

## **Sobre la construcción y transmisión del saber escolar**

### **Reflexiones en torno a la enseñanza de la Historia**

Autora: Vanesa Gregorini

#### **Resumen**

El presente artículo intenta esbozar una reflexión sobre el rol del docente en la enseñanza de la Historia en el nivel medio, teniendo como punto de partida su consideración como un actor fundamental en la constitución de la *cultura escolar*. El marco teórico adoptado nos permite pensar a la escuela como un lugar que no se limita a reproducir lo que está fuera de ella, sino que interactúa con lo prescripto en el currículum y con los conocimientos disciplinares, introduciendo transformaciones a partir de relecturas y resignificaciones, creando un saber y una cultura propia. En este sentido, los sujetos escolares son interpretados como agentes sociales de cambio. Esta perspectiva abre la posibilidad de concebir al docente como constructor del saber escolar y como actor central en la transmisión de los conocimientos y del acervo cultural a los alumnos.

Cabe señalar que la *transmisión* es entendida como una acción que habilita la producción de diferentes sentidos y la posibilidad de apropiación del conocimiento por parte de quienes son los destinatarios de la enseñanza. En este sentido, uno de los propósitos del artículo es reflexionar sobre las particularidades del conocimiento histórico -la multiperspectividad, su avance a partir de problemas, el diálogo del presente con el pasado, la construcción permanente del conocimiento, entre otros- intentando hallar en él algunas claves para repensar las características de la transmisión del conocimiento histórico en el aula.

#### **Introducción**

El presente trabajo se estructura en torno a tres ejes estrechamente vinculados, diferenciados sólo con fines analíticos. En primer lugar, delineamos la postura teórica adoptada y las posibilidades de análisis que ella nos permite, destacando el hecho de considerar a los docentes como constructores del saber que se transmite en el aula. En el segundo apartado, introducimos la reflexión sobre la transmisión como la acción central de la enseñanza en un contexto de transformación de las relaciones intergeneracionales y de redefinición de la función de la enseñanza. En el último apartado, desarrollamos una propuesta para repensar la enseñanza de la historia, extendiendo la reflexión al campo de

la disciplina histórica e intentando encontrar allí algunas claves para que la transmisión del conocimiento resulte más significativa para los alumnos.

### **El docente y la *invención del hacer*<sup>1</sup>**

El punto de partida del presente trabajo es reconocer a la escuela como creadora de su propia cultura, la llamada *cultura escolar*<sup>2</sup>. Ésta se deriva de las relaciones específicas que se desarrollan dentro de la escuela, de los saberes que allí se crean y transmiten, así como de las interacciones que se ponen en marcha entre los sujetos escolares.

Desde esta perspectiva, se considera a la escuela como un lugar de producciones originales y variadas en la que los sujetos escolares, como agentes sociales, ocupan un lugar central. Este punto de vista permite suponer a los docentes como actores clave en la construcción del conocimiento. Por lo tanto, ellos no son un simple vehículo de comunicación de los contenidos disciplinares ni de aquello que está escrito en los documentos curriculares. Es decir, los saberes destinados a ser transmitidos son modificados por los actores encargados de llevar adelante dicho acto de pasaje.

En este sentido, se considera que las “lecturas” realizadas por los actores, producen diferentes usos y significaciones, ya que los textos no son leídos de la misma manera por todas las personas<sup>3</sup>. Esta perspectiva que resalta la libertad de comprensión, de creación y de empleo que un individuo puede realizar al leer un texto, está en deuda con los aportes de De Certeau (2008, 1° ed. 1979). En su estudio sobre las formas de apropiación de los productos por parte de los consumidores, el autor reconoce la existencia de distintas “*maneras de hacer*”, de emplear y usar los espacios impuestos. Podemos encontrar el mismo proceso en el uso creativo y artesanal que los docentes realizan de los documentos curriculares<sup>4</sup> así como de los contenidos disciplinares. Dichos usos merecen un estudio específico que excede los límites del presente artículo. Sólo a título de mención, diremos que las relaciones e interacciones existentes entre el saber escolar y aquello que es seleccionado por el orden político para ser enseñado (reflejado en los documentos curriculares) así como los avances y problemas de la disciplina<sup>5</sup>, constituyen aspectos a tener en cuenta por su importancia en la configuración de los cambios y permanencias de las prácticas escolares que constituyen la cultura escolar.

---

<sup>1</sup> Terigi, 2007.

<sup>2</sup> Chervel, 1991; Julia, 2001; Viñao, 2002; Vidal, 2007.

<sup>3</sup> Roger Chartier, 1992.

<sup>4</sup> Ziegler, 2008.

<sup>5</sup> Escolano (2005) plantea una posibilidad de análisis histórico de la relación existente entre “cultura empírica de la escuela”, “cultura académica de la escuela” y “cultura política de la escuela”.

De este modo, sostenemos que la escuela transmite un saber que surge de su propia dinámica y de las prácticas escolares que allí se desarrollan. A partir de su acción cotidiana, los docentes se constituyen en activos constructores del saber y de las prácticas escolares, conformando lo que Flavia Terigi (2007) denomina “*inversión del hacer*”. Es decir, el docente es portador de un saber creado en la práctica cotidiana, ya que el conocimiento es construido en el mismo acto de transmitir.

### **La transmisión: un camino de ida y vuelta**

De un tiempo a esta parte, asistimos al aumento de la distancia entre las generaciones de jóvenes y adultos y a la consiguiente crisis del proceso de transmisión (Carli, 2006). En este sentido, Bergala (2007) asegura que la trama que articula la transmisión entre generaciones jóvenes y adultas es cada vez más delicada debido a las condiciones de vida y a los consumos culturales. Por su parte, Debray (1997) atribuye la crisis de la transmisión al auge de la sociedad de la comunicación y la información, caracterizada por la velocidad, la fragilidad y el acortamiento de distancias.

Esta situación de cambio perpetuo, de *zapping* generalizado (Debray, 2007:4; Bergala, 2007: 107), refiere a un contexto de notable movimiento, circulación y existencia de múltiples focos de atención, que llevan a cuestionar el lugar ocupado por la transmisión. De este modo, la idea de jerarquía entendida en el sentido tradicional, entra en cuestión debido al surgimiento de relaciones más horizontales, que no deja lo suficientemente en claro quién transmite y quién recibe el acervo cultural. Desde el punto de vista de Tenti Fanfani (2004) estamos ante la presencia de un cambio de poder entre las generaciones que genera formas diferentes de autoridad. Así, en el mundo contemporáneo conviven distintos modos de autoridad, formas de participación, circulación y construcción del conocimiento.

En este contexto, creemos necesario entender la *transmisión* como una acción que habilita distintas recepciones, creando una ida y vuelta entre emisor-receptor. En esta línea, proponemos caracterizarla a partir del concepto “*feedback*”, término de moda en las comunicaciones y diálogos actuales, que podemos traducir como reaprovechamiento o retroalimentación. Dicha noción resalta el accionar del sujeto receptor. Siguiendo los planteos de Alderoqui (2009) y Carli (2004) la transmisión se enriquece si es planteada de una forma más abierta y plural, permitiendo la reformulación y apropiación para ser utilizada en el presente de una forma significativa. Se trata de reconocer que las nuevas

generaciones tienen la libertad de crear y de reescribir sobre la herencia, ya que ésta se construye desde el presente a partir de la recolección de la tradición (Debray, 1997).

Esta situación exige de los docentes la disposición a escuchar lo que hay del otro lado del vínculo de la transmisión, mostrándose abiertos a la posibilidad de una respuesta sorpresiva, inesperada. En esta línea, planteamos pensar la enseñanza como un vínculo en el que el docente que domina el saber busca la manera de acercar ese conocimiento a los alumnos, para que sea reapropiado e innovado. Asimismo, debe tender a reconocer y valorizar las culturas de los estudiantes, de modo que los conocimientos encuentren anclaje en sus ideas previas y el contexto que habitan los jóvenes (Arata y Zysman, 2006).

### **Un intento por dejar atrás “Neverland”**

En este apartado, intentaremos pensar cuáles son las posibilidades que brinda la noción de *transmisión* para abandonar el relato histórico que reduce el conocimiento a la Historia de anticuario, conduciendo a los alumnos a permanecer eclipsados por “Neverland”. Es decir, la caída del muro de Berlín, la “crisis de los misiles” y el Siglo de las Luces son acontecimientos que en sí mismos forman parte del “País del Nunca Jamás”, a menos que se guíe a los alumnos en la comprensión de la Historia como una ciencia en construcción, atravesada por problemas del presente y que permite el desarrollo de múltiples perspectivas.

En primer orden, debemos atender a la ambigüedad básica del término Historia, que hace referencia al objeto de estudio y, al mismo tiempo, a la construcción del conocimiento (la ciencia histórica). Si bien los acontecimientos surgen como consecuencia de la acción, no es el actor sino el narrador quien “hace” la Historia (Arendt, 2009). En este sentido, la acción del historiador es fundamental en la reconstrucción y creación de la propia Historia, ya que a partir de su mirada la acción pasada es significada en el presente. Así, podemos afirmar que las preguntas, reelaboraciones y cuestiones actuales le dan vida al pasado.

En este sentido, la *selección* es una acción básica en la construcción de aquello que pasa a formar parte de la Historia y de lo que finalmente se transmite en las aulas. Los historiadores son parte de este proceso, a veces inconsciente, ya que en ellos también actúa la elección, la representación y la construcción de relatos. Es decir, no es necesario inventar los hechos sino que basta con seleccionar qué conmemorar para crear una identidad.

Para ilustrar lo afirmado, creemos necesario recurrir al estudio de Benedict Anderson donde, desde una perspectiva cultural, el autor construye la historia de la conciencia nacional en términos de “*comunidades imaginadas*”. Su libro es también una invitación a pensar qué es lo que recordamos y qué es lo que olvidamos, es decir: ¿por qué recordamos ciertas cosas y olvidamos otras? A partir de su análisis, podemos pensar en la creación de la identidad a partir de la construcción de una memoria sobre experiencias pasadas que son resignificadas en el presente. De este modo, la memoria y el pasado son creaciones que el presente realiza mediante el otorgamiento de sentido. ¿Y los silencios? También forman parte de la melodía que interpreta la construcción del pasado. Como en una partitura, los silencios son constituyentes de la composición. ¿Y qué sucede cuando los silencios pasan a interpretar la melodía principal y terminan por cubrir el pasado bajo una espesa niebla? Estamos ante la presencia de *políticas de olvido*<sup>6</sup>, cuestión que Orwell representa de una manera fascinante en *1984*.

En base a lo dicho, consideramos que somos testigos de frecuentes reinversiones o reescrituras del pasado. En este sentido, Todorov<sup>7</sup> ha reflexionado sobre los *abusos* de la memoria, señalando la utilización que el presente realiza sobre el pasado. Para el autor, la *memoria ejemplar* es una forma de evocación del pasado que permite actuar sobre el presente y comprender nuevas realidades.

Siguiendo los aportes de Anderson y Todorov, podemos manifestar que la memoria es selectiva: no podemos recordar todo, así como tampoco es posible enseñar todo. Por lo tanto, la transmisión en el aula también requiere de una selección. ¿Qué queremos conservar? La escuela pone a disposición ciertos saberes para ser enseñados y aprendidos. Así, la selección de los contenidos a ser transmitidos representa una elección de las experiencias y saberes que forman parte de la cultura<sup>8</sup>. ¿Bajo qué criterios seleccionamos? Esta es una pregunta difícil de responder, que ha sido, y continúa siendo, centro de debates y de reflexión constante en las políticas públicas y en el ámbito escolar. Como ha sido señalado, el conocimiento histórico disciplinar se caracteriza por su esencia inacabable, por hallarse sujeto a interpretaciones, en constante creación y debate. A esta naturaleza inconclusa y abierta del conocimiento se suma la reelaboración, adaptación y

---

<sup>6</sup> Jelin, 2005.

<sup>7</sup> “Los abusos de la memoria”, Buenos Aires, Paidós, 2000 (1° ed. 1995) Es sugestivo el análisis que realiza el autor sobre el culto de la memoria en Francia (pp. 49-59), principalmente sobre la utilización del pasado para desviar la mirada de los problemas y amenazas del presente. Más interesante sería extraer herramientas para analizar el auge memorialístico en la Argentina desde hace ya algunos años.

<sup>8</sup> Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3° año. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2008, p. 9.

creación propia que se efectúa en la escuela y en el aula. Por lo tanto, el saber histórico adquiere características singulares a la hora de ser transmitido en el salón de clases, constituyendo el llamado *saber escolar*<sup>9</sup>.

En consecuencia, sostenemos que el docente debe colocar en el centro de su quehacer cotidiano la transmisión del conocimiento, el gusto y el respeto por aquello que se transmite (Pennac, 2008:222). En este sentido, resulta esencial el modo en que el docente acerca el conocimiento y la relación que plantea con el objeto de transmisión. En el caso de la Historia, dicha relación debe procurar la apropiación del mismo y su recontextualización, tendiendo caminos de ida y vuelta entre pasado y presente.

En líneas generales, la Historia escolar tradicional transmitía una idea de identidad nacional cerrada, terminada, atemporal. Así, el papel del docente consistía en transmitir a los alumnos una identidad preexistente y sobre la cual ellos no podían interferir, sino retransmitir. El saber era considerado único, acabado e indiscutible. Un sujeto era el poseedor del conocimiento y el otro no, por lo tanto el proceso de enseñanza era unidireccional. La enseñanza quedaba consumada si el alumno podía repetir lo que el docente había comunicado. De tal forma, el aprendizaje se basaba en la memorización y la repetición.

Actualmente, la disciplina histórica continúa asociada, en parte, a la historia de anticuario, a la repetición, memorización y conservación de la tradición<sup>10</sup>. Sin embargo sabemos que otro trayecto es posible o, al menos, deseable. Algunas claves para la cimentación de este camino pueden hallarse en las características del conocimiento histórico disciplinar, principalmente en su esencia abierta, constructiva y de constante diálogo con las cuestiones del presente.

De este modo, transmitir en el aula que la Historia se encuentra en construcción constante, en debate y que es fruto de reformulaciones, no tiene el objetivo de formar futuros profesionales en la disciplina, sino de otorgar carta blanca al desarrollo del pensamiento creativo, la discusión y el surgimiento de la diferencia. Es decir, consideramos que el conflicto, las tensiones y los debates son parte del motor de la Historia, de la construcción de la disciplina como ciencia y que, por lo tanto, también pueden ser transmitidos en el aula.

En esta línea, abogamos por una transmisión que ponga el acento en la multiperspectividad y en el aprendizaje de la alteridad, habilitando al sujeto a interpretar el

---

<sup>9</sup> Pagés, 2007.

<sup>10</sup> Prats, 2000; Pagés, 1997; Valls y Radkau, 1999.

conocimiento y apropiarse del pasado de una manera creativa, activando la imaginación y la recontextualización. Así, los conocimientos adquiridos en la escuela deberían proporcionar al alumnado un acervo de herramientas de análisis que le permitan comprender el presente, los conflictos y los problemas actuales, para poder actuar sobre ellos.

### **Reflexiones finales**

A partir de sus prácticas cotidianas, el docente se convierte en un activo constructor del conocimiento que es transmitido a los alumnos. En dicha construcción entran en juego diferentes elementos tales como la experiencia del docente, su formación inicial y permanente, lo prescripto por los diseños curriculares así como las características del conocimiento disciplinar. Estos factores interaccionan de manera muy compleja, acompañando los cambios y permanencias de la cultura escolar y constituyendo la dinámica de las prácticas escolares. Por lo tanto, creemos que merece de un estudio exhaustivo que se sumerja en los rodeos y entramados de las interacciones referidas. Esta tarea excede en propósitos y extensión al presente trabajo, que se limitó a reflexionar acerca del rol del docente en la enseñanza de la Historia

La perspectiva adoptada nos llevó a considerar al docente como un actor central en la conformación de la cultura escolar, atendiendo a su importancia como constructor del saber escolar y, al mismo tiempo, como transmisor de ese saber. En este punto, nos enfocamos en plantear los desafíos que enfrenta la transmisión del conocimiento histórico en la actualidad. A modo de conclusión, buscamos retomar aquí algunos de los puntos ya planteados así como proponer otras aristas de reflexión.

En un contexto de cambios de la relación intergeneracional y en la autoridad de los adultos, resulta pertinente que, como educadores, reconozcamos estos cambios. Dicho reconocimiento puede ser un puntapié para dejar atrás la cuota de nostalgia que nos hipnotiza, nos paraliza y nos condena a vivir bajo la custodia de Morfeo, soñando con la reversibilidad de las transformaciones.

Tenemos la certeza de que no todo se puede transmitir, no todo es factible de ser enseñado; por ejemplo, el placer ante una obra de arte no se enseña, se experimenta (Bergala, 2007). Sin embargo, aunque sepamos con anterioridad que el encuentro con el aprendizaje no está garantizado, debemos insistir en la posibilidad de generar la coincidencia. De esta manera, la función del profesor de Historia debería tender a crear las condiciones para la recepción del conocimiento histórico, habilitando una lectura

creativa, que permita el intercambio, el *feedback*, la relectura, el diálogo entre presente y pasado. En este camino, debemos tener en cuenta que la transmisión no se da de una forma inmediata, sino que requiere de paciencia -que va por el camino contrario de la impaciencia generalizada del mundo actual, de la cultura del divertimento, de la velocidad y la inmediatez de las relaciones-. Así, el vínculo que el alumno construya con la Historia será íntimo, posiblemente remoto o dilatado. Es decir, tal vez no llegue a producirse en un contexto instituido, pero quizás haya sido el punto inicial de ese encuentro.

En esta línea, proyectamos concebir la transmisión como una actividad artística que permita la apertura de caminos creativos y el surgimiento de diferentes recepciones (Bender, Clase 15). *“Recibir, elaborando; importar, transformando, es la manera de construir lo propio”*, exponía Berni<sup>11</sup>. Asimismo, proponemos ponderar la improvisación como una acción espontánea, que permite el desarrollo de la imaginación y que se convierte en una vía para conocer y problematizar la realidad, pudiendo así intervenir sobre ella. De esta manera, el hecho de fomentar la improvisación concede la libertad para recibir y transformar, uniendo herencia con creación, tradición con innovación, pasado con presente. Así, concluimos afirmando que el vínculo de la transmisión es fundamental en la enseñanza de la Historia para crear la posibilidad de que el alumno genere un sentido propio sobre aquello que es recibido, pudiendo elaborar una producción original, más acorde con su contexto y con los problemas de su realidad, en vez de continuar visitando el *“País del Nunca Jamás”*.

---

<sup>11</sup> Antonio Berni, citado en *Nota de Opinión Diario Clarín* Jorge Glusberg, Director del Museo de Bellas Artes, julio de 1997, Buenos Aires. Disponible en: <http://edant.clarin.com/diario/1997/07/08/e-03903d.htm>

## Bibliografía citada

- Alderoqui, S. (2009). *Pasajes al patrimonio: el derecho a la herencia*. En *Dibam*. Disponible en [http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto\\_1387.pdf](http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_1387.pdf)
- Aleu, M. (2009). *La transmisión. El valor político del verbo "dar" en educación en Espacios de Crítica y producción*. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. México: FCE (1° ed. 1983)
- Arata y Zysman (2006). "Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación- trabajo", *Revista Anales de la Educación Común*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires / Dirección Provincial de Planeamiento - año 2 número 5
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. 1° ed. 5° reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Bender, N. (2008) El arte en la escuela. Clase 15. En *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine en la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Carli, S. (2004). *Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso*. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- \_\_\_\_\_. (2006) *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. Clase preparada para el diploma superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO. Disponible en: [http://webiigg.sociales.uba.ar/carli/Carli\\_Losdilemasdelatransmision.pdf](http://webiigg.sociales.uba.ar/carli/Carli_Losdilemasdelatransmision.pdf)
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona: Gedisa.
- Chervel, A. (1991). *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*, en *Revista de Educación*, N° 295.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
- Debray, R. (2007). *Transmitir más, comunicar menos*. En *A Parte Rei Revista de Filosofía* N° 50, marzo. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>
- De Certeau, M. (2008). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. (1° ed. 1979)

- Diker, G. (2004) *Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?* En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dussel, I. (2002). *La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión en Anclajes VI.6 Parte II*, pp: 267-293.
- Dussel, I. (2006). *El currículum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy*. Versión Preliminar. Buenos Aires: Mimeo, FLACSO.
- Escolano, B. (2005). *Las culturas de la escuela en España: tres cortes historiográficos*. En *Pro-posições*, v. 16, n° 1 (46), jan/abr, Campinas, Sao Paulo.
- Jelin, E. (2005). *Exclusión, memorias y luchas políticas*. En *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp. 219-239.
- Julia, D. (2001). *A cultura escolar como objeto histórico* en *Revista Brasileira de História da Educacao*, N°1, jan/jun, 9-43.
- Pagés, J. (1997). “*La formación del pensamiento social*” en Benejam y Pagés (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- \_\_\_\_; (2007) *¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y niñas y los y las jóvenes del pasado?*, en *Escuela de Historia*, N°6, Salta, UNSa. Disponible en: [http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm#\\_ftn7](http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm#_ftn7)
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Prats, J. (2000). *Dificultades para la enseñanza de la Historia en Educación secundaria: reflexiones ante la situación española* en *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 5. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Disponible en: <http://www.histodidactica.es/articulos/dificultad.htm>
- Tenti Fanfani, E. (2004) *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*, en *Revista Todavía*.
- Terigi, F. (2007) *Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar*, en Baquero, R; Diker, G.y Frigerio, G. (Comps); *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Valls, R. y Radkau, V. (1999). *La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características* en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*,

*Geografía e Historia*: 21, 89-105. Disponible en:  
<<http://www.histodidactica.es/articulos/valls-i-radcau.htm>>

- Vidal, D.G. (2007). *Culturas escolares: entre la regulación y el cambio en Propuesta Educativa* (28), Disponible en: <[www.propuestaeducativa.flacso.org.ar](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar)> [Consulta: 08/04/2007]
- Vidal, D. (2009). *Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. Clase 1. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Ziegler, S. (2008) *Los docentes y la política curricular argentina en los años 90 en Cuadernos de Pesquisa*, V. 38, Nº134, maio/ago, p. 393-411.