indagar).

Asistimos a un tiempo de transición (cultural, social, educativa, comunicacional) y la enseñanza de la historia está dando muestras de sentirse interpelada y responder –como sabe y como puede- a los nuevos rumbos. Y es que la historia, como disciplina escolar, es una construcción histórica y por tanto puede cambiar. Como historiadores sabemos que en ese proceso habrá contradicciones, rutinas, rupturas, inercias, idas y vueltas.

Terminando este trabajo, no dejo de preguntarme ¿qué puede aportar al campo de la enseñanza y de la formación docente una indagación sobre las actuales configuraciones de la enseñanza de la historia, particularmente en lo que refiere a la cultura docente? A simple vista, no parece ser un aporte significativo por cuanto todos conocen lo que sucede en las aulas. Y, sin embargo, lo que acontece en la escuela es parte de esa “caja negra” –retomando la metáfora utilizada por Julia (2001)- de la que se desconoce su funcionamiento y las “prácticas ordinarias”- tal como señala Anne Marie Chartier (2000)- son variables ignoradas o no controladas en muchas investigaciones educativas; en ocasiones, los haceres docentes son descritos de un modo incidental o indirecto, pensados como las banalidades de las reiteraciones prácticas consideradas insignificantes y corrientes.²⁸ A pesar de esto, aquello

²⁸. *“as práticas ordinárias de um sistema escolar, num momento dado, permanecem decididamente enigmáticas, ou melhor impensadas; tão menos pensadas quanto as banalidades das reiterações práticas, consideradas como insignificantes, corriqueiras”* (Chartier, 2000: 162)

que sucede en las escuelas, las prácticas cotidianas de los profesores, forman parte de un saber hacer que se construye cotidianamente, atravesado por múltiples variables, rutinas y urgencias, y sobre el que sería importante volver para contribuir a la enseñanza de historia. Al mismo tiempo, sería un saber a considerar en la formación docente, siempre y cuando, como advierte Chartier (2000), se supere la inútil oposición entre prácticas tradicionales – consideradas fáciles- y prácticas innovadoras –a las que se considera valiosas y por tanto parte de la formación inicial de un modo casi excluyente-.

Referencias bibliográficas

- Aisemberg, B. (2005). “La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”. *Lectura y vida* 2, Buenos Aires, pp. 22-31.
- Brito, A. (2010). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Buenos Aires: Libros Libres.
- Castells, M. (1998). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- Cattaruzza, A. (2002). “La Historia en tiempos difíciles”. *Revista TodaVIA*, 2, Fundación OSDE.
- Cattaruzza, A. (2010). Panel inaugural del ciclo: Historia ¿Para qué? En J. Cernadas & D. Lvovich (Eds.), *Historia ¿Para qué? Revisitas a Una Vieja Pregunta*. Buenos Aires: Prometeo-UNGS, pp. 25-32.
- Chartier, A. M. (2000). “Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação”. *Educação e pesquisa*, vol 26, n°1, jan/jun, Brasil, 157-168.
- Chartier, AM (2002). “Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária”. *Revista Brasileira de História da Educação*, 3, Brasil, pp. 9-26.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Chervel, A. (1991). “Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación”. *Revista de educación*, 295, Madrid: MEC, pp. 59-111.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- DINIECE (2007). *ONE 2007 Etapa 2008. Ciencias Sociales. Material de apoyo para docentes y estudiantes*. Buenos Aires, Publicación del Ministerio de Educación.
- DINIECE (2008). *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Ciencias Sociales. ONE 2007/2008 Pruebas de 2°/3° año y 5°/6° año de la Educación Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- DINIECE (2011). *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Ciencias Sociales. ONE 2010. Pruebas de 2°/3° año y 5°/6° año de la Educación Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Duschatzky, S. (2003). “La escuela entre tiempos”, En Dussel, I. & Finocchio, S. (comps.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* Buenos Aires: FCE, pp. 93-101.
- Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.) (2003). *Enseñar hoy*. Buenos Aires: FCE
- Escolano, A. (1999). “Los profesores en la historia” En Magalhaes, J. & Escolano, A. (eds.) *Os profesores na historia*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 15-27.
- Feldman, D. (2004). “Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar”. *Educação & Sociedade*, vol. 25, n° 86, pp. 75-101.
- Finocchio, S. (1999). “Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina”. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22, Barcelona: Grao, pp. 17-30.
- Finocchio, S. (2003). “Apariencia escolar” En Dussel, I. & Finocchio, S. (comps.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* Buenos Aires: FCE, pp. 81-87.
- Finocchio, s. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Finocchio, S. (2011). “Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela”. En Finocchio, S. & Montes, N. (comps). *Saberes y prácticas escolares*, Rosario: HomoSapiens, pp. 175-199.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa
- Gojman, S. (1998). “La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro” En B. Aisenberg & S. Alderoqui (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, pp. 42-62.

- Goodson, I. (1991). "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum". *Revista de Educación*, 295, Madrid: MEC, pp. 7-37.
- Gonzalez, M. P., Carnevale, S. & Billán, Y. (2012). "Los profesores y la enseñanza de la historia hoy: entre sentidos, expectativas, condiciones y opciones". En *Actas de las IV Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia y XIII Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia* (en CD room)
- Gonzalez, M.P. & Billán, Y. (2011) "Sentidos y prácticas docentes. La trastienda teórica y metodológica de una investigación". En *Actas de las III Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia y XII Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia* (en CD room)
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba.
- Julia, D. (2001). "A cultura escolar como objeto histórico" *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, Sao Paulo, pp. 9-43.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- Lanza, H. (1993) "La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media". En Lanza, H & Finocchio, S. *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy* Buenos Aires: FLACSO/ CIID- Miño y Dávila Editores, pp. 17-95.
- MCE (1980). Argentina, Ministerio de Cultura y Educación. *Guía programática-Historia*. Buenos Aires: Publicación del Ministerio.
- ME (2011). Argentina, Ministerio de Educación. Programa Conectar Igualdad. *Serie estrategias en el aula para I a I. Historia. Ciclo orientado*. Disponible en: <http://secuencias.educ.ar/course/category.php?id=23>
- Pagès, J. (1997) El tiempo histórico. En Benejam, P. y Pagès, J. (coords.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Barcelona: Horsori, pp. 189-208.
- Palti, E. (2000). Intervención en el foro "¿Qué historia vamos a enseñar en el nuevo siglo?- Debate educativo de Historia a debate". Disponible en: <http://www.h-debate.com> [consulta 11 de agosto de 2009]
- Palti, E. (2010). Panel inaugural del ciclo: Historia ¿Para qué? En J. Cernadas & D. Lvovich (Eds.) *Historia ¿Para qué? Revisitas a una vieja pregunta*, Buenos Aires: Prometeo-UNGS, pp. 38- 45.
- PBA-DGCE (2011). Argentina. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Historia*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- PBA-DGCE (2012). Argentina. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6º año: Historia (Modalidad Artes y Ciencias Sociales)*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Pigna, F. (s/f) ¿Cuándo empezó la historia? Disponible en: http://www.elhistoriador.com.ar/aula/antigua/cuando_empezo_la_historia.php. [Consulta: 5-11- 2011].
- Romero, L. A. (1997/2007). *Volver a la historia*. Buenos Aires: Aique.
- Romero, L. A. (2002). "El desafío de formar el ciudadano patriota". Ponencia presentada en la *Conferencia en el III Congreso Nacional de Educación. II Internacional*, organizado por la Universidad nacional de Córdoba y la Unión de Educadores de la provincia de Córdoba. Córdoba, 3, 4 y 5 de octubre de 2002.
- Saab, J. (1997). "El lugar del presente en la enseñanza de la historia", *Quinto Sol*, 1, La Pampa: UNLPam, pp. 147-167.
- Sarlo, B. (2001). *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: OSDE-Ed. Altamira.
- Tiramonti, G. (comp) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.) (2008). *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Urresti, M. (2008). "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar". En Tenti, E (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 101-124
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.