

Sociohistórica, nº 37, e005, 1er. Semestre de 2016. ISSN 1852-1606
 Universidad Nacional de La Plata
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
 Centro de Investigaciones Socio Históricas

La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas

The school history in the beginnings of the 21st century: changes, losses and conquests

María Paula González *

* Universidad Nacional de General Sarmiento; CONICET, Argentina | gonzalezamorena@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Historia escolar
 Propósitos
 Contenidos
 Prácticas
 Siglo XXI

RESUMEN

Este trabajo explora la historia escolar a inicios del siglo XXI analizando sus actuales propósitos, contenidos y prácticas con el fin de señalar sus cambios, conquistas y pérdidas respecto al siglo XX. Focaliza el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires a través del análisis de fuentes áulicas, normativas y pedagógicas. El artículo indica que la historia escolar manifiesta el quiebre del código disciplinar configurado a fines del siglo XIX y desarrollado durante gran parte del siglo XX (caracterizado como civilizatorio, patriótico, elitista, fáctico, libresco, memorístico) y presenta cambios que muestran uno nuevo donde cobra relevancia lo contemporáneo y reciente, lo crítico y plural, y lo subjetivo. También señala que la historia escolar evidencia, por un lado, importantes conquistas -en relación con la perspectiva latinoamericana y la historia reciente-, y, por otro, ciertas pérdidas -en relación con la formación de una identidad colectiva y el carácter narrativo-.

KEYWORDS

School history
 Intentions
 Contents
 Practices
 21st century

ABSTRACT

This work explores school history in the beginnings of the 21st century. It analyses the current intentions, contents and practices in order to indicate the changes, conquests and losses (in comparison with the 20th century). It focuses on the secondary level (Province of Buenos Aires) across scholar, normative and pedagogic sources. The article indicates that school history today presents changes that reveal a break of the discipline's code formed at the end of the 19th century and developed during great part of the 20th century (characterized as civilizing, patriotic, elitist, factual, bookish, memory learning). Also, it shows a new code with a great importance in the contemporary and recent times, and critical and plural spirit. Also it appears that school history shows important conquests - in relation with the Latin American perspective and the recent history- and certain losses - in relation with a collective identity and the narrative character-.

Introducción

Este trabajo explora la historia escolar a inicios del siglo XXI analizando sus actuales propósitos, contenidos y prácticas con el fin de señalar sus cambios, conquistas y pérdidas respecto del siglo XX. Para ello, se centrará en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires en la actualidad a través del análisis de tres tipos de fuentes: escolares y áulicas, normativas y pedagógicas.¹ Paralelo a este análisis, se aludirá a la historia escolar configurada hacia fines del siglo XIX para ponderar los cambios que ha experimentado entre fines del siglo XX y principios del XXI.

Recibido: 12 de noviembre de 2015 | Aceptado: 17 de abril de 2016 | Publicado: 23 de junio de 2016

Cita sugerida: González, M. P. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. *Sociohistorica*, 37, e005. Recuperado de: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05>



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Las fuentes actuales consultadas (y la selección de documentos del pasado con la que se realiza el contraste) demuestra que se asume la necesidad de explorar la historia escolar desde diversas dimensiones y desde una perspectiva temporal amplia. Dicho en otras palabras, que no es posible caracterizar una disciplina escolar sólo observando los documentos que se producen por fuera de la escuela (normas políticas, propuestas pedagógicas) pero tampoco solamente desde las que se producen en las aulas y que, en todo caso, lo que resulta interesante es revisar cómo lo normativo, lo pedagógico y lo áulico se articulan en grados variables de autonomía, correspondencia e interdependencia.² Asimismo, que resulta necesaria una temporalidad que permita ver los cambios y continuidades en el largo plazo para interpretar la historia escolar actual.

En términos generales, se propondrá que la historia escolar hoy presenta intensos cambios –evidentes en sus renovados sentidos, contenidos y prácticas- que muestran el quiebre del código disciplinar configurado a fines del siglo XIX y gran parte del siglo XX -caracterizado como civilizatorio, patriótico, elitista, fáctico, libresco y memorístico-. Al mismo tiempo, se mostrará que evidencia, por un lado, importantes conquistas -en relación con la perspectiva latinoamericana y la historia reciente- y, por otro, ciertas pérdidas -en relación con la formación de una identidad colectiva y el carácter narrativo-.³

Sobre los sentidos de la historia escolar

Varios estudios coinciden en señalar que la escuela asumió un sentido civilizatorio y patriótico entre fines del siglo XIX y principios del XX (por ejemplo, Bertoni, 2001 y 1992) mientras que otros autores indican que, antes de esa formación de las “almas nacionales”, el primer objetivo fue la preparación moral por sobre la intelectual (Finocchio, 2011). En el contexto de formación del sistema educativo, la historia escolar fue el espacio privilegiado para la transmisión de una “biografía nacional” con el fin de integrar a diversos sujetos (criollos, indios, negros e inmigrantes) en un solo sujeto: el “argentino”. Así, la historia argentina se incorporó a los planes de estudio y se consolidó la conmemoración de las efemérides nacionales en los calendarios escolares.⁴

En términos generales, la enseñanza de la historia en el nivel secundario -dirigida a unos pocos que continuarían sus estudios (aunque a lo largo del siglo XX se fue masificando)- tuvo una impronta elitista, libresca, nacionalista y eurocéntrica (Finocchio, 1999) siendo uno de los canales favoritos para la memoria de la patria y la construcción de una identidad y ciudadanía nacional donde no había lugar para indígenas ni afrodescendientes (Finocchio, 2009b).

Esos sentidos se mantuvieron casi sin variaciones por cien años. Los cambios en los planes de estudios del siglo XX para el nivel secundario (de 1956 y 1979) no produjeron transformaciones sustanciales en el enfoque (Finocchio, 1989 y 1999; Lanza, 1993). Más aún, en varios momentos se intensificaron los sentidos tradicionales como durante el último período dictatorial donde se acentuó la exaltación nacional y el espíritu católico (Kaufmann y Doval, 1997).

Con la apertura democrática de los años '80, se intentaron abrir caminos diferentes para la historia escolar a través de nuevas propuestas curriculares en varias provincias (Dussel, 1994). Pero para el caso que aquí tomamos (Provincia de Buenos Aires), la sanción de la Ley Federal de Educación 24195/93 supuso un cambio definitivo. En términos de sentidos para la escuela, esa legislación señaló la importancia de abonar a la consolidación de la democracia y al fortalecimiento de la unidad nacional a partir de la diversidad regional al tiempo que los diseños curriculares desplegaron objetivos donde sobresalía la formación de la conciencia histórica de las jóvenes generaciones.⁵

Por su parte, y ya en el siglo XXI, la Ley de Educación Nacional 26206/06 profundizó algunos ejes y marcó nuevos rumbos señalando cuestiones no solo referidas a la identidad nacional y a la democracia sino también a los derechos humanos y la integración latinoamericana.⁶ La enseñanza de la historia en la actualidad, inserta ahora en una educación secundaria de carácter obligatorio -que tiene como finalidad general preparar a los estudiantes para el ejercicio de la ciudadanía, continuar estudios superiores e incorporarse al mundo del trabajo⁷-, incluye sentidos

específicos renovados. Estos se relacionan con la construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, los valores democráticos y los derechos humanos; la 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; entre muchos otros.⁸

Una mirada a las fuentes pedagógicas también permite advertir una serie de nuevos y diversos objetivos asociados a la enseñanza de la historia. En efecto, 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 mencionada disciplina. Enseñar historia para formar la conciencia histórica de los jóvenes (Saab, 1997, Siede 2010); para que los estudiantes comprendan que sus vidas se inscriben en una historia colectiva más amplia (Gojman, 1998); 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, 2010); para que los alumnos 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 para generar la construcción de identidades múltiples y convergentes además de formar para el ejercicio de la ciudadanía democrática (Siede, 2010) han sido algunas de las muchas formas en que se ha fundamentado la relevancia de la historia escolar en los últimos años.

Otras fuentes pedagógico-didácticas también señalan sentidos renovados para la historia escolar. Por ejemplo, en la fundamentación del programa Conectar Igualdad, se señala que “el conocimiento es un instrumento fundamental para concebir una democracia con igualdad de oportunidades”, y a través de los materiales digitales se pretende mostrar los “posibles vínculos entre el conocimiento histórico, las TIC y el razonamiento crítico que debemos impulsar” (ME, 2011: 9). Por ello, en los materiales propiamente dichos, se indica que los propósitos son, por un lado, promover el trabajo en red y colaborativo, la discusión y el intercambio entre pares, la realización en conjunto de la propuesta, la autonomía de los alumnos y el rol del docente como orientador y facilitador del trabajo, y, por otro, estimular la búsqueda y selección crítica de información proveniente de diferentes soportes, la evaluación y validación, el procesamiento, la jerarquización, la crítica y la interpretación. Asimismo, en otros documentos, se establecen objetivos específicos relacionados con: conocer hechos y procesos, comprender motivaciones, valorar principios éticos y humanos, identificar relaciones sociales, analizar fuentes históricas, elaborar conclusiones, etc. De modo análogo, en otras fuentes se indican objetivos relacionados con procesos cognitivos tales como reconocer datos, hechos y conceptos, interpretar y explorar fuentes diversas, analizar situaciones, comunicar lo aprendido entre otras cuestiones.⁹

Por su parte, los docentes mayoritariamente señalan que la historia como asignatura escolar debe apuntar a que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico.¹⁰ Así, el discurso de los profesores se muestra coherente con el de la cultura normativa y pedagógica que, desde la reforma de los '90, subrayan este propósito. Esta tendencia se repitió en las entrevistas y en las charlas informales mantenidas con docentes de secundaria al término de las observaciones de las clases realizadas, circunstancia en la que también subrayaron la importancia de una historia para pensar y entender el presente. Al mismo tiempo, los profesores señalaron la importancia de la disciplina dentro de un propósito general de fortalecer los desempeños que permitan a los estudiantes seguir estudiando en concordancia con los designios de la actual escuela secundaria.

Estos propósitos de formación de un espíritu crítico y de formar para estudios superiores también se ponen en evidencia en otras fuentes docentes y áulicas. Así, por ejemplo, en las clases y carpetas se advierten actividades tendientes a practicar “técnicas de estudio”, consignas para la “lectura comprensiva”, tareas como resumir, sintetizar, hacer una red conceptual, etcétera, mientras que en carpetas y revistas pedagógicas aparecen consignas de trabajo que apuntan a que los estudiantes den sus opiniones, debatan con sus compañeros, argumenten sus posiciones, compartan sus sensaciones y den cuenta de sus sensibilidades.¹¹

Visto en perspectiva, si durante casi cien años la enseñanza de la historia asumió una función civilizatoria y moralizadora, estipuló la formación de una ciudadanía “espectadora”, abonó una identidad patriótica, “blanca” y cristiana, parece claro que actualmente pondera otros sentidos. La formación de ciudadanos democráticos, críticos

y participativos en los enunciados normativos, en las propuestas pedagógicas y en las prácticas de enseñanza dan cuenta de esos cambios, transformación que se encuentra en íntima relación con los también renovados contenidos que abordaremos en el próximo apartado.

Sobre los contenidos de la historia escolar

Los objetivos formativos propios de la historia escolar entre fines del siglo XIX y fines del siglo XX -señalados al inicio del apartado anterior- se desplegaron en contenidos que ponderaban la historia política sin política ordenados desde el “mito de los orígenes” de la nación para la transmisión de definiciones de una argentinidad homogénea y compacta sostenida en el relato de un pasado heroico (Romero, 2004). Así, la historia escolar quedó ajena a la debilidad de la democracia y la república como a los problemas y desafíos sociales, económicos, culturales del siglo XX (Finocchio, 1999)

Luego de la última dictadura, en momentos inmediatamente anteriores y posteriores a la reforma abierta en los años '90, varios estudios pusieron en evidencia, por un lado, la distancia entre lo que la historiografía producía y lo que transmitía la escuela y, por otro, las representaciones nacionalistas, eurocéntricas y excluyentes que difundían los contenidos escolares (Braslavsky, 1991 y 1995; Finocchio, 1989 y 1991; Devoto, 1993; Lanza, 1993; De Privitello, 1998). Dichas indagaciones alimentaron (y se basaron en) la confianza en que la renovación de los contenidos produciría una renovación de la enseñanza y, de hecho, la transformación educativa de los '90 puso especial énfasis en ese aspecto.

La renovación de los contenidos a través de los diseños derivados de la Ley Federal 24195/93 fue muy importante y lograron un notable acercamiento con la producción historiográfica más actualizada. Sin embargo, la aprobación de los Contenidos básicos comunes de la Educación General Básica (CBC- EGB) y los del nivel Polimodal -de 1995 y 1997 respectivamente- (MCyE, 1995 y 1997) no estuvo exenta de debates que atravesaron la organización de los contenidos (ciencias sociales vs disciplinas; problemas vs continuum histórico), la incorporación de contenidos procedimentales, la inclusión de la escala local, la ponderación de la historia contemporánea y el tratamiento del pasado reciente (De Amézola, 1999; Finocchio, 1999).¹²

Los contenidos de la Provincia de Buenos Aires acompañaron el derrotero de la Ley Federal a través de la aprobación de los diseños para EGB en 1997 y Polimodal en 1999 (PBA-DGCyE, 1997 y 1999).¹³ Para el caso del tercer ciclo, los contenidos se organizaron a través del área de ciencias sociales con dos grandes ejes: por un lado, la historia mundial, desde “el origen del hombre” a nuestros días, y, por otro, la historia argentina desde el período colonial hasta la actualidad. En Polimodal, los contenidos se dispusieron en dos espacios: historia mundial contemporánea de 1850 a la actualidad -en primer año- e historia argentina contemporánea de 1850 a nuestros días -en segundo-. En esos contenidos, la mirada sobre Latinoamérica era incidental (se circunscribía al período anterior y posterior a la conquista y a la formación de los estados nacionales) mientras que la historia reciente tenía un espacio privilegiado aunque no profundo.¹⁴ Años después, esa ponderación de la historia contemporánea tuvo una redefinición: los contenidos ganaron un cariz más latinoamericano y argentino recortando los siglos XIX y XX y dejando la historia mundial como contexto general de referencia (PBA-DGCyE, 2005). No obstante, esos últimos contenidos fueron prontamente sustituidos por otros nacidos a partir de la aprobación de las leyes de educación nacional 26206/06 y provincial 13688/08. Así, desde 2006 se publicaron nuevos diseños hoy en vigencia.

En el marco general de regulación actual, la enseñanza de la historia se encuentra especialmente interpelada. De hecho, las dos leyes mencionadas señalan una serie de contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones que incumben directamente a nuestra disciplina. Entre otros: 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 las 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 Derecho y la plena vigencia

de los Derechos Humanos.¹⁵

En lo concerniente a los diseños curriculares, es interesante destacar que la opción de ponderar la historia contemporánea y reciente se ha vuelto más clara y profunda, tanto que el 6° año de la educación secundaria superior incluye una asignatura para el tratamiento de la historia argentina reciente (años 70, 80, 90) en dos orientaciones (Ciencias Sociales y Arte). Por su parte, la perspectiva latinoamericana quedó nuevamente señalada de modo especial en los diseños de cuarto y quinto año. Finalmente, los contenidos procedimentales –tan característicos de la reforma de los '90- perdieron esa denominación aunque se encuentran señaladas diversas competencias, capacidades y/o habilidades asociadas al saber histórico.

En términos generales, los diseños actuales ponderan procesos históricos desde diversas dimensiones (especialmente política, social y económica) para trabajar principios explicativos y conceptos generales -movimientos políticos, revoluciones, crisis, totalitarismos, golpes de Estado, modelos económicos, etcétera- aunque sin desconocer algunos acontecimientos claves.

Una mirada a las fuentes pedagógicas (sobre todo, libros de textos escolares) y a las escolares y áulicas (carpetas de alumnos, observaciones de clases) también deja a la vista los cambios y la complejización en los contenidos de enseñanza. En efecto, los conceptos y procesos antes que los acontecimientos son ponderados por los docentes¹⁶ al tiempo que las carpetas van mostrando el avance de contenidos de tipo historiográfico, es decir, análisis de fuentes, reflexiones sobre la tarea investigativa de los historiadores, trabajos con multiperspectividad y multicausalidad, etcétera.

En términos generales, con mayor o menor grado de distancia o correspondencia en relación con los diseños, es posible decir que la historia escolar: jerarquiza los tiempos contemporáneos y el pasado reciente; supera la dimensión nacional conectando con escalas locales, regional y mundial; despliega acercamientos a las dimensiones social, económica y cultural; trabaja la historia como tiempo pasado y como lectura de ese pasado; pondera los conceptos y procesos históricos por sobre los hechos (aunque no los desconoce); es mucho más conceptual que factual; encuentra en el uso de fuentes uno de sus rasgos de identidad; continúa organizando los contenidos cronológicamente (como lo hacen los diseños) sin desconocer preguntas y problemas; da lugar a lo local como forma de conectar a los jóvenes con la historia de su entorno, para conectar sus historias personales o de sus contextos de socialización con una historia más amplia; incluye el estudio de los grupos sociales históricamente invisibilizados o postergados (indígenas, mujeres, sectores populares) o historiográficamente no considerados hasta hace poco tiempo (por ejemplo, la clase media, los jóvenes); da lugar a diferentes perspectivas tanto de los actores históricos como de interpretaciones historiográficas.

Desde luego, estas características se presentan con diverso grado de profundidad o fragilidad en el caso de las fuentes áulicas a las que hemos accedido. De todas maneras, eso no invalida la conclusión principal acerca del quiebre del código centrado en los acontecimientos del siglo XIX, las hazañas de los grandes héroes y las cuestiones políticas institucionales.

Los objetivos y contenidos hasta aquí señalados se desarrollan a través de diversas prácticas, ejercicios y actividades que también rastrearemos en fuentes políticas, pedagógicas y lo áulicas en el apartado que sigue.

Sobre las prácticas de la historia escolar

No contamos con muchos estudios que hayan analizado las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la historia en las aulas entre fines del siglo XIX y mediados del XX.¹⁷ No obstante, algunas sugerencias en la propia normativa de ese período, recomendaciones para docentes en revistas pedagógicas, informes de inspectores, así como los propios libros de textos escolares de ese período permiten reconstruir la hegemonía del aprendizaje memorístico centrado en el uso de manuales escolares.

Antes de la reforma educativa de los '90, algunas fuentes ya mostraban la renovación de propuestas para las prácticas áulicas.¹⁸ Sin embargo, y a riesgo de simplificar, se puede señalar que la reforma de los '90 introdujo

cambios sustantivos en este aspecto. Introducción de nuevos materiales, ponderación de trabajos de indagación por parte de los alumnos, inclusión de contenidos procedimentales y principios explicativos, utilización de fuentes (escritas, visuales, orales) con sentido interpretativo, etcétera fueron las señas particulares de esos años. Hacia el siglo XXI, esos cambios se intensificaron y se profundizaron por el impacto de las TIC.

Así, por ejemplo, los diseños curriculares actuales 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), etcétera. 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)

En consecuencia, la historia escolar actual propone a los alumnos comprender, analizar, explicar, fundamentar e interpretar procesos históricos mediante textos, materiales y perspectivas diversas. Se trata, como es evidente, de un conjunto de capacidades¹⁹ 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.

En relación con las actividades para la enseñanza-aprendizaje 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 (textos, imágenes, mapas, gráficos, tablas, etcétera); el análisis de situaciones, las capacidades de comunicación, etcétera (DINIECE, 2007). También se recomienda 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 a partir de la lectura e interpretación de imágenes, tablas estadísticas, letras de canciones, encuestas, gráficos, líneas de tiempo, textos y mapas (DINIECE, 2008 y 2011).

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 (en diferentes soportes y lenguajes), y produzcan nuevo conocimiento para difundirlo a través de Internet y redes sociales (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. Ciertamente, desde este material se vislumbra 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.

Una mirada a las fuentes escolares y áulicas también da cuenta de las transformaciones en las prácticas y las actividades. Por ejemplo, las revistas para la educación secundaria de EDIBA, que provee a los docentes de planificaciones anuales y actividades fotocopiables entre otras cosas, incluye consignas de trabajo para las clases de historia en diálogo con textos, fuentes primarias y secundarias, mapas e imágenes incluyendo cuadros comparativos y cuestionarios de preguntas para describir, definir, explicar, interpretar, debatir, etcétera. Paralelamente, las revistas contienen “verdaderos o falsos”, datos para “unir con flechas”, “sopa de letras”, y

crucigramas que no posibilitan relacionar ni explicar procesos históricos sino más jugar con datos precisos. Si, como señala Finocchio (2009a), las revistas de Ediba constituyen una herramienta concreta para el trabajo diario -hechas por docentes para docentes-, es posible que estas últimas actividades estén presentes en las aulas.

Por su parte, las carpetas de historia de secundaria observadas permiten apuntar la aparición recurrente de dos elementos: cuestionarios y síntesis (en diversos formatos). En ocasiones, también se observa el trabajo con líneas de tiempo, materiales cartográficos para la construcción de mapas históricos. Asimismo, aparecen rastros de lecturas de textos, textos escolares, y otros textos que 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. De las mismas fuentes se puede inferir que los estudiantes hacen búsquedas en Internet.

Además, 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 sobre todo a la descripción, explicación, repetición y memorización)

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, un resumen, un cuadro de llaves lo que parece demostrar el énfasis de algunas prácticas docentes para introducir a los alumnos en “técnicas de estudio” que los habilite para nuevos aprendizajes y seguir estudiando como decíamos antes en relación con los nuevos objetivos de la historia como asignatura de un nivel secundario obligatorio que habilita a estudios superiores. También, en ocasiones, profesores y alumnos construyen glosarios dando cuenta de una historia más compleja y conceptual que factual y descriptiva.

Finalmente, a través de las observaciones de clases de historia también he podido documentar las actividades que se realizan.²⁰ En las aulas, he visto de manera recurrente 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. Asimismo, he registrado lectura de textos, fuentes diversas y artículos periodísticos; trabajos en base a materiales audiovisuales (films, documentales), consignas para realizar indagaciones consultando Internet, etcétera. 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 cuestiones del presente (y en especial de su presente). Como actividades latentes, aquellas que están especialmente ponderadas en las fuentes normativas y pedagógicas pero aún por madurar y consolidarse en las aulas, se cuentan el uso de materiales multimediales así como la elaboración y comunicación del saber histórico.

Para cerrar este apartado puntualizo una cuestión referente a las prácticas escolares. Como he tratado de señalar, la enseñanza de la historia en las aulas muestra algunas influencias de las regulaciones de la normativa y de lo sugerido por el mundo pedagógico. Al mismo tiempo, muestra prácticas propias del hacer docente que no están ni señaladas en los diseños ni especialmente recomendadas en las propuestas didácticas. Me refiero a las exposiciones explicativas de los profesores, los cuestionarios y las síntesis. Si bien esto puede ser leído como una distancia con la norma y la pedagogía, prefiero interpretarlo como parte de una cultura docente, 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)

Más allá de mayores o menores correspondencias o autonomías, sí puedo señalar que, en términos de prácticas, la historia escolar hoy habilita la lectura y escritura en diversos soportes y lenguajes, en pantallas y papel, entre libros, fotocopias y carpetas, imágenes, videos y films, páginas web y libros (aunque lo escrito siga siendo una matriz insoslayable de esta disciplina o quizás de la escuela toda) y convoca a los alumnos a explicar, relacionar, opinar, fundamentar, justificar, debatir, etcétera.

Cambios, conquistas y pérdidas

Presentado el análisis, resta cerrar este trabajo con una recapitulación y algunas conclusiones que, desde luego, son provisionarias.

Antes de eso, algunas salvedades. Por un lado, si bien los sentidos, los saberes y las prácticas aparecieron de modo separado, resulta ineludible subrayar la íntima relación entre estas dimensiones que intenté ir señalando. Por otro, me es indispensable indicar que el análisis realizado no tiene pretensión de generalización sino el afán de señalar algunas tendencias que se vislumbran con profundidad y alcances diversos. La amplitud de cuestiones vistas a través de tres tipos de fuentes (normativas, pedagógicas y escolares) también supuso una presentación general más ilustrativa que demostrativa sin posibilidad de ahondar en algunos detalles que podrían matizar algunas afirmaciones. Del mismo modo he tratado de trazar líneas de correspondencia o autonomía entre lo político, lo didáctico y lo áulico que podrían ser profundizadas.

A lo largo de este escrito, he intentado mostrar los cambios en la enseñanza de la historia en sus propósitos, contenidos y prácticas en la actualidad que permiten afirmar que código disciplinar de la historia propio del siglo XX -caracterizado como elitista, civilizatorio, patriótico, eurocéntrico, libresco, fáctico y memorístico- se ha resquebrajado. En su lugar reconocemos la configuración de uno nuevo -aún en construcción- más abierto, inclusivo, flexible y complejo, con sentidos colectivos plurales y multiculturales a la vez que individuales-subjetivos, crítico y democrático, procesual y explicativo, y de materialidades diversas.

Pero como anunciaba en el título, este trabajo se propuso no solo caracterizar la historia escolar a inicios del siglo XXI y los cambios respecto a la instaurada a fines del siglo XIX, sino también señalar sus conquistas y pérdidas.

A priori, todo lo señalado hasta aquí parece abonar más a la idea de cambios positivos. Y en efecto, en gran medida así lo es. Por sólo referir a los contenidos, la conquista de una perspectiva latinoamericana y multicultural y el acento en la historia contemporánea y reciente quizás sean las más flagrantes. Después de más de cien años de “aprender de memoria que los argentinos somos blancos” (Finocchio, 2009b: 84) a través de las gestas gloriosas de la primera mitad del siglo XIX, esos son cambios a destacar. Pero más allá de estas conquistas, la historia escolar también ha tenido pérdidas: la seducción narrativa en las formas y la potencia aglutinadora en los sentidos.

Sobre lo narrativo. La historia escolar instaurada a fines del siglo XIX proponía una narración de hechos y personajes plagada de fechas, datos, gestas y héroes que era, como ya se ha dicho, material para la memorización.²¹ La reforma abierta en los '90 optó por otro tipo de historia, más explicativa y conceptual. Esa fue una ganancia y a la vez una pérdida: la historia se tornó más compleja y abstracta, perdió la seducción de la narración, y desaprovechó la oportunidad para enlazar experiencias con estructuras como reclamaban los historiadores por entonces (por ejemplo, Burke, 1993). Y es que existe un vínculo vital entre la forma narrativa y la acción humana. La narrativa es una operación fundamental de construcción de sentido que posee la mente, una forma que es compartida universalmente por la especie humana, es el modo de organizar y comunicar la experiencia (Bruner, 2003). La narración permite captar de manera conjunta sujetos, acciones, intenciones, consecuencias, contextos a través de una trama articulada temporalmente. Tiempo y narración van de la mano (Ricoeur, 1995). Por eso, y para muy diversos ámbitos y sobre todo el educativo, la narración ha sido revalorizada (McEwan & Egan 2005). Para la enseñanza de la historia, la narración permitiría un discurso más pegado a la vida, a las vivencias y las experiencias; invitaría a escuchar la voz de los docentes y de los propios alumnos (Finocchio, 2004). Una historia narrativa no implicaría dejar de lado la explicación e interpretación sino que

supondría utilizar una trama que facilite la comprensión de los jóvenes, que habilite la imaginación, que genere un ambiente más hospitalario para la representación de los procesos sociales.

Sobre lo identitario. Desde luego, no planteo nostalgias frente a la formación de patriotas desde un punto de vista chauvinista, etnocéntrico y excluyente. Me refiero a lo que la enseñanza de la historia puede aportar para pensarnos como una comunidad, como una comunidad política. Al respecto, Luis Alberto Romero -protagonista activo de la reforma de los '90 como especialista convocado para la definición de los contenidos- reflexionaba tiempo después sobre esta cuestión: “quienes en su momento –y yo entre ellos- se propusieron mejorar la calidad de la enseñanza de la historia acentuando la dimensión crítica, deben ahora pensar en aquel segundo aspecto: la formación del ciudadano patriota. No se trata de volver a las versiones esencialistas, intolerantes, autoritarias y chauvinistas del nacionalismo, que hemos criticado. Pero sí de reflexionar acerca de las cosas básicas que mantienen unida a una comunidad [...]” (Romero, 2002: 2). Desde el análisis realizado, la historia escolar actual apunta a un sentido identitario más personal, individual; a un desarrollo más subjetivo y personal que a un sentido colectivo y de pertenencia.²² Esto fue más nítido en la normativa de los '90 y ahora se ha modificado, incorporando de manera explícita menciones a la formación de una identidad colectiva y plural. De hecho los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios actualmente vigentes señalan que la escuela debe generar oportunidades para “la apropiación de ideas, prácticas y valores éticos y democráticos que nos permitan vivir juntos y reconocernos como parte de la sociedad argentina”. Sin embargo, los contenidos y las prácticas cotidianas (relevadas a partir de fuentes áulicas) siguen apuntando, sobre todo, a algo más individual y subjetivo.

Para cerrar. Explorar la historia escolar, como aquí he propuesto, en sus sentidos, contenidos y prácticas, a través de sus cambios, conquistas y pérdidas, en sus transformaciones y persistencias, supone concebirla como una obra inacabada y en permanente movimiento. Advertir sus cambios en lo que se prescribe, lo que se propone y lo que se produce cotidianamente permite pensarla como una construcción de la que somos parte activa y en la que tenemos mucho por decir, pensar y hacer.

Notas

1. Como fuentes normativas tomo las leyes nacional y provincial y los diseños curriculares vigentes para la secundaria superior y como fuentes pedagógicas, un conjunto acotado de textos escolares de reciente edición dirigidos sobre todo a la secundaria superior así como propuestas didácticas y metodológicas (véanse las referencias citadas al final). Entre las fuentes escolares y áulicas, tomadas en las regiones educativas VI y IX donde desarrollo el trabajo de campo, se cuentan: cien encuestas a docentes (véase más adelante la nota al pie Error: no se encontró el origen de la referencia), veintiséis carpetas de distintos cursos entre los años 2009 y 2014, perteneciendo 12 a estudiantes de escuelas públicas y 14 de escuelas privadas; observaciones de clases realizadas entre 2012 y 2014 en distintos cursos de secundaria y también en distintos tipos de escuelas sumando 47 horas reloj. Tomo también revistas dirigidas a profesores de educación secundaria que ofrecen, entre otras muchas cosas, planificaciones y actividades para llevar al aula analizando un total de veintiuna revistas, once editadas en 2011 (nº 133 a 143) y otras diez tomadas al azar entre las editadas entre 2007 y 2010. Sobre las carpetas como fuentes de investigación, tomo en cuenta lo apuntado por Chartier (2002), Gvirtz (1999) y Finocchio (2005) que han estudiado cuadernos escolares. Sobre las observaciones de clases, considero las reflexiones de Audigier (2002) y Merchán (2002) así como los aportes de Rockwell (1997). Sobre las revistas docentes, lo investigado por Finocchio (2009a).

2. Retomo las nociones de cultura política-normativa, cultura pedagógica y cultura docente con sus articulaciones variables como partes de la cultura escolar de Escolano (1999)

3. El recorte realizado (por razones de extensión) en torno a objetivos, contenidos y actividades deja de lado de modo consciente la materialidad como aspecto de la historia escolar aunque se realicen algunas menciones a lo largo del escrito. Sobre esta cuestión pueden verse los trabajos de Massone (2011 y 2012).

- [4.](#) En los planes de instrucción media anteriores -1863, 1867, 1870, 1873, 1874, 1876 y 1879– la historia nacional no estaba incluida en el currículo, que establecía como contenidos historia sagrada e historia antigua; historia de Grecia y Roma; historia medieval y moderna; historia americana colonial y, finalmente, un curso que sintetizaba los tres primeros (Finocchio, 1991). Por su parte, el calendario de efemérides quedó fijado hacia la década del '30 del siglo XX.
- [5.](#) Ley Federal de Educación, título II, Capítulo I, artículo 5 (MCyE 1993)
- [6.](#) Ley de Educación Nacional, Capítulo 1, artículo 3 y Capítulo 2, artículo 11 (ME, 2006)
- [7.](#) Ley de Educación Nacional, Capítulo IV, artículo 30 (ME, 2006)
- [8.](#) Esto señala bajo la indicación de las “las situaciones que ofrecerá la escuela a los alumnos”. Véase Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (MECyT, 2006, 16-17)
- [9.](#) Véanse las recomendaciones metodológicas para la enseñanza de la historia derivadas de los resultados de las pruebas de evaluación de calidad (DINIECE, 2007, 2008 y 2011).
- [10.](#) Esto fue relevado en una encuesta realizada a cien profesores de escuelas públicas y privadas de la región IX de Provincia de Buenos Aires entre 2011 y 2012 en el marco de la investigación que dirigí en la UNGS titulada “La enseñanza de la historia en secundaria hoy” en la que participaron Yésica Billán, Sergio Carnevale, Emilce Geoghegan. Sobre las opciones de la encuesta realizada y sus fundamentos teóricos, puede verse el trabajo Gonzalez y Billán (2011). Para un análisis más profundo de sus resultados, puede consultarse Gonzalez, Carnevale y Billán (2012).
- [11.](#) Por ejemplo, consignas tales como “¿cuál es tu opinión respecto...?”; “¿qué crees que expresa este poema...?”; “elaborá una reflexión personal sobre...” aparecen en carpetas de estudiantes de secundario y actividades propuestas en revistas para docentes.
- [12.](#) A pesar del acercamiento a la producción historiográfica, De Amézola (2005) señala que la historia escolar quedó atada a las certezas de la historia social en un momento de gran efervescencia historiográfica. Para un panorama de los debates en los años '90 en torno a los contenidos escolares, puede verse Alonso (1995), Béjar (1995), Fradkin (1998) entre otros.
- [13.](#) Sobre los cambios en los contenidos antes de la reforma de los 90 aludimos nuevamente al estudio de Dussel (1994) y para una mirada desde fuentes pedagógicas (libros de textos escolares) remitimos al trabajo de Di Croce y Garriga (2009)
- [14.](#) Para un análisis más extenso en torno a la incorporación de la historia argentina reciente en la normativa, véase Gonzalez (2012).
- [15.](#) Ley de Educación Nacional 26206/06, artículo 92 y Ley provincial 13688/08, artículo 107.
- [16.](#) Esto es evidente en los glosarios presentes en libros de textos y carpetas de alumnos.
- [17.](#) Este vacío no es privativo de la enseñanza de la historia. En términos generales, la historia de la educación ha puesto el acento en el análisis de fuentes normativas y pedagógicas y las fuentes del cotidiano escolar casi no se han conservado. Véase lo señalado por Julia (2001)
- [18.](#) Libros de Kapelusz y AZ producidos en los años '80 fueron pioneros en ese sentido. Incluso durante la propia dictadura, se introdujeron variaciones didácticas como la realización de dramatizaciones, glosarios, uso de materiales audiovisuales, etcétera en los diseños curriculares, por ejemplo en la Guía Programática de 1980 (MCyE, 1980). No obstante, no debe soslayarse que esas prácticas estaban asociadas a sentidos y contenidos nacionalistas y católicos como citamos antes.
- [19.](#) Las fuentes presentan diversas nomenclaturas: capacidades, competencias, competencias cognitivas, desempeños, logros, etc.

- [20.](#) Para un análisis más extenso de las actividades en clases de historia, puede verse Gonzalez (2013)
- [21.](#) Un ícono es el texto escolar de Cosmeli Ibañez, editado por Troquel por primera vez en 1956 y con sucesivas reediciones.
- [22.](#) Esto ha sido advertido también por Meyer (2008)

Documentos normativos, curriculares y de sugerencias didácticas

DINIECE (2007). ONE 2007. 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 2º/3º año y 5º/6º año de la Educación Secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

DINIECE (2011). 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.

MCyE (1980) Ministerio de Cultura y Educación. Guía programática-Historia. Buenos Aires: Publicación del Ministerio.

MCyE (1993). Ministerio de Cultura y Educación. Ley Federal de Educación 24195. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCyE (1995). Ministerio de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCyE (1997). Ministerio de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Ciencias Sociales). Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

ME (2006). Ministerio de Educación. Ley de Educación Nacional 26206. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

ME (2011). Ministerio de Educación. Serie estrategias en el aula para 1 a 1. Historia. Ciclo orientado. Programa Conectar Igualdad. Recuperado de: <http://secuencias.educ.ar/>

MECyT (2006). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

PBA-DGCE (2012). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Diseño curricular para la Educación Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales, Historia, 6to año. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

PBA-DGCE (2011). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Diseño curricular para la Educación Secundaria 5to año: Historia. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2010). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Diseño curricular para la Educación Secundaria 4to año: Historia. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2009). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Diseño curricular para la Educación Secundaria 3er año: Ciencias Sociales. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2008). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación Ley Provincial de Educación 13688/08. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2007). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Diseño curricular para la Educación Secundaria 2do año: Ciencias Sociales. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2006). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Diseño curricular para la Educación Secundaria 1er año: Ciencias Sociales. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2005). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal de Provincia de Buenos Aires. Espacio Curricular Historia. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (1999). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Humanidades y Ciencias Sociales). La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (1997). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para el Tercer Ciclo de la EGB. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

Libros de texto escolares consultados

Historia de la Argentina. Mariana Pérez et. al. Buenos Aires: Kapelusz, 2013.

Historia Argentina (1955-1976). La profundización de los conflictos sociales y políticos: de la "revolución libertadora" al último golpe cívico-militar. Alonso, M. E. y Vasquez, E. Buenos Aires: Aique, 2013

Historia Argentina (1976-2013). Proyectos de país en pugna: de la última dictadura cívico-militar al kirchnerismo. Alonso, M. E. y Vasquez, E. Buenos Aires: Aique, 2013

Historia argentina reciente, 6º año secundaria en ciencias sociales y en artes. Teresa Eggers-Brass, Buenos Aires: Maipue, 2012

Historia: Argentina y el mundo: la segunda mitad del siglo XX. Andrea Andújar et. al. Buenos Aires: Santillana, 2011.

Historia 5 ES: La segunda mitad del siglo XX. María Inés Tato, Juan Pablo Bubello, Ana María Castello. San Isidro: Estrada, 2011.

Historia. La Argentina: ¿Un país a la deriva? Desafíos y alternativas (1930 hasta la actualidad). Julio Canessa, Gerardo Serrano y Vilma Paura. Buenos Aires: Editorial Longseller, 2010.

Bibliografía

Alonso, M. E. (1995). ¿Ciencias Sociales sin proceso histórico? Análisis de los nuevos contenidos básicos de Ciencias Sociales para la educación general. *Entrepasados. Revista de Historia*, año V, (nº 8), pp. 147-161.

Audigier, F. (2002) Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de investigación* (nº 1), pp.3-16.

Béjar, M. D. (1995). Los Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica. *Entrepasados. Revista de Historia*, año V, (nº 8), pp. 121-145.

Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bertoni, L. A. (1992). Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani*, 3ra. Serie (nº 5), pp. 77-111.

Burke, P. (1993). Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración. En Burke, P. (ed.) *Formas de hacer Historia* (pp. 287-305) Buenos Aires: Alianza Universidad.

- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cattaruzza, A. (2010). Panel inaugural del ciclo: Historia ¿Para qué? En Cernadas, J. & Lvovich, D. (Eds.), Historia ¿Para qué? Revisitas a Una Vieja Pregunta (pp. 25-32). Buenos Aires: Prometeo-UNGS,
- Cattaruzza, A. (2002). La Historia en tiempos difíciles. Revista Todavía (nº 2), pp. 30-34.
- Chartier, A. M. (2002). Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. Revista Brasileira de História da Educação (nº.3), 9-26.
- Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação. Educação e pesquisa, vol 26 (nº1), pp. 157-168.
- 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.
- De Amézola, G. (2005). Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (nº 10), pp. 67-99.
- De Amézola, G. (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. Entrepasados. Revista de Historia, (nº 17), pp. 137-162.
- De Privitellio, L. (1999). Los otros en la historia escolar: las “naciones extranjeras” en los manuales de historia argentina entre 1956 y 1989. Entrepasados, Revista de Historia 15, pp. 129-149.
- Di Croce, C. & Garriga, M. C. (2009) Textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana 1983-2009. En Bohoslavsky, E., Geoghegan, E. & Gonzalez, M.P. (comps.) Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Los Polvorines: Ediciones UNGS
- Dussel, I. (1994), El currículum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales. Buenos Aires: FLACSO, Serie Documentos e Informes de Investigación N° 152.
- Dussel, I. & Finocchio, S. (comps.) (2003). Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Escolano, A. (1999). Los profesores en la historia. En Magalhaes, J. & Escolano, A. (eds.) Os professores na história (pp. 15-27). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Finocchio, S. (2011). Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela. En Finocchio, S. & Montes, N. (comps.). Saberes y prácticas escolares (pp. 175-199). Rosario: HomoSapiens.
- Finocchio, S. (2009b). Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente. En Pagès, J. & Gonzalez, M. P. (comps.), Història, memòria i ensenyament de la història. Perspectives europees i llatinoamericanes (pp. 83-101). Barcelona: Servei de Publicacions UAB.
- Finocchio, S. (2009a). La escuela en la historia argentina. Buenos Aires: Edhasa.
- Finocchio, S. (2005). La ciudadanía en los cuadernos de clase. Enseñanza de las ciencias sociales, Revista de investigación, año IV (nº 4), pp. 3-10.
- Finocchio, S. (2004). Maestros y alumnos, contemos nuestras historias. En Canderali, M. et al. Cómo se cuenta la historia (pp. 116-123). Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Finocchio, S. (2003). Apariencia escolar. En Dussel, I. & Finocchio, S. (comps.) Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis (pp. 81-87). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Finocchio, S. (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (nº 22), Barcelona: Grao, pp. 17-30.
- Finocchio, S. (1991). ¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media? *Entrepasados. Revista de Historia* (nº 1), pp. 93-106.
- Finocchio, S. (1989). Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de la escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física. *Propuesta Educativa*, año 1 (nº 1), pp. 51- 63.
- Fradkin, R. (1998). Enseñanza de la Historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes. *Anuario del IEHS* (nº 13), pp. 309-317.
- 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 Aisenberg, B. & Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 42-62). Buenos Aires: Paidós.
- González, M. P (2013). Historia en el nivel secundario en Argentina hoy: notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar. *História & Ensino*, v. 19 (nº 2), pp. 7-22.
- Gonzalez, M.P. (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Revista Quinto Sol*, vol. 16 (nº 2), pp. 1-22.
- González, M. P., Carnevale, S. & Billán, Y. (2012). Los profesores y la enseñanza de la historia hoy: entre sentidos, expectativas, condiciones y opciones. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia y XIII Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia (Universidad Nacional de Río, Córdoba).
- González, M. P. & Billán, Y. (2011). Sentidos y prácticas docentes. La trastienda teórica y metodológica de una investigación. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia y XII Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia (Universidad de Salta, Salta).
- 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* (nº1), pp. 9-43.
- Kaufmann, C. & Doval, D. (1997). Textos Escolares y Dictadura. La “Formación Moral y Cívica” durante el Proceso. Ponencia presentada en el II Seminario Internacional: Textos escolares en Iberoamérica: Avatares del pasado y tendencias actuales. (Universidad Nacional de Quilmes, Bernal).
- 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* (pp. 17-95). Buenos Aires: FLACSO/ CIID- Miño y Dávila Editores.
- Massone, M. (2012). Enseñar a leer y escribir en historia: los cambios en un contexto de transición cultural. *Clio & Asociados, la historia enseñada* (nº 16), pp. 152-167.
- Massone, M. (2011). Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los saberes. En Finocchio, S. y Montes, N. (comps). *Saberes y prácticas escolares* (pp. 153-173). Rosario: HomoSapiens.
- McEwan, H. & Egan, K. (comps.) (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Merchán, F. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de investigación*, (1), pp. 41-54.

- Meyer, J. (2008). Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual. En Benavot, A. & Braslavsky, C. (comps.). El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa (pp. 405-424). Buenos Aires: Granica.
- Palti, E. (2010). Panel inaugural del ciclo: Historia ¿Para qué? En Cernadas, J. & Lvovich, D. (Eds.) Historia ¿Para qué? Revisitas a una vieja pregunta (pp. 38- 45). Buenos Aires: Prometeo-UNGS.
- Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración. México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1997). La escuela cotidiana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, L. A. (2007). Volver a la historia. Buenos Aires: Aique (Trabajo original publicado en 1997).
- Romero, L. A. (2002). El desafío de formar el ciudadano patriota. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Educación, II Internacional (Universidad Nacional de Córdoba). Recuperado de: http://www.unsam.edu.ar/escuelas/politica/centro_historia_politica/romero/desafio.pdf
- Saab, J. (1997). El lugar del presente en la enseñanza de la historia. Quinto Sol, (nº 1), pp. 147-167.
- Siede, I. (2010). (coord.) Ciencias Sociales en la escuela. Buenos Aires: Aique.
- Silva, M. & Fonseca, S. (2010). Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História, v. 31 (60), pp. 13-33.