

**LA HISTORIA EN EL NIVEL SECUNDARIO EN ARGENTINA HOY:
NOTAS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE UNA DISCIPLINA
ESCOLAR**

**HISTÓRIA NO NÍVEL SECUNDÁRIO NA ARGENTINA DE HOJE: NOTAS SOBRE O
FUNCIONAMENTO DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR**

**HISTORY IN HIGH SCHOOL IN ARGENTINA OF TODAY: NOTES ABOUT THE
OPERATION OF A SCHOOL DISCIPLINE**

Maria Paula González¹

RESUMEN: Este trabajo analiza el funcionamiento de la historia como disciplina escolar en el nivel secundario en Argentina, es decir el modo en que se materializan y llevan a la práctica cotidianamente sus actuales saberes y propósitos. A través de fuentes tales como carpetas de alumnos, revistas para docentes y observaciones de clases, el análisis muestra elementos recurrentes, emergentes y latentes que son resultado de rupturas, inercias, invenciones y herencias.

Palabras claves: Enseñanza. Historia. Prácticas. Actividades.

ABSTRACT: This work analyzes the functioning of history school discipline in the high school in Argentine, especially current daily practices. Across such sources – pupil's folders, magazines for teachers and observations- the analysis shows recurrent, emergent and latent elements, result of breaks, inertias, inventions and legacies.

Keywords: Teaching. History. Practices. Activities.

RESUMO: O artigo analisa o funcionamento da história como matéria escolar no nível secundário na Argentina, o seja, as práticas cotidianas. A análise de fontes tais como cadernos e pastas de alunos, revistas para professores e observações em sala de aula, a análise mostra elementos recorrentes, emergentes e latentes que são resultado de rupturas, inércias, invenções e legados.

Palavras-chave: Ensino. História. Prácticas. Atividades.

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina).

Introducción

La historia como disciplina escolar se ha transformado sustancialmente los últimos veinte años y, según diversas fuentes documentales, actualmente tiene **finalidades y contenidos renovados**. Especialmente a partir de la reforma educativa abierta por la sanción de la Ley Federal de Educación 24195 de 1993, se actualizaron los contenidos que se encontraban distanciados de la producción académica y presentaban una visión patriótica exacerbada.² Así, en los programas oficiales nacidos a partir de dicha reforma, se incluyeron temas como la democracia y las desigualdades sociales y se jerarquizaron los tiempos contemporáneos y recientes, aspecto éste último que se profundizó con la nueva Ley de Educación Nacional de 2006. Asimismo, se remarcó la diferencia entre la historia como tiempo pasado y como ciencia, se subrayó la necesidad comprender el carácter plural de las sociedades pasadas, y se incorporaron procedimientos y principios explicativos propios de las ciencias sociales, entre otras cuestiones (DE AMÉZOLA, 1999; FINOCCHIO, 1999).

Además de estas nuevas características, la historia escolar hoy tiene, según recientes investigaciones, nuevos **desafíos**. Intensas transformaciones sociales y culturales impactan en el mundo escolar en general (y en el nivel secundario en particular) desde las últimas décadas. De una parte, se produjo una expansión cuantitativa del nivel medio (TENTI FANFANI, 2003)³, crecimiento concomitante a otros fenómenos tales como la fragmentación de la oferta educativa y de las experiencias escolares (TIRAMONTI, 2004); la multiplicación y heterogeneización de las demandas que atiende la escuela -sobre todo en contextos de pobreza-; las tensiones en torno al sentido en la tarea pedagógica y el cuestionamiento de la institucionalidad e identidad escolar (DUSSEL; FINOCCHIO, 2003). De otra, asistimos a mutaciones globales de tipo cultural

². Antes de la reforma educativa de los '90, varias investigaciones habían demostrado el distanciamiento entre la historia escolar y académica. Véase por ejemplo BRASLAVSKY (1994), LANZA (1993) y FINOCCHIO (1989 y 1991), entre otros. Asimismo, una investigación analizó los contenidos de los libros escolares desde los años cuarenta del siglo XX mostró cómo la escuela transmitió definiciones de una argentinidad homogénea y compacta, sostenida en un pasado heroico y las bonanzas del territorio nacional y alimentada por la certeza de un destino de grandeza (ROMERO, 2004)

³. Este proceso, si bien comienza años antes, se intensificó a partir de la reforma y las políticas de obligatoriedad implementadas, aunque el desafío continúa siendo su desgranamiento.

tales como los cambios tecnológicos y comunicaciones de la era digital que han dado lugar a nuevas textualidades (CHARTIER, 2007), nuevas subjetividades juveniles (URRESTI, 2008) y cambios en la identidad docente y la autoridad pedagógica (Brito, 2010).

Considerando todos los cambios señalados, y en un balance muy general por cierto, se puede decir que la historia en el nivel secundario ya no busca formar a unos pocos ciudadanos patriotas por medio de la memorización de los acontecimientos político-institucionales centrados en el siglo XIX.⁴ Por el contrario, actualmente se propone formar a todos los jóvenes como ciudadanos democráticos a través de la comprensión de una historia donde se jerarquizan los tiempos contemporáneos (y, sobre todo, los más recientes) desde propuestas más conceptuales y multidimensionales. En cuanto a los desafíos indicados, sus impactos en la historia escolar aún no han sido estudiados en profundidad, aunque más adelante señalaremos algunas evidencias.

Tomando en cuenta la renovación de los contenidos y objetivos –aspectos que representan el origen y la función de una disciplina (CHERVEL, 1991)- en este trabajo propongo una exploración y análisis de un tercer aspecto también señalado por el mencionado autor: su funcionamiento. En tal sentido, este trabajo tiene como principal objetivo señalar las transformaciones en los modos en que se materializan y llevan a la práctica cotidianamente en la actualidad los renovados saberes y propósitos de la historia escolar.

Anticipando la conclusión de esta exploración, señalo que la historia como disciplina escolar en el nivel secundario en la actualidad –particularmente en lo que refiere a su funcionamiento- muestra un repertorio de rupturas, inercias, invenciones y herencias.

1. Perspectivas teórica, empírica y contextual

Desde el punto de vista **teórico**, propongo analizar la historia escolar hoy desde algunos conceptos claves de la historia de la educación, muy relacionados

⁴. Sobre las configuraciones de la historia como disciplina escolar durante el siglo XX, véanse LANZA (1993), FINOCCHIO (1999), y DE AMÉZOLA (2008).

con los aportes e la historia cultural, comenzando por una noción que se ha revelado como muy potente y fructífera: "cultura escolar". La misma ha sido definida como "el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos" (JULIA, 2001, p. 9). Para Antonio Viñao, la cultura escolar

estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) 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. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades" (VIÑAO, 2002, p. 59).

Dentro de la cultura escolar, sobresale un producto en particular: las disciplinas escolares.

Las disciplinas, materias o asignaturas son una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar. Muestran su poder creativo. Poseen, además, su propia historia. No son, pues, entidades abstractas con una esencia universal y estática. Nacen y evolucionan. Se transforman o desaparecen, se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus denominaciones, modifican sus contenidos. Son, así vistas, organismos vivos. Y, al mismo tiempo, espacios de poder, de un poder a disputar. Espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias. (VIÑAO, 2002, p. 60)

Como anticipé en la introducción, CHERVEL (1991) es quien ha señalado que se puede considerar tres cuestiones en la exploración de una disciplina escolar: origen, función y funcionamiento.

El origen alude a los saberes que una disciplina transmite. Al respecto, 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, p. 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. Esta mirada que propone Chervel supone el esfuerzo de rastrear dentro de la escuela los elementos para la caracterizar las disciplinas escolares y así superar las miradas externas restringidas a los documentos curriculares o los materiales didácticos. De allí el interés en retomarla aunque entiendo que otras perspectivas que estudian 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)- pueden colaborar en una mirada holística (histórica, social y epistemológica) de la construcción de las disciplinas escolares.

Respecto a la función, este autor señala que tal aspecto alude a las finalidades que se le han asignado las disciplinas en general y los objetivos de cada una de ellas en particular. En relación con el funcionamiento, el autor indica que una mirada de largo plazo 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, p. 94). A esto, 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, p. 90).

En función de lo anterior, en este trabajo nos abocaremos al análisis del funcionamiento de la disciplina escolar, un aspecto menos explorado en general por la investigación educativa en Argentina que ha considerado prioritariamente los contenidos y los objetivos de la historia escolar.

Para ello, y desde el punto de vista **empírico**, exploro un conjunto de fuentes que dan cuenta de las tres culturas de la escuela (ESCOLANO, 1999): 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 profesión.⁵ Cada una de estas culturas muestra grados variables de autonomía, correspondencia e interdependencia lo que significa que no existe una por fuera de la otra: antes bien, en cada una ellas es posible advertir trazos de las otras.

Siendo las disciplinas escolares productos de la cultura escolar, entiendo que las mismas pueden reconstruirse desde esas mismas fuentes. Parece claro que el funcionamiento de una disciplina no puede derivarse de lo señalado por los documentos político-normativos o pedagógicos. Pero, del mismo modo, tampoco puede reconstruirse solo desde las fuentes de la cultura docente.

En relación con lo anterior, Raimundo Cuesta (1997) ha señalado una noción afín que nos ayuda en la justificación del abordaje empírico: “código disciplinar”. Tal concepto es definido como

...una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. (CUESTA, 1997, p. 20).

Por lo mismo, el código disciplinar está compuesto no sólo por ideas o principios (científicas, pedagógicas, políticas, etc.) sobre el valor de la materia escolar, sino también por un conjunto de prácticas profesionales. En otras palabras, la disciplina se construye a partir de lo señalado en la normativa, lo sugerido en la pedagogía y lo practicado por los docentes.

Como fuentes de la cultura política-normativa, he considerado la Ley

⁵. 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. Asimismo, y aun tomando los conceptos de “culturas de la escuela” de Escolano -que me resultan muy operativos- sigo a Viñao (2002, p. 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 agregó 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.

Nacional de Educación 26206 de 2006; los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) prescritos por el Ministerio Nacional de Educación en 2004 (MCyT, 2004); y los Diseños curriculares para el nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires vigentes en 2013. Para la cultura "pedagógica", he revisado materiales producidos dentro del programa "Conectar - Igualdad"⁶ (ME, 2011), los materiales "Múltiples voces del Bicentenario" y "Explora ciencia ciencias sociales"⁷; los Operativos Nacionales de Evaluación (en adelante, ONE)⁸ y las recomendaciones para la enseñanza surgidos de los mismos (DINIECE, 2008; 2011).⁹ Como evidencias de la cultura docente he tomado en consideración observaciones de escuelas y de clases de historia que realicé en el nivel medio en 2012 y 2013; carpetas de alumnos¹⁰, "Revistas de la Educación Secundaria" editadas por EDIBA¹¹, entrevistas con docentes y charlas informales mantenidas con algunos de ellos al término de las observaciones de sus clases.

En lo que respecta a la cultura docente, la propia mención de las fuentes consultadas muestra que, desde mi perspectiva, la misma no puede revisarse exclusivamente desde "pruebas visuales" de la práctica de los profesores (de lo contrario, con las observaciones de clases sería suficiente). Por un lado, porque las prácticas no son solo acciones visibles sino un complejo conjunto de saberes, gestos, acciones, comportamientos, sentidos, representaciones, ideas, afectos y emociones (y de allí la importancia de las entrevistas). Por otro, porque las observaciones no pueden tomarse como un registro fotográfico sino que debe considerarse la historicidad de esas prácticas y los sentidos que los profesores le

⁶. El Programa Conectar Igualdad fue creado en abril de 2010 y persigue una política de inclusión digital de alcance federal distribuyendo más de tres millones de *netbooks* entre alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal. <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa-6>

⁷. Disponibles en: <http://explora.educ.ar/curso-de-ciencias-sociales/otros-materiales-curso-de-ciencias-sociales/> y <http://vocesbicentenario.educ.ar/>

⁸. 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° 5.

⁹. Si bien este conjunto son producciones del Ministerio de Educación, no son de carácter prescriptivo sino que albergan sugerencias y materiales didácticos. En el mismo sentido, muchas obras de referencia en didáctica de historia han divulgado recursos y actividades posibles para el campo de la enseñanza que no citaré por cuestiones de extensión.

¹⁰. 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 2013, algunas de las cuales corresponden a clases observadas.

¹¹. 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.

atribuyen.

Para cerrar este apartado, señalo que, **temporalmente**, exploro la enseñanza de la historia en la actualidad y que el análisis se concentra **espacialmente** en fuentes de Provincia de Buenos Aires y en algunas de alcance nacional.

2. El funcionamiento de la historia escolar en las fuentes de las culturas política y pedagógica

De acuerdo a los contenidos y objetivos planteados para la enseñanza de la historia en la actualidad, los diseños curriculares también señalan en sus páginas los medios para que los estudiantes alcancen los aprendizajes, indicando expectativas de logro e incluyendo una serie de recomendaciones y orientaciones didácticas para los profesores.

Por ejemplo, los diseños vigentes en Provincia de Buenos Aires para quinto 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, p 12).

Para el caso de sexto año –en la modalidad de Ciencias Sociales y Artes-, el diseño curricular puntualiza que se deben “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, p. 39)

En consonancia, 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

(textos, imágenes, mapas, gráficos, tablas, etc.); el “análisis de situaciones”, las “capacidades de comunicación”, etc. (DINIECE, 2007). A partir de las dificultades advertidas en los resultados de los operativos de evaluación, las “Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza” (DINIECE, 2008; 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, análisis, interpretación y/o comparación 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 así como a producir y compartir. En términos generales, las fuentes político-normativas y pedagógicas, muestran que, actualmente, la historia escolar propone a los alumnos desarrollar

competencias¹² más complejas, trabajar con materiales más variados, comprender las diversas dimensiones del pasado, a través de hechos, conceptos y procesos así como acercarse a la historia como lectura del pasado. Se trata, como es evidente, de un panorama muy diferente al que puede reconstruirse a través de las fuentes de buena parte del siglo XX. En aquellos momentos, si bien los documentos oficiales y pedagógicos también incluían propuestas para el trabajo para la comprensión, señalaban ejercicios de repetición y memorización de “los principales sucesos” a través de “lecciones orales” o la “narración de la vida de los grandes hombres de la ciencia”, etc.¹³ Hoy, esas actividades no aparecen ni prescritas ni sugeridas ni en los diseños curriculares ni en las obras pedagógicas-didácticas.

3. El funcionamiento de la historia escolar en las fuentes de la cultura docente

El análisis del funcionamiento de una disciplina escolar exige considerar más fuentes que los documentos producidos por la cultura normativa o pedagógica. Sin desconocer estas últimas, deben tomarse en cuenta las fuentes de la cultura docente. En esta ocasión, mostraré algunas evidencias registradas en **revistas, carpetas y observaciones**.

Por un lado, he tomado en cuenta un conjunto de **revistas** de “consejos pedagógicos” (particularmente las producidas por la editorial EDIBA) donde pueden rastrearse qué propuestas se ponen a disposición de los docentes para la enseñanza de la historia. Como señala Silvia 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. De hecho, las revistas de EDIBA se presentan como un producto de docentes para docentes y que “en su pacto con el lector, las revistas constituyen una herramienta concreta para el trabajo diario” (FINOCCHIO, 2009, p. 201). Así, las revistas no se detienen en el debate de las

¹². Las fuentes presentan diversas nomenclaturas: capacidades, competencias, competencias cognitivas, desempeños, logros, etc.

¹³. Son elocuentes en tal sentido los informes de los inspectores de Educación sobre las actividades más comunes en las aulas de historia a principios del siglo XX. Véanse MJIP (1902 y 1903).

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 y obras teatrales para los actos escolares, 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, las revistas permiten reconstruir la cultura de los profesores.

Una mirada sobre las revistas de esta editorial producidas para los docentes del nivel secundario permite ver que proveen a los profesores de planificaciones anuales, actividades fotocopiables, proyectos interdisciplinarios, así como láminas entre las que abundan las relacionadas con las efemérides clásicas.¹⁴ 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 del nivel secundario donde los profesores también aparecen como organizadores de conmemoraciones escolares.¹⁵ 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 otro lado, he revisado un conjunto de **carpetas** de alumnos donde pueden advertirse las actividades que los profesores proponen y los estudiantes realizan dentro y fuera del aula de historia. Tomo estas fuentes como "dispositivos" que permiten advertir las prácticas "ordinarias" no atribuibles a un autor sino acciones que se sostienen por sus actores, por sus "practicantes"

¹⁴. Se trata de las conmemoraciones escolares de la historia patriótica (revolución, independencia o sus próceres).

¹⁵. 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, 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.

(CHARTIER, 2002). En este sentido, también tomo en cuenta lo señalado por Silvina Gvirtz (1999) cuando, en su estudio sobre cuadernos de clase, señala que éstos constituyen fuentes relevantes 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, p. 12). Desde luego, 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, los espacios de escrituración en secundaria son más variados actualmente no sólo por la proliferación de materiales fotocopiables o libros fungibles sino también por la aparición de las *netbooks* en las aulas. Aún así, las carpetas siguen teniendo protagonismo en las aulas (en papel e incluso en la forma de carpetas digitales) 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. Asimismo, y 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. Considero, entonces, que las carpetas permiten ver las “invenciones” practicadas, aquellas acciones no decretadas explícitamente pero que son producidas de manera anónima en las “prácticas” cotidianas.

La revisión de carpetas de historia de alumnos de secundaria permite apuntar las actividades que se realizan en las aulas y fuera de ellas. En tal sentido, los ejercicios que los estudiantes realizan apuntan a describir, identificar, explicar, definir, comparar, relacionar, jerarquizar, fundamentar, opinar, empatizar, resumir y elaborar conclusiones, etc. Los estudiantes escriben respuestas, resúmenes, informes, cuadros, fichas bibliográficas y glosarios.

En ocasiones, las carpetas muestran el trabajo con materiales cartográficos para la construcción de mapas históricos al tiempo que aparecen

rastros de lecturas de textos escolares, académicos, de divulgación, textos que arman los profesores, además de fuentes primarias y secundarias, imágenes, recortes periodísticos y obras de arte. También se hallan evidencias de trabajo con filmes documentales y de ficción, a partir de guías de análisis o informes realizados en las carpetas, y se puede ver e inferir que los estudiantes hacen búsquedas de información en Internet. En síntesis, se trata (tal como se ha dicho para el caso de las fuentes de las culturas política y 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) y de un cúmulo de materiales mucho más variado que sostienen las actividades.

Asimismo, las carpetas dan muestra de una serie de actividades que realizan profesores y alumnos y van más allá de los contenidos de la asignatura en sí. Por ejemplo, se registran instrucciones para realizar una ficha bibliográfica o un resumen lo que parece demostrar el énfasis de algunas prácticas 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. Desde una mirada más general, las carpetas muestran tres elementos recurrentes: cuestionarios, resúmenes (en diversos formatos) y líneas de tiempo, evidencias sobre las que volveré luego.

Finalmente, he realizado **observaciones** de clases y escuelas que me han permitido completar el panorama del funcionamiento de la historia escolar. En las aulas, he podido registrar las exposiciones de los profesores, los intercambios áulicos y las actividades que se proponen y se realizan en las aulas que, en ocasiones, no quedan registradas en las carpetas. Así, he visto exposiciones orales de profesores apoyadas por cuadros de síntesis que realizan en el pizarrón (y que los alumnos copian en las carpetas). Además, los profesores suelen graficar en el pizarrón líneas de tiempo para situar los acontecimientos que se mencionan en las explicaciones; plantean cuestionarios de preguntas y respuestas que se dictan, se realizan y/o se ponen en común en clase; proponen la lectura de fuentes históricas, textos académicos y artículos periodísticos; formulan trabajos de indagación para lo cual los profesores invitan

a los alumnos a “buscar información en Internet”, a “preguntar a los abuelos”, etc.

Estas actividades se realizan a través de diversos materiales. En relación con este aspecto, y si bien los libros de textos escolares están presentes en las aulas, se registra un uso extendido de fotocopias sueltas o del libro entero así como un *dossier* que preparan los docentes al inicio del año con partes de diversos libros. Esto se da incluso en escuelas cuyas bibliotecas están dotadas de una gran variedad y cantidad de libros para la enseñanza de la disciplina.¹⁶ Muchos docentes manifiestan la imposibilidad de pedir a los alumnos que compren un libro o la insatisfacción que les produce trabajar con una sola oferta editorial. 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.

Pero más allá de los libros escolares (y/o sus fotocopias), la historia en las aulas circula y se construye a través de diversos textos y lecturas: fuentes primarias, textos académicos, cine de ficción y documental, capítulos de series televisivas, recursos educativos generados por el Ministerio de Educación (Proyecto Educación y Memoria¹⁷; portal Educ.ar¹⁸), recursos audiovisuales (por ejemplo de canal Encuentro¹⁹), recursos didácticos y materiales diversos disponibles en Internet, mapas históricos y temáticos, imágenes (fotografías, obras de arte, etc.), prensa, etc.

Las observaciones realizadas en escuelas también me han permitido advertir una actividad áulica que se realiza para el adentro y el afuera de sus paredes: la realización de láminas. Éstas llegan muchas veces a los pasillos y salones de actos, lugares donde también aparecen carteleras, afiches y ornamentaciones especialmente dedicadas a las efemérides (utilizándose las láminas provistas por las revistas de consejos pedagógicos antes mencionadas). Además, en los pasillos o el *hall* de la escuela pueden encontrarse exposiciones

¹⁶. El Ministerio Nacional de Educación realiza envíos periódicos de libros y materiales a las escuelas públicas.

¹⁷. http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=223

¹⁸. www.educ.ar

¹⁹. www.encuentro.gov.ar

de producciones realizadas en espacios curriculares -como plástica- que dialogan con otras asignaturas, por caso la historia.²⁰ 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 y educativa. Desde mi punto de vista, además, las láminas demuestran la potencia de la cultura escolar. En la actualidad, su confección no es una actividad sugerida en las fuentes de la cultura política o pedagógica. Y, sin embargo, allí están como muestra de tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación (VIÑAO, 2002). No obstante, ya no son, como en el pasado, "un elemento para la apreciación sensible, para brindar la base del conocimiento" (FELDMAN, 2004, p. 79) sin una expresión del trabajo de los alumnos (y del profesor).

El panorama hasta aquí presentado permite vislumbrar un conjunto de herencias, resignificaciones y novedades que interpretaré a continuación.

4. Sobre elementos recurrentes, emergentes y latentes en el funcionamiento de la historia como disciplina escolar

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. Así, en la lectura de esas diferentes temporalidades, he podido advertir elementos recurrentes, emergentes y latentes.²¹

Cuando hablo de elementos **recurrentes**, me refiero a una serie de actividades habituales que aparecen en casi todas las fuentes de la cultura

²⁰. 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.

²¹. Retomo el espíritu de los conceptos "dominante, residual y emergente" de Raymond Williams (1997[1977]).

docente: **exposición del profesor, realización de cuestionarios, construcción de síntesis.** Otros elementos del funcionamiento se muestran como elementos **emergentes**, no necesariamente nuevos pero sí renovados, como la **construcción de líneas de tiempo y análisis de material escrito y audiovisual diverso.** Otros, finalmente, aparecen como componentes **latentes**, que están en proceso de maduración y que no han alcanzado toda su potencialidad aún. Me refiero a las instancias que proponen el trabajo con **materiales mutimediales** así como la **elaboración y comunicación** del saber histórico producido en las aulas y las escuelas.

Con esta clasificación quiero manifestar que no estamos ante lo nuevo y lo viejo, o entre el pasado y el futuro. La simplicidad de las categorías binarias empobrecería el análisis de la cultura de una disciplina escolar como la historia. Hay elementos conocidos con nuevas estrategias, viejos con nuevos sentidos o materialidades, y nuevos que reeditan viejas prácticas. Lo interesante, en todo caso, es cómo se relacionan dinámicamente estas tendencias.

En relación con las exposiciones, el registro que he realizado de ellas muestra que, generalmente, suelen ser de carácter dialogado, sensibles al *feedback* de los alumnos, donde los profesores explican, plantean preguntas y ejemplos, introducen analogías, realizan comparaciones, cotejan la comprensión de los estudiantes, retoman los saberes e inquietudes de los jóvenes y plantean una construcción compartida de los saberes. Desde luego, también he registrado exposiciones donde el docente monologa y los alumnos escuchan (y en pocos casos toman apuntes). La práctica de exponer, por parte de los profesores, no aparece señalada en las fuentes normativas ni en las sugerencias pedagógicas, pero sigue siendo parte central de la disciplina escolar y responde a aquellos elementos claves que señalara CHERVEL (1991). Sin embargo, y a pesar de referir aparentemente a un elemento conocido, la novedad radica en el vínculo y diálogo establecido entre profesores y alumnos. En muchas ocasiones, he podido presenciar exposiciones sensibles a los intereses, a las referencias y a los presentes de los estudiantes al explicar el pasado. Además, en tiempos en los que el saber está descentrado, circulando por muy diversos canales, cuando los saberes ya no son "propiedad" exclusiva de los profesores, las aulas los siguen convocando al protagonismo de enseñar, comunicar, orientar y acompañar.

Por otra parte, los **cuestionarios** también aparecen como un elemento recurrente en las carpetas. Como han señalado otros autores (por ejemplo, AISEMBERG, 2005), se trata de una actividad clásica en la enseñanza de la historia que en muchas ocasiones se presentan con preguntas atomizadas que provocan que los alumnos desplieguen estrategias de localización de la información necesaria para responder.²² No obstante lo anterior, también las carpetas muestran que esas preguntas solicitan que los estudiantes expliquen, comparen, elaboren conclusiones y den opiniones. Así, entonces, si la forma parece conocida, las demandas de sus consignas están variando y volviéndose más complejas.

Finalmente, como elementos recurrentes, aparecen las **síntesis** en diversos formatos: resúmenes escritos o gráficos 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 educativa en Argentina: que el aprendizaje significativo -conforme a la teoría de Ausubel- se produce por asimilación de contenidos en sucesivo grado de diferenciación y especificación. Una mirada atenta a esos cuadros y gráficos muestra que los mismos incluyen conceptos además de datos, por lo que también se puede tomar como rastro de una nueva historia más compleja y explicativa donde se jerarquizan nociones más amplias para comprender.

Otro conjunto de elementos aparecen como emergentes, lo que significa que no sean radicalmente nuevos o rupturistas, pero sí se establecen con otros sentidos y amplitudes. Por ejemplo, la realización de **líneas de tiempo** aparece sobre todo al iniciar una unidad temática. En ello, advierto un trabajo insistente en la presentación cronológica que, no obstante, pocas veces avanza hacia el establecimiento de periodizaciones -que contribuirían a explicar los procesos históricos (PAGÈS, 1997)-. Esta insistencia en la ordenación de hechos, datos y

²². 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".

procesos en una línea es 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 una 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.

La lectura de **textos escritos** también aparece asiduamente pero lo emergente, en este caso, es la variedad de esas lecturas así como su combinación con **materiales audiovisuales** diversos. Si el canon escolar siempre ha estado fuertemente apegado a lo escrito (BRITO et. Al., 2010), también se trabajan otros **lenguajes** y discursos (historiográfico, fílmico, de divulgación) y también el abordaje de los medios visuales y audiovisuales. Desde luego esto no es nuevo: la utilización del cine en las aulas ya está presente desde los años '70. No obstante, parece innegable que por posibilidades técnico-materiales como por su potencialidad didáctica, estas lecturas hoy son de uso más extendido y son fuentes de análisis y no meras ilustraciones.

Finalmente, lo elementos **latentes**, que apareciendo más tímidamente y en vistas a seguir creciendo, es el trabajo con **materiales multimediales** (sobre todo en aulas con *netbooks* o escuelas que utilizan plataformas virtuales). Los profesores se animan a materiales que proponen visitas virtuales, presentaciones con *power point*, carteleras virtuales con *linoit*, construcción de *blogs*, etc. Del mismo modo, la **producción de conocimiento** histórico por parte de los alumnos está creciendo cada vez más cuando se les propone a los alumnos realizar indagaciones. Asimismo el **compartir** y **comunicar** esas producciones también va sumando espacios. Esto se da en las clásicas láminas que, como dije, siguen ornamentando las paredes de las aulas en un movimiento donde lo nuevo y lo viejo siguen conviviendo como en formatos tales como videos, murales y *blogs*.

Para cerrar este balance, retomo lo señalado por Chervel cuando indica que

La estabilidad de una disciplina escolar [...] no es, pues, como se

piensa a menudo, un efecto de la rutina, del inmovilismo, de la pesadez o de la inercia inherentes a la institución, sino que es el resultado de un largo proceso de concertación basado en el aprovechamiento común de una considerable experiencia pedagógica (CHERVEL, 1991, p. 84).

Probablemente, lo que indica Chervel suceda, en el futuro, con los elementos latentes cuando, a partir de la suma de experiencias, se estabilicen y formen parte central del funcionamiento de la historia como disciplina escolar. Para finalizar, agrego que asistimos a un tiempo de transición (cultural, social, educativa, tecnológica, comunicacional) y la enseñanza de la historia está dando muestras de sentirse interpelada y responder –con mayor o menor fragilidad y fortaleza- a nuevos rumbos. Y es que la historia, como disciplina escolar, es una construcción histórica. Y como historiadores sabemos que en ese proceso habrá contradicciones, rutinas, rupturas, inercias, idas y vueltas.

Referencias

AISEMBERG, B. La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y vida*, Buenos Aires, v. 26, n. 3, p. 22-31, 2005

ARGENTINA, Ministerio de Educación. *Programa Conectar Igualdad. Serie estrategias en el aula para 1 a 1. Historia*. Ciclo orientado. 2011. Disponible en: <http://secuencias.educ.ar/course/category.php?id=23>

ARGENTINA. Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Buenos Aires, Publicaciones del Ministerio, 2004.

ARGENTINA. MJIP. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Enseñanza secundaria y normal. Informe correspondiente a 1901-1902 presentado por el inspector general Pablo Pizzurno*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1902.

ARGENTINA. MJIP. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Plan de Estudios para los Colegios Nacionales*. Buenos Aires: Publicación del Ministerio, 1903

BRASLAVSKY, C. La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas. In AISEMBERG, B.; ALDEROQUI, S. (Org.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, 1994. p. 115-136.

BUENOS AIRES. PBA-DGCE. 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. 2011

BUENOS AIRES. PBA-DGCE. 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. 2012

BRITO, A. (Org.) *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens, 2010a
_____. *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Buenos Aires: Libros Libres, 2010b.

CHARTIER, A.- M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.3, p. 9-26, 2002.

CHARTIER, R. *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa, 2007.

CHERVEL, A. Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, Madrid, n. 295, p. 59-111, 1991

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 1997.

CUESTA, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

DE AMÉZOLA, G. Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados*, Buenos Aires, n 17, p. 137-162, 1999.

_____. *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, 2008.

DINIECE. *ONE 2007 Etapa 2008. Ciencias Sociales*. Material de apoyo para docentes y estudiantes. Buenos Aires, Publicación del Ministerio de Educación, 2007.

DINIECE. *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Ciencias Sociales. ONE 2007/2008 Pruebas de 2º/3º año y 5º/6º año de la Educación Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2008.

DINIECE. *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Ciencias Sociales. ONE 2010. Pruebas de 2º/3º año y 5º/6º año de la Educación Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2011.

DUSCHATZSKY, S. La escuela entre tiempos. In DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S. (Org.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* Buenos

Aires: FCE, 2003. p. 93-101.

DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S. (Org.) *Enseñar hoy*. Buenos Aires: FCE, 2003.

ESCOLANO, A. Los profesores en la historia. In MAGALHAES, J.; ESCOLANO, A. (Org.) *Os professores na história*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p. 15-27.

FELDMAN, D. Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 75-101, 2004.

FINOCCHIO, S. Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 1, p. 51-63, 1989.

_____. ¿Qué llega de nuestra producción a la escuela media? Una reflexión para los historiadores. *Entrepassados*, Buenos Aires, n. 1, p. 93-106, 1991.

_____. Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, n. 22, p. 17-30, 1999.

_____. *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa, 2009.

GARCÍA CANCLINI, N. *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa, 2007.

GOODSON, I. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum. *Revista de Educación*, Madrid, n. 295, p. 7-37, 1991.

GVIRTZ, S. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, p. 9-43, 2001.

LANZA, H. La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media. In 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, 1993. p. 17-95.

PAGÈS, J. El tiempo histórico. In BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (Org.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Barcelona: Horsori, 1997. p. 189-208.

ROMERO, L. A. (Org.). *La Argentina en la escuela*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

TENTI FANFANI, E. (Org.). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: OSDE-Ed. Altamira, 2003.

TIRAMONTI, G. (Org.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones*

recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial, 2004.

URRESTI, M. Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. In TENTI, E. (Org.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. p. 101-124

VIÑAO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002

WILLIAMS, R. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, 1997.

Recebido em 10 de dezembro de 2013

Aprovado em 10 de fevereiro de 2014