

# El Proyecto Histelea: *nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos*

The Histelea Project: New Theoretical Openings and Methodological Challenges

Le projet Histelea: nouvelles perspectives théoriques et défis méthodologiques

O Projeto Histelea: novas aberturas teóricas e desafios metodológicos

Fecha de recepción: 18 DE AGOSTO DE 2010 / Fecha de aceptación: 31 DE AGOSTO DE 2011  
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201112)4:7<45:PHNATD>2.0.TX;2-L

Escrito por HÉCTOR RUBÉN CUCUZZA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN  
BUENOS AIRES, ARGENTINA  
[rubencucuzza@gmail.com](mailto:rubencucuzza@gmail.com)

## Resumen

El artículo reflexiona sobre las bases teórico-metodológicas del *Proyecto Histelea: historia social de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, desde sus primeras formulaciones, historiza la propuesta de redefinición del objeto de estudio y sus principales categorías aplicadas en investigaciones empíricas en algunos momentos de los trabajos del equipo y expone los aspectos problemáticos que exigen mayores esfuerzos de profundización teórica ya a comienzos del siglo XXI.

Estas reflexiones dialogan con diversas corrientes historiográficas surgidas a partir de la llamada "crisis de los paradigmas", en particular, con la historia cultural, la historia de la cultura escolar y la historia de las disciplinas escolares.

## Palabras clave autor

Historia, social, educación, teoría, metodología, cultura escrita.

## Palabras clave descriptor

Argentina, condiciones sociales, siglo XXI, historia cultural, lectura, historia, escritura.

## Transferencia a la práctica

Historizar las prácticas de lectura y escritura como prácticas sociohistóricas implica que los docentes que las llevan a cabo las desnaturalicen como meras prácticas escolarizadas, para superar la mirada diacrónica de la didáctica. Ello supone cuestionar las historias tradicionales de la educación al ampliar el objeto de estudio como hemos propuesto en nuestras investigaciones dirigidas a encuadrar la construcción de la escena de lectura escolar en los largos procesos sociohistóricos que condujeron a la apropiación de los saberes elementales y su surgimiento como disciplinas o saberes escolares como medios de acceso a la cultura escrita.

## Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Cucuzza, H. R. (2011). El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 45-66.

### Key words author

History, Social, Education, Theory, Methodology, Written.

### Key words plus

Argentina, Social Conditions, 21<sup>th</sup> Century, Cultural History, Reading, Writing, History.

### Abstract

This paper addresses the theoretical and methodological foundations of the Histelea Project (Historia social de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina - Social History of Reading and Writing Education in Argentine) from its original ideas. The proposal to redefine the study object and the principal categories towards the empirical research work of the group is put into context. Also, the main problems that demand theoretical development in the early 21<sup>st</sup> century are discussed.

This discussion exchanges ideas that have their origins in diverse historiographical currents related to the so-called "crisis of paradigms", such as cultural history, history of school culture and history of the education.

### Transference to practice

Interpreting reading and writing practices as socio-historical practices requests that teachers who carry them out, denaturalize those practices as belonging to certain schools, in order to go beyond the diachronic perspective of didactics. Traditional discourse of education should be challenged as the study object broadens, as we have done in our research, which seeks to place the construction of reading platforms in schools in the longer socio-historical processes. These processes led to the appropriation of fundamental skills and their emergence as disciplines, understood as means of access to written culture.

### Mots clés auteur

Histoire sociale, éducation, théorie, méthodologie, culture écrite.

### Mots clés descripteur

Argentine, conditions sociales, XXI siècle, histoire culturelle, lecture, écriture, histoire.

### Résumé

L'article réfléchit à propos des fondements théorique-méthodologiques du projet *Histelea: histoire sociale de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en Argentine*, depuis ses premières formulations, le projet fait l'histoire de la proposition de l'objet d'étude et de ses principales catégories appliquées aux recherches empiriques dans certains moments des travaux de l'équipe et présente les aspects problématiques qui exigent importants efforts d'approfondissement théorique depuis les débuts du XXI<sup>ème</sup> siècle.

Ces réflexions dialoguent avec plusieurs courants historiographiques qui ont surgit à partir de la connue "Crise des paradigmes", en particulier, avec l'histoire culturelle, l'histoire de la culture scolaire et l'histoire des disciplines scolaires.

### Transfert à la pratique

Faire l'histoire des pratiques de lecture et d'écriture en tant que pratiques sociohistoriques implique de la part des enseignants qui font la mise en place de ces pratiques les dénaturiser en tant que pratiques scolarisées, afin de dépasser le regard diachronique de la didactique. Cela suppose questionner les histoires traditionnelles de l'éducation au moyen d'un élargissement de l'objet d'étude tel que nous l'avons présenté dans nos recherches dirigées à encadrer la construction de la scène de lecture scolaire dans les larges processus sociohistoriques que nous ont conduit à l'appropriation des savoirs basiques et à sa naissance en tant que les disciplines ou les savoirs scolaires considérés en tant que moyens d'accès à la culture écrite.

### Palavras-chave autor

História, social, educação, teoria, metodologia, cultura escrita.

### Palavras-chave descritor

Argentina, condições sociais, século XXI, história cultural, leitura, escrita, história.

### Resumo

O artigo reflete sobre as bases teórico-metodológicas do projeto *Histelea, História Social do Ensino da Leitura e da Escrita na Argentina*, desde suas primeiras formulações; historiciza a proposta de redefinição do objeto de estudo e das principais categorias aplicadas em pesquisas empíricas em alguns momentos dos trabalhos do grupo; e expõe os aspectos problemáticos que exigem maiores esforços de aprofundamento teórico nos começos do século XXI.

Estas reflexões dialogam com diversas correntes historiográficas surgidas a partir da chamada "crise dos paradigmas", em particular, com a história cultural, com a história da cultura escolar e com a história das disciplinas escolares.

### Transferência à prática

Historicizar as práticas de leitura e escrita como práticas sócio-históricas implica que os docentes que as realizam as desnaturalizem como meras práticas escolarizadas, para superar o olhar diacrônico da didática. Isso supõe questionar as histórias tradicionais da educação, ampliando o objeto de estudo, como propusemos em nossas pesquisas dirigidas a enquadrar a construção do contexto de leitura escolar nos longos processos sócio-históricos que conduziram à apropriação dos saberes elementares e seu surgimento como disciplinas ou saberes escolares como meios de acesso à cultura escrita.

## Algunas cuestiones introductorias

El siguiente artículo procura revisar las propuestas teóricas y metodológicas que el equipo de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján elaboró en su etapa fundacional a finales de la década de los 80 en Argentina, en especial, el problema de la redefinición del objeto de estudio.<sup>1</sup>

En el contexto sociopolítico en que Argentina reiniciaba el camino de los gobiernos constitucionales bajo la presidencia de Raúl Alfonsín [1983-1989] tenía lugar un proceso de normalización de las universidades, entre ellas, la UNLu (Universidad Nacional de Luján), la única universidad argentina cerrada en 1980 durante la dictadura militar [24 de marzo de 1976-10 de diciembre de 1983].

Junto con Daniel Cano, entonces responsable del equipo, debatíamos nuestras preocupaciones teóricas centrales en torno al objeto de estudio de la Historia Social de la Educación desde el momento en que la asignatura a nuestro cargo era definida en el plan de estudios de la carrera de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, como una Historia **Social** de la Educación.

Decíamos, en aquella oportunidad, que un hilo conductor recorre la historia de la humanidad, ata las manifestaciones colectivas de cada pueblo y se deshilacha en fenómenos complejos y diversos:

- Escritura, escuela, maestro: en sus formas racionalizadas, e institucionalizadas, urbanas.
- Oralidad, chamanes, acciones rituales: en sus formas “no” institucionalizadas, “no” escolarizadas, rurales.

Es el hilo de la reproducción de las condiciones de existencia, de las prácticas cotidianas del trabajo, de los usos y costumbres, de la moral de la comunidad que determina lo permitido y lo prohibido, de las diferenciaciones de género, de las imágenes del *nosotros* y de los *otros*, de las concepciones del mundo, del tiempo y del espacio.

Es la historia de las prácticas de inserción de las nuevas generaciones en la trama axiológica de los antecesores, de los abuelos, el repertorio de representaciones del imaginario colectivo. Quizás, la historia de la construcción de las mentalidades, de las “cárceles en la larga duración” y de los procedimientos utilizados por sus constructores.

Estas reflexiones anticiparon nuestra preocupación por lograr una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación, trabajo que en esta oportunidad comenzamos a revisar.

## Problemas historiográficos: ¿historia o historias?

Según Jerzy Topolsky, “las reflexiones metodológicas generales sobre la historia han estado inspiradas hasta ahora sobre todo por las cuestiones tradicionales de la historia política, de modo que la metodología general de la historia, en la práctica, ha sido en gran medida la metodología especializada de la historia política” (Topolsky, 1985, p. 43).

1 La invitación de la *Revista magis* y del grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, nos planteaba una revisión y ampliación del artículo: Héctor Rubén Cucuzza (1996). Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación. En Héctor Rubén Cucuzza (comp.). *Historia de la Educación en debate*, 124-146. Buenos Aires: Miño y Dávila. Disponible en: <http://www.histelea.unlu.edu.ar/pdf/cucuzza02.pdf>

### Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de reflexión se deriva de la investigación *Histelea. Historia social de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. En este se revisa críticamente las primeras formulaciones teóricas y metodológicas del proyecto *Histelea* (1997), al dialogar desde la historia social con la nueva historia cultural y la historia de la cultura escolar, a partir de los nuevos objetivos formulados desde su conversión en programa de investigación (2009).

Si trasladamos estos planteos a nuestra actividad específica, podríamos observar algunas analogías. La inclusión de la palabra “social” en el nomenclador de Historia de la Educación en las cátedras universitarias, por lo menos en nuestro país, obedecería a razones de confrontación ideológica, no siempre explicitadas.

La Historia de la Educación “tradicional” dependió en principio de la Historia de la Filosofía, de la Historia de la Cultura, de la Historia de las Civilizaciones, etc. Aparecía en los manuales como un apartado residual, debido a la escasa consideración que les merecía a los investigadores en Historia, dedicados a genealogías y batallas. Era la “Cenicenta de la historiografía”.

Las necesidades de formación de docentes para todos los niveles, a medida que se conformaba y expandía el modo escolarizado euro-occidental de transmisión de saberes, llevaron a su inclusión en los programas de las escuelas normales, profesorados y licenciaturas en Ciencias de la Educación.

Creemos que la introducción de la categoría “social” en el nomenclador obedeció, entre otras causas, a la apertura de los gobiernos constitucionales a partir de 1983. Las cuestiones relativas a las relaciones entre sociedad, Estado y educación recuperaron un espacio largamente silenciado en el debate universitario; mientras se relegaban a un segundo plano las discusiones sobre la didáctica, por ejemplo, sospechosa de la relativamente extensa predominancia de las teorías y prácticas “conductistas”.

En los comienzos de la historia de la educación como disciplina escolarizada, una concepción optimista sobre la legitimidad del saber histórico suponía que los diversos agentes de los sistemas educativos en constitución debían apropiarse del pasado de sus prácticas profesionales para lograr los fundamentos teóricos de su inserción en el presente de estas. Así, la historia de la educación surgía recortada, no como un desplazamiento del interés de los “historiadores profesionales”, sino como una necesidad de legitimación de los “pedagogos”.

Ello condujo a una definición igualmente recortada del objeto de estudio, como una historia de las ideas pedagógicas, una historia de las instituciones educativas, una historia de las políticas escolares estatales, etc.; definiciones que configuraban una “historia de la escuela”, como el único y exclusivo modo de transmisión de saberes.

Las historias de la educación se escribieron montadas sobre el discurso pedagógico hegemónico, sobre biografías de educadores ejemplares, sobre antecedentes históricos de leyes y decretos; en fin, una historia de mármoles y bronces sobre las batallas y efemérides escolares.

La redefinición del objeto de estudio reclamaba un esfuerzo simultáneo de reflexión sobre los problemas metodológicos.

Topolsky propone el subtítulo *Algunas conclusiones útiles para las metodologías especializadas*, en el primer capítulo de su *Metodología de la historia*. Señala allí que:

(...) podemos considerar estas disciplinas, o alguna de ellas, o sostener algunas ramas de ellas, como parte de las metodologías de las ciencias, o podemos considerar que la investigación metodológica sobre la ciencia esté siendo realizada sobre la base de estas disciplinas. La última visión corresponde mejor a la práctica investigadora actual (Topolsky, 1985, p. 34).

Y cierra sus “conclusiones útiles”, en realidad, con interrogantes útiles:

Esto da origen al problema, que no ha sido resuelto hasta el momento, de hasta qué punto estos instrumentos, llamémosle *generales*, pueden usarse en las metodologías especializadas, y hasta qué punto y cómo deben

ajustarse a las necesidades de estas últimas. ¿Hasta qué punto, finalmente, vamos a usar instrumentos que son solamente específicos de una disciplina o grupo de disciplinas concretas? ¿O quizás vamos a construirlos de caso en caso? ¿Son estos instrumentos meras variaciones de los instrumentos generales tratados más arriba? (Topolsky, 1985, p. 35).

La Historia Social de la Educación se hallaría, así, en una situación no muy diferente de las otras historias sectoriales, en un momento de profunda reflexión sobre los “paradigmas” de las ciencias en su conjunto.

La tentativa reclamaba, entonces, la necesidad de redefinir el objeto de estudio como punto de partida para encarar, *a posteriori*, la cuestión de la selección del o de los métodos, procedimientos, técnicas, instrumentos, etc., para la investigación en nuestra actividad.

Simultáneamente, se imponía superar los planteos antinómicos entre una historia de la educación como la historia de la transmisión de saberes escolarizados, ilustrados, escriturados, urbanos, masculinos, etc.; la “historia de lo triunfante”, de las “culturas impuestas”; o una historia de la educación “alternativa” propuesta como la historia de la transmisión de saberes “no-formales”, populares, orales, rurales, femeninos, etc.

Así, proponía Daniel Cano (1988), en un seminario de posgrado de la Universidad Nacional de Luján, la posibilidad de una superación “hegeliana” (*sic*) de las Historias de la Educación.

Las exigencias de síntesis nos obligan a resumir las propuestas y discusiones del grupo de la siguiente manera:

- En lo que hace a conservar / retener:
  - ✓ Recuperar y releer los trabajos de la historiografía “tradicional” en la historia de la educación.
  - ✓ Preservar la recopilación de fuentes primarias realizadas por esa historiografía.
  - ✓ Promover su relectura desde los recientes aportes de las escuelas historiográficas.
  - ✓ Analizar críticamente el discurso de los “historiadores profesionales” sobre la Historia de la Educación.
  
- En lo que hace a negar / rechazar:
  - ✓ El anacronismo que conduce a leer los modos históricos de transmisión de saberes desde los modos presentes.
  - ✓ El eurocentrismo que conduce, igualmente a leer una historia de la educación sedicentemente “universal”, desde el modo hegemónico euro-occidental.
  - ✓ La corta visión del tiempo histórico centrada en el episodio.
  - ✓ La mirada escolarizante unidimensional del objeto.
  - ✓ El aislamiento disciplinario.
  - ✓ El reduccionismo (sociologismos, psicologismos, etc.).
  
- En lo que hace a superar / alcanzar:
  - ✓ Redefinir el objeto de estudio de la Historia Social de la Educación.
  - ✓ Definir la Historia Social de la Educación en sus articulaciones con las dimensiones sociales, políticas, económicas, etc.
  - ✓ Adoptar un enfoque pluricéntrico respetuoso de la diversidad de modos de transmisión de saberes en diferentes culturas.

- ✓ Trabajar simultáneamente en la corta, mediana y larga duración, en la diacronía y en la sincronía.
- ✓ Proponer periodizaciones intrínsecas de la Historia Social de la Educación, articuladas con otras periodizaciones de la historia política, social y económica.
- ✓ Promover la colaboración interdisciplinaria entre pedagogos, historiadores, sociólogos, antropólogos, lingüistas, etc.

La redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación determinó nuestras tareas en las siguientes áreas:

- a. Las actividades de investigación; es decir, la elección del universo a investigar, y la selección de aparato metodológico, técnicas de relevamiento de datos, tipos de fuente, etc.
- b. Las actividades de docencia, explicitación de objetivos, organización de los contenidos, las actividades de docentes y alumnos, la selección de bibliografía, etc.
- c. Las actividades de extensión universitaria; por ejemplo, la definición del contenido de un museo de la educación, que no fuera sinónimo de museo de la escuela, aunque en los resultados en este último punto, predominó la preservación de patrimonio escolar.

Cabe alguna mención a las condiciones en que se desarrolla nuestra actividad; y ello se debe no solo (o quizás no tanto) a incoherencias científicas o académicas, sino a las condiciones sociohistóricas en que se realiza la investigación en ciencias sociales. Las reglas del juego para obtener becas o subsidios condicionan la elección del objeto de investigación y nuestras prácticas profesionales.

En Argentina, buena parte de los trabajos publicados en la historia de la educación tuvo que ver con “celebraciones” y “aniversarios”: hacia la década de 1980 reflejaba nuestras polémicas sobre el proyecto de la “Generación del 80”. O, hacia 1982, las investigaciones sobre el Congreso Pedagógico de 1882,<sup>2</sup> cuando se pergeñaba un Segundo Congreso Pedagógico.

No puede decirse lo mismo en adelante ni siquiera con las celebraciones del bicentenario de la independencia [25 de mayo de 1810-25 de mayo de 2010] que en historia de la educación pasó bastante inadvertido.

Regresando al principio, si la definición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación determina las estrategias metodológicas de la investigación, ello debería expresarse en las actividades de los equipos académicos.

### **Breve reseña de la actividad de algunos equipos de investigación en Argentina hacia los 90**

Es preciso señalar aquí, que todavía a comienzos de la década de los 90, los equipos docentes e investigadores del área se encontraban dispersos en el territorio argentino pues trabajaban de manera inconexa en

2 El Congreso Pedagógico Internacional se llevó a cabo en Buenos Aires entre abril y mayo de 1882, durante la Exposición Continental de la Industria. Con más de 250 delegados y la participación de importantes figuras políticas e intelectuales de la época, fue convocado por el ministro de Educación Manuel Dídimo Pizarro [1841-1909] y por el político y escritor Domingo Faustino Sarmiento [1811-1888], que disintían en su composición y metas. El Congreso debatió acerca de las ideas y principios de la educación pública. Sus resoluciones son un antecedente de la legislación escolar argentina (Ley 1420 de 1884, primera ley de educación universal, obligatoria, gratuita y laica).

sus respectivas universidades y la escasa tecnología de la comunicación limitada al correo postal y al fax no favorecía los intercambios acerca de las respectivas producciones; ello explica que en el trabajo original que revisamos nos limitáramos al análisis de los programas de la Universidad de Buenos Aires por razones de cercanía geográfica.<sup>3</sup> Por ello, nos limitáramos en aquella oportunidad a los programas de docencia de la cátedra de Historia de la Educación General, de la Universidad de Buenos Aires, a cargo de Cecilia Braslavsky, y el programa de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana del equipo de Adriana Puiggrós.

Respecto del primero, en la definición del objeto de estudio, el eje determinante era el concepto de monopolio de la educación, concepto tomado del historiador alemán Robert Alt (1975), en sus lecciones sobre la educación en estadios tempranos del desarrollo de la humanidad. Decía Braslavsky:

En sociedades divididas en clases o fuertemente segmentadas, el monopolio de la enseñanza es el ejercicio de la posibilidad de los grupos o sectores dominantes, de decidir ilimitadamente sobre la orientación y la amplitud del contenido de la educación formal, y a veces también no formal, de la que participan todos los miembros de la sociedad, en interés de la reproducción de la sociedad segmentada (Braslavsky, 1982, p. 41).

Para el cumplimiento de esta función global, agregaba que el monopolio de la educación actúa en dos direcciones:

- Limitar la educación de los grupos dominados solo a aquellos conocimientos y capacidades que el trabajador sin posesión de capitales, tierras o herramientas necesita trabajar; y
- Transmitir solo contenidos que coadyuven a una conciencia y comportamiento estabilizador.

La definición del objeto era completada con los conceptos de unidad y diferenciación. Así:

Unidad y diferenciación son conceptos íntimamente ligados al de monopolio o ruptura del monopolio de la educación. Tanto la tendencia a la unidad como diferenciación del sistema educativo pueden actuar, en condiciones determinadas, en dirección de la conservación del conocimiento en sectores minoritarios de la población, o de su rompimiento (Braslavsky, 1982, p. 40).

No es azarosa, entonces, la estructuración en unidades del programa de docencia que adoptaba la cátedra, a saber:

- La indiferenciación de lo educativo y de lo pedagógico en las sociedades primitivas.
- Primeras formas de diferenciación de la educación.
- Profundización de la diferenciación de la educación (o la educación en la edad de oro feudal).
- La urbanización y la génesis de nuevas líneas de diferenciación educativa (siglos XIV a XVII).
- La proclama igualadora y la práctica diferenciadora (o la educación y la pedagogía desde la Revolución Industrial y en el capitalismo de libre concurrencia (siglos XVIII y XIX).
- Utopía y práctica educativa igualizante.
- Democratización del acceso a los sistemas educativos y selectividad del acceso al conocimiento (política educativa y práctica pedagógica en los siglos XIX y XX).
- Transnacionalización y diferenciación internacional de la educación y de la pedagogía (siglo XX).

Múltiples líneas de investigación fueron abiertas en Argentina por Cecilia Braslavsky, sea desde su equipo en la Universidad de Buenos Aires, o desde su actividad en FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), que escapan a nuestro análisis en esta ocasión.

El tema de las relaciones sociales de producción, transmisión y apropiación / distribución de los saberes aparecía igualmente en la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, de la Universidad de Buenos Aires, a cargo de Adriana Puiggrós y valen igualmente las limitaciones señaladas para el caso anterior; teniendo en cuenta la profusa producción que APPEAL, Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, aportó a los trabajos en el área.<sup>4</sup>

3 En las V Jornadas Docentes Universitarias de Historia de la Educación, señalamos la necesidad de afianzar los comienzos de la red que se había constituido apenas cinco años atrás en las primeras jornadas convocadas por la Universidad Nacional de Luján en 1987, de crear una asociación argentina de historiadores de la educación, de editar un anuario, de publicar un boletín, etc.; y de participar con mayor energía en el intercambio internacional, auspiciando el Primer Encuentro Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, en 1992 en Bogotá, y en los encuentros de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) (Cucuzza, 1997, pp. 60-67).

4 Como estamos limitados en este artículo a una revisión del estado del arte hacia comienzos de la década de los 90, corresponde derivar para una consulta sobre bibliografía actualizada en el área

La definición del objeto de estudio de la Historia de la Educación surgió en este caso, con claridad, desde la denominación del proyecto de investigación APPEAL (Alternativas Pedagógicas...). En una de sus publicaciones, se advertía: **“decidimos utilizar la categoría ‘alternativas pedagógicas’ en lugar de ‘educación popular’, llenándolo de un significado diferente y redefiniendo el objeto de nuestro estudio”** (Puigrós & Gómez-Sollano, 1994, p. 272, destacado propio).

Se señalaba allí que:

**Usamos ‘alternativas’ en el sentido de cambio de una cosa por otra u otras innovaciones.** Innovar es ‘mudar o alterar las cosas introduciendo novedades’, lo cual alude a un estado anterior o inicial, o a cierto grupo de posiciones que se discuten. En nuestro caso, esas posiciones son las que se denominan ‘educación tradicional, reproductiva, conservadora o dominante’ (Puigrós & Gómez-Sollano, 1994, p. 273, destacado propio).

En consecuencia, uno de los objetivos del programa de docencia proponía que los alumnos “conozcan y analicen las formas institucionales que adquirió la educación argentina a lo largo de su historia, y **también propuestas que no llegaron a institucionalizarse, pero que representaron demandas de sectores sociales, políticos y culturales”** (Puigrós & Gómez-Sollano, 1994, p. 273, destacado propio).<sup>5</sup>

La denominación “alternativas” remite a Antonio Gramsci, y así lo asumía el equipo: “Gramsci sentó bases para definir las alternativas como un campo, como una serie de posibilidades, más que como un paradigma, y los vinculó con el problema de la hegemonía. **Este es uno de los fundamentos teóricos que tomaremos con mayor fuerza”** (Puigrós & Gómez-Sollano, 1994, p. 278, destacado propio).

Las actividades de investigación en el marco del proyecto APPEAL, a partir de su definición del objeto de estudio de la Historia de la Educación, recuperaron para la memoria el accionar de individuos y grupos no registrados u “olvidados” en la historiografía de la educación argentina. Así, los casos de Carlos Norberto

*El Loco Vergara [1859-1929]* en la Escuela Normal Mixta de Mercedes, o el accionar de anarquistas, comunistas, etc., como “alternativas”, ante, frente y/o paralelos al accionar pedagógico hegemónico.

El APPEAL construyó un banco de datos que permite localizar la información en los diferentes archivos, de acuerdo con los múltiples rubros en los cuales se encuentra clasificada, que procuran la construcción de una historia de las alternativas pedagógicas (experiencias, hechos y discursos) de la educación tradicional escolarizada y no escolarizada durante el siglo XX; la determinación de las tendencias alternativas relevantes; ubicación, recopilación, microfilmación y sistematización de fuentes primarias, que rescatan materiales de valor histórico, testimonios de informantes clave, historias de vida, de instituciones, localidades y colectividades de inmigrantes internos, latinoamericanos y europeos.

Entre los principales temas abordados, se destacan las alternativas impulsadas por el liberalismo democrático, los anarquistas, los socialistas y los nacionalismos populares, las experiencias educacionales realizadas por las colectividades (española, italiana y otras); la influencia de la inmigración en los discursos pedagógicos latinoamericanos, etc.

En 1995, se constituyó la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, SAHE, luego de dos jornadas de trabajo de más de 70 docentes e investigadores de todo el país, en talleres de temario abierto realizados en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, UBA. Desde 1996, la SAHE edita un Anuario y posee la página web <http://www.sahe.org.ar/>

Estos crecimientos cualitativos en la comunidad de historiadores de la educación, apoyados en las nuevas tecnologías, permiten una consulta *on line* de los programas de docencia, los que, aunque no completan la totalidad de los equipos argentinos, facilitan continuar esta línea de trabajo acerca de la coherencia interna de las definiciones del objeto de estudio con los contenidos en docencia por lo menos.<sup>6</sup>

a la excelente recopilación del portal Manuales Escolares, Manes, que incluye además otras producciones latinoamericanas en <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Bibliografia.htm>.

5 Criticamos en alguna oportunidad esta definición de “alternativa” como *cualquier innovación o cambio*. En los trabajos individuales del equipo, percibimos otros usos que remiten a las categorías gramscianas de hegemonía y contrahegemonía. Por lo demás, el título *Alternativas pedagógicas* aplicado a una recopilación de sus trabajos, obedece al compilador Mario A. Manacorda.

6 Teresa Artieda (2007). *Programa Historia de la Educación Argentina*. Chaco, Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste, UNNE. Disponible en: C:\Users\ANDRES\AppData\Local\Temp\Paquete 1\711\Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe01.pdf>

Edgardo Ossanna (2009). *Programa Historia Socio Política del Sistema Educativo Argentino*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe02.pdf>

Pablo Pineau (2008). *Programa Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, UBA. Disponible en: C:\Users\ANDRES\AppData\Local\Temp\Paquete 1\711\Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe03.pdf>

Lidia Rodríguez (2009). *Programa Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, UBA. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe04.pdf>

La denominación de cada unidad en nuestros programas de docencia intenta sintetizar en el primer párrafo los rasgos principales de los medios de transmisión de saberes con un segundo párrafo referido a los modos de transmisión de saberes. Nuestra propuesta de redefinición del objeto de estudio para las tareas de investigación se expresa entonces a su vez en las tareas de docencia.

Reproducimos los títulos de las unidades en la asignatura Historia Social de la Educación 1:<sup>7</sup>

1. Introducción. Problemas historiográficos.
2. Desde la primera oralidad al surgimiento de la escritura. Transiciones de la escuela templo al foro romano.
3. El pasaje de la lectura colectiva a la lectura silenciosa. Configuración de la matriz monástica medieval de la escuela en Occidente.
4. Del leer/recitar al leer/escribir y el leer/contar. Hacia la construcción de la escuela moderna como tipografía viviente.
5. Lectura y escritura como coacción, derecho o conquista. La configuración conflictiva de los sistemas educativos nacionales segmentados: ciudadanos, proletarios, alumnos.
6. A la alfabetización por el método y el libro. Expansión y cuestionamientos de los sistemas educativos liberales decimonónicos.
7. Digitalizar la palabra, el texto, el sonido y la imagen para globalizar la cultura. Internacionalización, masificación y crisis de la institución escolar.

Cristina Basualdo (2009). *Programa de Historia de la Educación*. Salta: Universidad Nacional de Salta, UNSa. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe05.pdf>

Estela Picco (2008). *Programa de Historia de la Educación General y Argentina*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, UNLPam. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe06.pdf>

Alcides Musín (2009). *Programa de Historia de la Educación Infantil*. Chaco, Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste, UNNE. Disponible en: <http://sahe.org.ar/pdf/programasahe07.pdf>

Marcela Mollis (2009). *Programa de Historia General de la Educación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, UBA. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe08.pdf>

Myriam Southwell (2009). *Programa de Historia de la Educación argentina y latinoamericana*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, UNLP. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe10.pdf>

7 Héctor Rubén Cucuzza (2009a). *Historia Social de la Educación I*. Luján, Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján, UNLu. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe11.pdf>

Y en Historia Social de la Educación II:<sup>8</sup>

1. Problemas historiográficos.
2. El choque entre la oralidad y la escritura y la evangelización catequística. Expansión de los modos escolares eurooccidentales (aprox. siglos XV a mediados del siglo XVIII).
3. Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana. Primeros ensayos para la conformación de sistemas educativos modernos (aprox. 1750 a 1850).
4. Obligatoriedad de leer y escribir: la escena de lectura escolar. Constitución de los sistemas educativos nacionales y el tránsito a la escolarización masiva (aprox. 1850 a 1914).
5. A la alfabetización por el libro y el método. Expansión de los sistemas educativos nacionales (aprox. 1914 a 1945).
6. La escena de lectura "transgresora". La masificación del sistema. La experiencia peronista (1945-1955).
7. Hacia la escena de lectura informática. Internacionalización y crisis del sistema (aprox. desde 1955 hasta la actualidad).

### Los ejes de investigación del equipo de HSE de la UNLu

#### a. La redefinición del objeto de estudio

Proponíamos en un artículo anterior (Cucuzza, 1996) acerca de una redefinición del objeto de estudio de una Historia Social de la Educación como el estudio de los:

Cuadro 1

*Propuesta de redefinición del objeto de estudio*

Modos Medios Relaciones sociales	de	Producción Transmisión Apropiación Distribución	de saberes
--	----	--	------------

Fuente: elaboración propia

Creemos que la tentativa de configurar un cuerpo teórico propio al tomar prestadas algunas categorías del marxismo clásico se agotó a la larga en la construcción de un protocolo de lectura que facilitara un acercamiento a los procesos socio-histórico-educativos desde una perspectiva "social".

8 Héctor Rubén Cucuzza (2009b). *Historia Social de la Educación II*. Luján, Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján, UNLu. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe12.pdf>

No obstante, la tentativa nos permitía recuperar en investigación y docencia aquellas problematizaciones mencionadas en los planteos introductorios para procurar apoyo en la evolución histórica de tres ejes o procesos y sus interrelaciones en el caso argentino con algunas referencias comparativas latinoamericanas, a saber:

- a. Desde el eje de los medios (de producción, transmisión, apropiación de saberes), se analizaba el desarrollo en las fases de la tecnología de la palabra con apoyo en las actividades de investigación del *Proyecto Histelea, historia social de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*: del catón catequístico al ordenador, en los antecedentes europeos y en la bibliografía reciente que se aproxima a constituir como campo interdisciplinario a la historia social de la lectura y escritura.
- b. Desde el eje de los modos (de producción, transmisión, apropiación de saberes), los análisis se centraban en lo que llamamos “modo escolar” que se identifica básicamente con la escuela, en procura de recuperar la permanencia de los “modos accionales”. Desde esta perspectiva, continuamos la polémica con las historias de la educación “tradicionales” al sostener que la identificación de la historia de la educación con la historia de la escuela desconoce el hecho de que la “universalidad” de la escuela, tal como existe hoy, es el producto de la expansión del capitalismo como cultura material y espiritual, expansión que en muchos casos ha sido violenta y a expensas de otros modos de producción y de transmisión del conocimiento propios de culturas que el capitalismo ha absorbido. El “choque” entre los modos eurooccidentales con los modos encontrados en Latinoamérica se encuentra presente desde los comienzos de la conquista.
- c. Desde el eje de las relaciones sociales (de producción, transmisión, apropiación de saberes) se refería a los contextos sociohistóricos en que esos procesos se entrelazan para generar asimetrías y diferencias de acceso al dominio de las tecnologías de la palabra y a la escuela. Por ejemplo, las historias de las luchas por sostener o cuestionar el monopolio del conocimiento, de la diferenciación y segmentación de los circuitos en la estructura de niveles y ciclos de los sistemas educativos, de los tipos y modalidades de interrelación/constitución de sujetos pedagógicos, etc.

Cabe agregar que, tanto las categorías modos de transmisión de saberes como medios de transmisión de saberes, así como el tipo y calidad de relaciones sociales de transmisión de saberes que las constituyen a la vez que son constituidas, tienen un grado de abstracción universal que es necesario analizar en situaciones de una cultura concreta a la que definíamos como una formación socio-histórico-educativa.

Así, describir e interpretar una formación socio-histórico-educativa concreta reclama dar cuenta:

- a. En la sincronía, de su particular estructura o heterogénea y desigual composición de modos, medios y relaciones sociales de producción, transmisión y distribución de los saberes, en un espacio-tiempo determinado, en la corta y mediana duración.
- b. En la diacronía, de los procesos históricos en la larga duración que llevaron a su particular conformación.

El ejercicio simultáneo de las miradas en la diacronía y en la sincronía facilitarían la comprensión socio-histórica de una escena escolar cotidiana determinada. Decíamos así que “Todo el pasado de la historia social de la educación occidental se precipita en presente en un punto del tiempo y del espacio cuando un maestro mestizo escolarizado pone una cartilla del alfabeto castellano en el pupitre de un alumno indígena mexicano que construyó su concepción del mundo pensando desde el habla nahuatl de su vida cotidiana” (Cucuzza, 1996, p. 141).

En aquella primera redacción de Miño y Dávila de 1996, procurábamos ampliar la definición del objeto de estudio con una serie de afirmaciones a las que denominábamos “tesis a cuenta de futuros desarrollos”, tentativa con escasa fundamentación epistemológica como “tesis”, y que ahora presentamos limitadas como proposiciones con un alcance meramente di-  
dático, a saber:

1. Sobre los modos de producción de saberes:
  - La historia social de la educación propone una relectura de la historia de la ciencia, de la historia de las técnicas, de la historia del trabajo, y de la historia de la cultura.
  - La historia social de la educación procura explicar el pasaje de modos accionales a modos institucionales. Y, de otra manera, el proceso de escolarización de la transmisión de saberes.
  - La Historia Social de la Educación intenta dar cuenta de las modalidades en que el proceso de escolarización cristalizó la circulación de los saberes y el monopolio del conocimiento en instituciones y sistemas.
  - De saberes: la historia social de la educación examina los circuitos estatuidos por la legislación escolar en diferentes sistemas educativos, que determinan socialmente la circulación y apropiación de saberes.
2. Sobre los medios de producción de saberes:
  - La historia social de la educación investiga el desarrollo histórico de los soportes materiales y sus consecuencias en la producción de los conocimientos.
  - La historia social de la educación realiza una relectura de las fases en la tecnología de la palabra y sus consecuencias en la inserción de los individuos en el todo social.
  - La historia social de la educación analiza las técnicas de la palabra, sus orígenes históricos y su elección para el ejercicio del monopolio del saber.
  - La historia social de la educación investiga la utilización social de las tecnologías, las formas de apropiación y las disputas por el uso de esas tecnologías.
3. Sobre las relaciones sociales de producción de saberes:
  - La historia social de la educación analiza las condiciones materiales sociohistóricas en las que las comunidades humanas produjeron saberes sobre la naturaleza, el nosotros, los otros, la vida, y la muerte, etc.
  - La historia social de la educación analiza las instituciones creadas para la transmisión de esos productos, a su vez materiales.
  - La historia social de la educación interpreta las luchas de clases y estamentos por sostener o derribar el monopolio de los saberes y conocimientos.

- La historia social de la educación examina las formas pactadas o negociadas en que se produjo la distribución del saber.

Queda claro que la terminología remite a categorías del marxismo clásico con los consiguientes problemas y sus consecuencias epistemológicas, acerca de la consistencia metodológica de la analogía.

*b. El proceso de escolarización de la cultura*

Frente a la categoría "cultura escolar" planteada en los tiempos cortos del quinquenio de la modernidad eurooccidental que inventó la escuela, preferimos analizar los largos procesos de "escolarización de la cultura" que acompañaron la historia de la humanidad desde la aparición de la escritura en las civilizaciones hidráulicas agrícolas tricontinentales.

Y, aplicadas estas consideraciones a la historia de la lectura y la escritura como prácticas sociales que fueron conformándose en procesos de larga duración hasta llegar a su constitución como saberes escolares, objeto de estudio específico del programa Histelea, se podría afirmar que:

1. Las prácticas sociales de lectura determinaron las prácticas sociales de escritura en el largo período histórico que va desde el descubrimiento de la primera "marca" hasta la escrituración de la filosofía, la ciencia, el derecho y la religión occidentales en el Mediterráneo mundo clásico. El libro sacralizado como objeto de culto. La escuela "templo".
2. Las prácticas sociales de escritura determinaron las prácticas sociales de lectura desde el descubrimiento de la lectura silenciosa hasta su afianzamiento en la palabra impresa en el libro como su soporte material en los comienzos de la modernidad. El libro como maquinaria de la racionalidad moderna. La escuela como tipografía viviente según Comenio [Jan Amos Comenius, 1592-1670].
3. Las profundas transformaciones en las tecnologías de la palabra a las que asistimos desde mediados del siglo XX, acentuadas en el siglo XXI por las complejidades de los nuevos soportes electrónicos, conforman escenarios de lectura y escritura cuyos desarrollos y consecuencias no es posible vaticinar. El libro cuestionado por la palabra "biteada" de los ordenadores. La escuela cuestionada en las condiciones de la globalización.

Así, la llamada "cultura escolar", en una acepción restringida limitada al estudio de las formas escolares, sus modos específicos de producción, transmisión y distribución de saberes y sus prácticas cotidianas solo sería el punto final de llegada del "proceso de escolarización de la cultura".

Dejaremos indicadas algunas reflexiones que formulamos en otros trabajos (Cucuzza, 2010, pp. 163-164) acerca de este aparente "juego de palabras" que quisiéramos debatir, a saber:

1. La historia de la cultura escolar, la historia del currículum, de los saberes escolares, etc., podría conducir un retorno a ciertas miradas en la historia de la educación centradas en la escuela como el modo de transmisión de saberes institucionalizado hegemónico de raíz eurooccidental y de su expansión gestada durante la modernidad (Goodson, 1995; Julia, 2001; Viñao-Frago, 1995).
2. Desde este punto de vista, la investigación histórico-educativa se arriesga a pasar a un plano secundario los otros modos de

transmisión de saberes previos a la constitución de los sistemas educativos occidentales (que por otra parte no desaparecieron); y de los procesos de apropiación/resignificación de esos saberes por parte de la escuela que se asumió como el único modo legítimo de transmisión de los saberes legítimos.

El Programa Histelea viene trabajando las categorías de “procesos de escolarización de la cultura”, para adoptar algunos indicadores que facilitan la descripción de la creciente y compleja institucionalización de la producción, transmisión y apropiación de saberes.

De otro modo, procuramos registrar e interpretar, sobre todo en el mundo eurooccidental, las transiciones de los modos educativos accionales propios de las culturas orales hacia formas escolarizadas institucionalizadas escrituradas; transiciones que sintetizábamos en el cuadro 2 (Cucuzza, 1996, pp.137-138).

Cuadro 2

*Institucionalización de la transmisión de saberes*

<b>Componentes de las acciones educativas que se institucionalizan</b>	<b>Formas en que se manifiesta la institucionalización de saberes</b>
Los fines (o para qué se enseña)	Declaraciones constitucionales Legislación escolar Discursos y manifiestos Proyectos, petitorios, proclamas
Los tiempos (o para cuándo enseñar)	Calendarios escolares: días y horas de clases Festividades escolares Tiempo del aula y tiempo de “recreo”. Clase y “extraclase” Tiempo de exámenes
Los espacios (o dónde se debe enseñar)	Edificación escolar. Aulas, patios, gabinetes y “salones”. Comedores, baños y “areneros”, salas de profesores, celadurías, rectorías, etc.
Los actores (o quién enseña y quién aprende)	Preceptores, maestros, profesores Infantes, niños y adolescentes
Los saberes (o qué enseñar y a quiénes)	Planes y programas. Los contenidos mínimos. La “currícula”
Los métodos (o cómo se debe enseñar)	Las didácticas generales y especiales Teorías del aprendizaje
Los circuitos y las secuencias (o cuándo y dónde enseñar a uno y otros)	Niveles, ciclos y modalidades. Gradualidad. Cohortes
La supervisión (o cómo controlar los logros)	Directivos, inspectores y funcionarios Pruebas, exámenes y registros Constancias, certificados y títulos

*Fuente: elaboración propia*

La grilla de análisis merece una revisión para superar su formulación como un mero protocolo de lectura, para privilegiar los espacios y los tiempos en que se desarrolló la transmisión de saberes y ajustar el microscopio al aula como lugar por excelencia del espacio y tiempo donde todos los otros indicadores (fines, actores, saberes, métodos, etc.) adquieren su expresión concreta.

La secuencia que propone el cuadro 2 en la descripción de los procesos de escolarización de la cultura escolar culminaba en la configuración de los sistemas escolares, aunque ahora agregamos que la misma secuencia denunciaba sus resabios en la mentalidad escolarizadora hegemónica al reproducir los ítems del proceso de transmisión del saber escolar que co-

mienza en la formulación de los fines y culmina en los mecanismos de su supervisión.

De otro modo, la revisión del problema procura una interrupción de la secuencia que pone en primer lugar el análisis del espacio y el tiempo, y las consecuencias a las que se llegó con la invención del aula (procesos de acotamientos de la organización del espacio escolar de larga duración) y con la gradualidad (procesos de organización de los tiempos escolares en estudios de mediana duración).

*c. La tentativa de periodizar los modos*

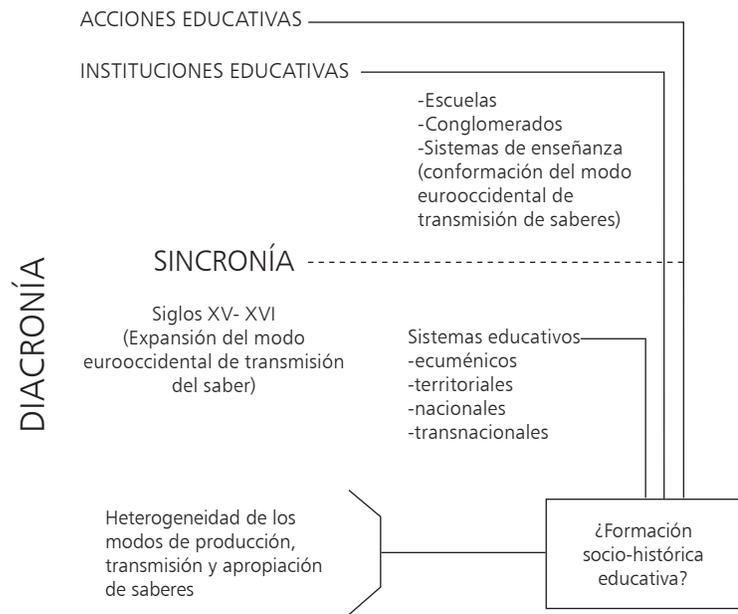
En el cuadro 3 realizábamos una propuesta de periodización del proceso de institucionalización/escolarización de la transmisión de saberes para fundamentar una propuesta de periodización de estos procesos en la diacronía.

El estudio de casos en la sincronía debería dar cuenta de la presencia simultánea de heterogéneos modos de transmisión de saberes en una determinada estructura o formación socio-histórica-educativa.

Al referirnos a la conformación del modo euro-occidental de transmisión de saberes, nos referíamos a la escrituración de la Regla de San Benito de Nursia a comienzos del siglo VI, y con ello, siguiendo a Carlos Lerena, la “presencia” de la regla benedictina como el germen de la legislación y regulación de los sistemas educativos modernos.<sup>9</sup>

Cuadro 3

*Fases en la historia de los modos de transmisión de saberes*



Fuente: elaboración propia

Un planteo similar en cuanto al corte en la sincronía y al uso de la categoría modos de educación (aunque limitado al corte en la sincronía a lo que nosotros denominaríamos formación socio-histórico-educativa del capitalismo) realiza en la actualidad Raimundo Cuesta-Fernández cuando señala:

<sup>9</sup> Reconocemos nuestras deudas con los trabajos de Lerena. En especial, véase la introducción de su texto *Reprimir y Liberar*, en especial el ítem 2 *Sueño y vigilia en el monasterio benedictino* (Lerena, 1983)

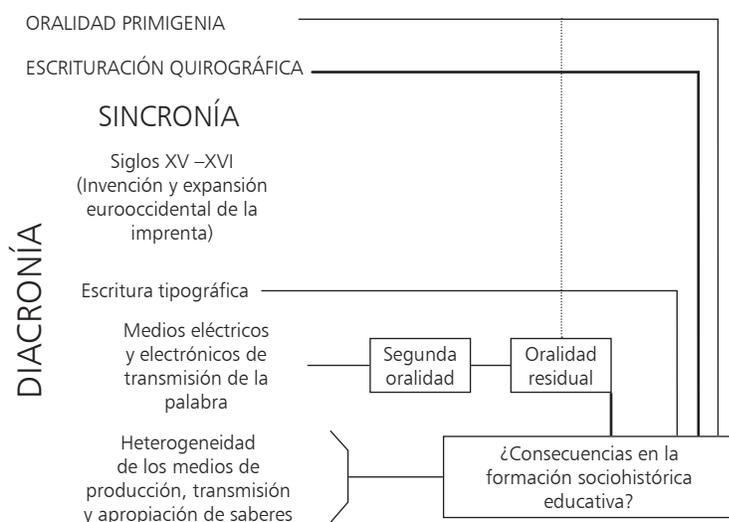
Manejo este último término como gran armazón sinóptico, a manera de prismáticos de campo con los que observar la sociogénesis de la educación en la era del capitalismo. En efecto, mediante el concepto heurístico *modos de educación* trato de establecer y fundar, a pesar de las dificultades que la tarea comporta, dada la autonomía funcional de la esfera cultural a la que pertenece la educación, una relación entre la evolución del sistema de producción y organización social capitalista, y la génesis de los modelos educativos de lo que convencionalmente llamamos época contemporánea, dado que ciertamente es inseparable la historia de la escuela de la historia social de la burguesía (Cuesta, 2005, p. 619, destacado del autor).

#### d. La tentativa de periodizar los medios

El cuadro 4 intentaba demostrar que la historia de los modos (de producción, transmisión, apropiación, distribución de saberes) vino siendo determinada por la historia de los medios (de producción, transmisión, etc., de saberes), que acompañan los cambios tecnológicos en la reproducción material de las condiciones de existencia, configuraron, a su vez, determinadas relaciones sociales e ideológicas de producción y transmisión, etc., de saberes.

Cuadro 4

Fases en la historia de los medios transmisión de saberes



Fuente: elaboración propia

Para definir los medios, nos apoyamos en los cambios producidos en la "tecnología de la palabra" (Ong, 1987) con el objetivo de encontrar una periodización intrínseca para una historia de la educación, objetivo que compartíamos en paralelo sin saberlo, con Antonio Viñao-Frago:

Curiosamente, la lectura del citado libro de [Walter J.] Ong, en el verano de 1982, me indujo asimismo a incorporar a la enseñanza de la Historia de la buena parte de las ideas expresadas en el mismo y en otros textos de sus textos anteriores. El resultado, tras varias adiciones y modificaciones [...] no difiere mucho del ofrecido por la cátedra de Historia de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (Viñao-Frago, 1999, p. 252).<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Para mayores desarrollos sobre estos trabajos en paralelo, véase el capítulo 11 del texto citado de Viñao Frago: *Mentalidades, alfabetización y educación: textos y autores, oyentes y lecto-*

Si superponemos la lectura del cuadro 3 (fases en la historia de los modos) con la lectura del cuadro 4 (fases en la historia de los medios), una Historia Social de la Educación de la llamada “modernidad” (que incluyera la historia de la escuela sin mimetizarse con ella) comenzaría a constituirse como la historia de la conformación del modo de producción del capitalismo eurooccidental y de su expansión hegemónica apoyada en la tecnología de la imprenta y en la escuela.

La historia de las formas escolarizadas de transmisión del saber –y su globalización a partir de los siglos XV y XVI– debería registrar las diversas y complejas maneras en que se produjo (y continúa produciendo) el “choque” entre los modos y medios de transmisión del saber europeos con la diversidad de los modos y medios con los que se encontrarán en las periferias.

Esto es, las resistencias, simbiosis, sincretismos, copias, resignificaciones, etc. que, en definitiva, se expresan en el cotidiano interior de un aula de Río de Janeiro, Bombay o Argel.

Al trabajar en la diacronía, intentamos explicar, por ejemplo, que la psicodinámica de la oralidad no requiere de la institución escolar; que la escritura como medio particular de transmisión de saberes demandó la aparición de la escuela; que sin la escrituración de la Regla de San Benito de Nursia no se habría conformado el germen de los sistemas eurooccidentales; que sin la imprenta, la *Ratio Studiorum* jesuita no hubiera construido su sistema ecuménico, ni las élites liberales decimonónicas sus sistemas educativos nacionales; y en definitiva, sin los medios eléctricos y electrónicos, no estaríamos inmersos a finales del siglo XX y comienzos del XXI, dentro de una verdadera “infósfera” que ha transnacionalizado los modos de producción y transmisión del saber, al tiempo que ha profundizado la diferenciación y segmentación de su apropiación y distribución.

La influencia del marxismo se evidenciaba aquí, en el supuesto de la determinación de los medios sobre los modos como consecuencia de los cambios en la tecnología de la palabra; o de otro modo, considerar con Ivan D. Illich a la escuela como un epifenómeno de la escritura; cuestión esta que merecería trabajos específicos que no se limiten a las evidencias casi obvias en el plano de los estudios empíricos, sino que reclaman un mayor desarrollo acerca del problema de las “determinaciones” y multicausalidades que superen las explicaciones del marxismo ortodoxo limitadas a las relaciones “estructura/superestructura”; o a lo sumo a “las determinaciones en última instancia” o a la “independencia relativa” de los fenómenos educativos respecto de sus condicionantes socioeconómicos.

De manera provisoria, indicamos aquí algunas búsquedas de semejanzas y diferencias con la categoría “forma escolar”, a saber:

Falar de forma escolar é por tanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações, a través de um procedimento tanto descritivo quanto ‘compreensivo’ (Vincent, Lahire & Thin, 2001, pp. 9-10).

Salvando las diferencias con sus aproximaciones desde la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty, nos resultan significativamente cercanas las hipótesis comparadas sobre las “formas sociales escrituradas escolares y las formas sociales orales” (Vincent, Lahire & Thin, 2001, p. 17).

En particular, desde nuestro protocolo de lectura, las relaciones entre los modos y las relaciones sociales de transmisión de saberes:

Segundo parece, a forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma configuração social de conjunto e, particularmente, na ligação com a transformação das formas de exercício do poder. Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder (Vincent, Lahire & Thin, 2001, pp. 17-18).

Finalmente para cerrar este apartado, siguiendo a Diana Gonçalves-Vidal, a pesar de las semejanzas de los puntos de partida comunes que enfatizan la constitución histórica de las categorías de análisis y el reconocimiento de las delimitaciones del espacio y el tiempo como principios ordenadores de la escuela, “os conceitos de cultura escolar, culturas da escola, culturas escolares, forma escolar e gramática da escola apresentam especificidades”, que es necesario analizar en sus diferencias (Vidal, 2005, p. 44).<sup>11</sup>

### **Aproximaciones al problema de las invariencias escolares**

En primer lugar, como una primera síntesis, es oportuno señalar que estas reflexiones teóricas acerca de la Historia Social de la Educación configuraron las

<sup>11</sup> Véase el capítulo 1 del texto de Diana Gonçalves-Vidal (2005). *Cultura e práticas escolares: a escola como objeto de pesquisa*, pp. 22-69.

principales líneas teóricas y metodológicas en el *Programa Hístelea, historia social de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, tanto en docencia como en investigación y extensión.

En esa dirección, compartimos las reflexiones de Marta María Chagas de Carvalho, y Luiz Carlos Barreira en el programa del *III Seminario Leitura, Escola, História*, tomadas de la página web del 16 Congreso de Lectura de Brasil:

A vinculação do processo de institucionalização do modelo ou da forma escolar a outros processos culturais ganha visibilidade a partir da década de 1980, com o crescimento da produção historiográfica sobre temas culturais. O processo histórico de institucionalização da escola passa a ser referido a outros processos culturais, de modo que, hoje, sem algum tipo de incursão pelo tema dos usos sociais da leitura e da escrita, esvai-se toda e qualquer possibilidade de dimensionar as condições que presidiram o processo de institucionalização da escola em uma sociedade determinada (Chagas de Carvalho & Barreira, 2007, s.p., destacado propio).

No obstante, este punto de partida genera problemas epistemológicos acerca de cuáles serían los puntos de acercamiento, solapamiento o contradicción con las formulaciones de las llamadas historias del currículum o historias de las disciplinas escolares, investigaciones que parecen coincidir en otorgar a la cultura escolar un cierto grado de autonomía para alcanzar la configuración de esos saberes en el formato que adquieren en las aulas respecto de los saberes que provienen de diversos orígenes.

Al respecto, Antonio Viñao-Frago procura explicar esa autonomía con argumentos procedentes de la misma historia de la educación como campo disciplinar, refiriéndose en primer lugar a “la necesidad de remediar el olvido del que habían sido objeto los ‘funcionamientos internos propios de la escuela’, sus ‘prácticas reales’ [...] Es decir, eso que desde hace ya bastantes años se viene llamando, por unos y otros, ‘la caja negra’ de la historia de la educación” (Viñao-Frago, 2006, p. 253).<sup>12</sup>

En diversos trabajos de Marc Depaeye y Frank Simon (2000, 2005), el intento por ubicar y develar los contenidos secretos del aula como “caja negra” de la historia de la educación aparece vinculado al concepto de “gramática de la escolaridad”; concepto este último definido como:

Durante el último siglo, ha habido mucha continuidad en las estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción. Estas regularidades de organización (la gramática de la escolaridad) incluyen prácticas tan familiares como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y **el aula autónoma con un solo maestro** (Tyack & Cuban, 2001, p. 23, destacado propio).

Aquí, señalamos que la metáfora de la “caja negra” nos resulta un tanto elusiva por cuanto insinúa la posibilidad de encontrar mecanismos generales “objetivos” del funcionamiento del modo escolarizado de transmisión de saberes que explicarían los funcionamientos cotidianos. De otro modo: no se encontrará “una” caja negra sino tantas cajas negras que guardan las tantas particulares formas escolares de apropiación, transmisión y distribución de saberes en diversos espacios y tiempos, cuyos secretos serían el resultado de las construcciones teóricas y metodológicas efectuadas por el investigador. Y ello ameritaría no una, sino múltiples “endoscopias”.<sup>13</sup>

Antonio Viñao-Frago refuerza las concepciones acerca de la autonomía del modo escolar en procura de vincular el desarrollo de los estudios sobre la llamada cultura escolar de las disciplinas escolares con el desarrollo de la historia cultural:

La historia de las disciplinas escolares, en este sentido, se ubicaría bajo el paraguas de la nueva historia cultural y constituiría incluso, para algunos, el núcleo fundamental de la cultura escolar, un término cuyo uso y significado se han visto obligados a clarificar en sus trabajos tanto [Dominique] Julia como [André] Chervel pero que, en definitiva, implica una mirada sobre la institución escolar como espacio no de reproducción o de mera transposición de conocimientos externos sino de producción de saber (Viñao, 2006, p. 253).

No obstante nuestra coincidencia en general respecto de los mencionados planteos teóricos, hemos formulado reparos al énfasis puesto en la relativa autonomía de la escuela que puede conducir a un sobredimensionamiento de sus capacidades por fuera de las condiciones sociohistóricas en las que se encuentra inmersa, y con ello, a una historia de la educación descontextualizada so pretexto de combatir las explicaciones totalizadoras mecanicistas o reproductivistas.<sup>14</sup>

12 Dominique Julia afirma que “[La historia de las disciplinas escolares] abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular” (Julia, 2001, p. 13).

13 “Raimundo Cuesta se ha servido de esta nueva metáfora para buscar una vía de acceso a la ‘caja negra’ de la escuela” (Escolano-Benito, 2009).

14 [...] “para muitos, a história cultural serviu e vem servindo de antídoto ao marxismo predominante nos trabalhos produzidos entre meados dos anos 70 e até fins dos anos 80. Os autores acima

Para finalizar este apartado, diremos que el *Programa Histelea* está iniciando su tercera fase con el título *Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina de mediados del siglo XX y comienzos del siglo XXI*.

Desde la Historia Social de la Educación, procuraremos reseñar las maneras en las que el proceso de escolarización de la cultura culminó en la organización de los sistemas escolares y, en especial en el aula frontal y, en consecuencia, en una estructuración de los agrupamientos de los alumnos en espacios y tiempos que fueron a su vez complejos procesos históricos que establecieron el surgimiento del aula graduada (Escolano-Benito, 2000; Hamilton, 1989; Padawer, 2008; Viñao-Frago, 2002).

De manera complementaria, es posible iniciar estudios comparados de los numerosos intentos de superación del encierro del aula: desde las excursiones y viajes ya propuestos por Friedrich Fröbel [1785-1852] hasta las experiencias anarquistas de enseñar en el camino, desde las experiencias de Jesualdo Sosa [1905-1982] en Uruguay, hasta las actividades de los movimientos sociales como las que realizan los zapatistas en México, las escuelas itinerantes del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, MST, en Brasil, o el Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero, MOCASE, en Argentina, desde el aula sin muros de Herbert Marshall McLuhan [1911-1980] o las propuestas desescolarizadoras de Ivan D. Illich hasta el Plan Dalton [Helen Parkhurst, 1886-1973] y otras experiencias escolanovistas, o desde la *non graded school* estadounidense a las actividades del maestro Luis F. Iglesias [1915-2010] en Argentina.

En cuanto a los saberes específicos referidos a la lectura y escritura, los trabajos que provienen desde la didáctica no dejan de advertir las consecuencias de la obligatoriedad y gradualidad de su escolarización.

Delia Lerner señala al respecto:

En tanto que, fuera de la escuela, la lectura se mantiene en general ajena a lo obligatorio, dentro de ella no puede escapar de la obligatoriedad. En la escuela, lectura y escritura son necesariamente obligatorias porque enseñar a leer y escribir es una responsabilidad inalienable de la institución escolar. Y es por ello que la escuela enfrenta una paradoja en relación con esta cuestión: como asume la responsabilidad social de enseñar a leer y escribir, tiene que presentar la lectura y escritura como obligatorias y asignarles entonces como propósito único o predominante el de aprender a leer y escribir (Lerner, 1996, p. 105).

En la dirección de nuestros desarrollos en la investigación respecto de los procesos que llevaron al aula graduada, advertimos que la escritura “modificó toda la pedagogía de la lectura, y también la pedagogía a secas: antes los alumnos podían cambiar de clase durante el año, pero ahora los grupos se volvieron cursos estables, donde el alumno permanecía un año completo” (Chartier, 2004, p. 110).

Anne-Marie Chartier agrega:

En efecto se habían dado las condiciones para el establecimiento de una asociación –que hoy parece evidente– entre un grupo de niños de un mismo nivel, pero no de la misma edad, y un programa que combinaba las diversas materias que se enseñarían durante el año. En contraparte, el

---

citados afirmam com muita clareza que também nos Estados Unidos e na Europa, a História Cultural vem crescendo por oposição ao marxismo, bem como aos princípios originais da Escola dos *Annales* (Warde, 1997, p. 98).

maestro rural seguía siendo el maestro único de varios niveles en un mismo salón, donde cada clase tenía su lugar bien definido. Solo en las escuelas de la ciudad a cada 'clase' le correspondía un salón propio y un maestro particular (Chartier, 2004, p. 110).

Los trabajos actuales del Programa Histelea procuran problematizar en especial este aspecto de la organización de los sistemas escolares en aulas graduadas que contienen cohortes de alumnos de la misma edad cronológica.

Se intentará analizar su relativa incidencia como mecanismo interno de legitimación de desigualdades externas, y sus consecuencias, en última instancia, del premio del acceso y la promoción ascendente tanto como de la sanción y la exclusión en la apropiación de la cultura escrita.

## A modo de cierre

En el cierre del artículo (Cucuzza, 1996) que venimos revisando, remitíamos en el epígrafe a una frase de Jürgen Habermas cuando decía que cuando se seca el oasis de la utopía se extiende el desierto de la banalidad y la perplejidad.

Vale recuperarlo si lo confrontamos con el título del trabajo que hemos citado de David Tyack, D. y Larry Cuban, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*.

Creemos que los esfuerzos teóricos que hemos reseñado acerca de las "gramáticas escolares" poseen un denominador común en la búsqueda de explicaciones al fracaso de las tentativas de reformas en el modo escolar de transmisión de saberes de raíz eurooccidental; en última instancia, el fracaso de la utopía de Comenio por enseñar todo a todos en todo momento.

Así, una cierta impotencia recorre la bienaventurada esperanza de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, proclamada para lograrla en 2000; postergada a 2015 en Dakar y nuevamente relegada por una nueva iniciativa lanzada por la XVIII Cumbre Iberoamericana (El Salvador, octubre 2008) a propósito de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia de América Latina de España, las *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para los jóvenes de los Bicentenarios*.<sup>15</sup>

La historia de la educación registra todas las utopías formuladas en la historia de la humanidad o, dicho de otro modo, todas las propuestas utópicas –hechas por pedagogos, filósofos, políticos o economistas– finalmente desembocaron en la formulación de una utopía pedagógica.

Desde la Historia Social de la Educación, una lectura realizada desde nuestra definición del objeto debería recuperar los conflictos y las luchas realizadas en las relaciones sociales e ideológicas de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes.

Castas, estamentos y clases sociales disputaron espacios geográficos ambientales, ecosistemas que les aseguraran la reproducción material de

15 Rosa María Torres (2010). *Mitos de la Educación para todos*. Este blog hace un registro de las sucesivas postergaciones de las metas de la educación para todos en las cumbres internacionales.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para los jóvenes de los Bicentenarios*. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>

sus condiciones de existencia. Y para ello, simultáneamente, disputaron los modos y los medios de producción, transmisión, etc., de los saberes, que les aseguraran la reproducción de sus condiciones materiales de existencia.

En las complejas y desafiantes condiciones planteadas por la globalización, la historia de la educación puede realizar sus aportes para instrumentar a la escuela y a los otros múltiples agentes alfabetizadores, para encontrar precisiones y definiciones que no se reducen a la problemática didáctica, si es que se pretende trabajar con lo diverso como señala Emilia Ferreiro:

Ni la diversidad negada, ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo (Ferreiro, 2001, p. 90).

Para concluir, la esencia del “drama” estaría reclamando la formulación de un nuevo equilibrio entre homogeneidad/diversidad en nuestro objeto de estudio específico: las prácticas sociales de lectura y escritura, que se expresen en la formulación de políticas estatales que tiendan a favorecer la inclusión social de los sectores sociales más desprotegidos en la cultura escrita.

Quizá nuestras tareas de investigación se dirijan a sostener un interrogante central acerca de las posibilidades reales del modo escolar, en sus niveles iniciales en particular, de asumir los cambios necesarios para realizar la misión esencial que dio origen a la escuela si se la piensa en la larga, larguísima duración: el acceso a la lectura y la escritura.

### Sobre el autor

**Héctor Rubén Cucuzza** es profesor emérito investigador categoría I, en Historia Social de la Educación, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Profesor titular del seminario *Historia del Libro y la Lectura*, Maestría en Escritura y alfabetización, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

### Referencias

- Alt, Robert (1975). Lecciones sobre la educación en estadios tempranos del desarrollo de la humanidad. En Robert Alt, Karl-Heinz Günther, Helmut König & Rudi Schulz. *Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften*. Berlín: Volk und Wissen Volkseigen er Verlag. Traducción y síntesis: Sandra Carreras (mimeo).
- Artieda, Teresa (2007). *Programa Historia de la Educación Argentina*. Chaco, Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste, UNNE. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe01.pdf>
- Basualdo, Cristina (2009). *Programa de Historia de la Educación*. Salta: Universidad Nacional de Salta, UNSa. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe05.pdf>
- Braslavsky, Cecilia (1982). Conceptos centrales de política educativa: unidad y diferenciación. *Revista Argentina de Educación*, 1 (2), 37-47.
- Cano, Daniel (dir.) (1988). *Escrituración y escolarización en Asia y África a partir de la expansión euro-occidental del siglo XVI*, Seminario de posgrado. Luján: Universidad Nacional de Luján (mimeo).
- Chagas de Carvalho, Marta María & Barreira, Luiz Carlos (coord.) (2007). *III Seminário Leitura, Escola, História*. 16 Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, Unicamp. Disponible en Proyecto Relee: <http://redesen-lecturayescritura.blogspot.com/2007/07/iii-seminrio-leitura-escola-historia.html>

- Chartier, Anne-Marie (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica: FCE.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, WCEFA (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, New York: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, WCEFA. Disponible en: [http://www.oei.es/quipu/marco\\_jomtien.pdf](http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf).
- Cuczza, Héctor Rubén (1996). Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación. En Héctor Rubén Cuczza (comp.). *Historia de la Educación en debate*, 124-146. Buenos Aires: Miño y Dávila. Disponible en: <http://www.histelea.unlu.edu.ar/pdf/cuczza02.pdf>
- Cuczza, Héctor Rubén (1997). La Historia de la Educación frente al presente y al futuro. En Edgardo Ossanna & Gregorio Weinberg (comp.). *Historia de la Educación: Pasado, presente y futuro*. Santa Fe: Universidad Nacional de Entre Ríos, UNER, Facultad de Ciencias de la Educación, FCE.
- Cuczza, Héctor Rubén (2009a). *Historia Social de la Educación I*. Luján, Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján, UNLu. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe11.pdf>
- Cuczza, Héctor Rubén (2009b). *Historia Social de la Educación II*. Luján, Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján, UNLu. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe12.pdf>
- Cuczza, Héctor Rubén (2010). La lectura en la Argentina: aproximaciones a tres momentos históricos de su constitución como saber escolarizado. *Páginas de Guarda*, 9, 151-166.
- Cuesta-Fernández, Raimundo (2005). Modos de educación, historia de la escolarización y formas de periodización. En Luis María Naya-Garmendia & Paulí Dávila-Balsera (coord.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, vol. 2, 618-625. *Actas del XIII Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación, Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE)*. San Sebastián: Erein.
- Depaepe, Marc & Simon, Frank (2000). Orden en el progreso. Día tras día en la escuela primaria belga (1880-1970). *Anuario de Historia de la Educación*, 1 (3), 41-72.
- Depaepe, Marc & Simon, Frank (2005). Fuentes y métodos para la historia del aula. En Manuel Ferraz-Lorenzo (ed.). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, 337-364. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escolano-Benito, Agustín (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escolano-Benito, Agustín (2009). La cultura de la Escuela. En Miguel Somoza-Rodríguez (coord.). *Cultura escolar: currículo, libros de texto y disciplinas escolares*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (en prensa).
- Ferreiro, Emilia (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Fröbel, Friedrich (1826). *Die Menschenerziehung [La educación del hombre]*. Keilhau, Leipzig: Wienbrach.
- Goodson, Ivor F. (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Hamilton, David (1989). Orígenes de los términos educativos clase y currículum. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie01a06.htm>

- Illich, Ivan D. (1974). *Un mundo sin escuelas*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Julia, Dominique (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-44. Disponible en: <http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf>
- Lerena-Alesón, Carlos (1983). *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal.
- Lerner, Delia (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Revista Lectura y Vida*, 17 (1), 5-24. Disponible en: [http://www.uprb.edu/profesor/mrocio/edpe3001/articulos/sepuedeleeerenlaescuela\\_lerner.pdf](http://www.uprb.edu/profesor/mrocio/edpe3001/articulos/sepuedeleeerenlaescuela_lerner.pdf)
- Mollis, Marcela (2009). *Programa de Historia General de la Educación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, UBA. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe08.pdf>
- Musín, Alcides (2009). *Programa de Historia de la Educación Infantil*. Chaco, Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste, UNNE. Disponible en: <http://sahe.org.ar/pdf/programasahe07.pdf>
- Ong, Walter J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para los jóvenes de los Bicentenarios*. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Ossanna, Edgardo (2009). *Programa Historia Socio Política del Sistema Educativo Argentino*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe02.pdf>
- Padawer, Ana (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Picco, Estela (2008). *Programa de Historia de la Educación General y Argentina*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, UNLPam. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe06.pdf>
- Pineau, Pablo (2008). *Programa Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, UBA. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe03.pdf>
- Puiggrós, Adriana & Gómez-Sollano, Marcela (coord.), Zemelman, Hugo, Cueva, Agustín, Perazza, Roxana, Carli, Sandra, De la Peña, Sergio, Braslavsky, Cecilia, Pérez, Horacio, José, Susana & Ruiz, Cristina (1994). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Rodríguez, Lidia (2009). *Programa Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, UBA. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe04.pdf>
- Sosa, Jesualdo (1935). *Vida de un maestro*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Southwell, Myriam (2009). *Programa de Historia de la Educación argentina y latinoamericana*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, UNLP. Disponible en: <http://www.sahe.org.ar/pdf/programasahe10.pdf>
- Topolsky, Jerzy (1985). *Metodología de la historia*. Madrid: Cátedra.
- Torres, Rosa María (2010). *Mitos de la Educación para todos*. Disponible en: <http://educacion-para-todos.blogspot.com/>
- Tyack, David & Cuban, Larry (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica: FCE.
- Vidal, Diana Gonçalves (2005). *Culturas escolares: estudio sobre prácticas de lectura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Vincent, Guy, Lahire, Bernard & Thin, Daniel (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 16 (33), 7-48.
- Viñao-Frago, Antonio (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de Educación*, 306, 245-269.
- Viñao-Frago, Antonio (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. México: Fundación Educación, Voces y Vuelos.
- Viñao-Frago, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Viñao-Frago, Antonio (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 25, 243-269.
- Warde, Mirian Jorge (1997). Questões teóricas e de método: A História da Educação nos marcos de uma História das Disciplinas. En *Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas*, 91-100. Disponible en: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/mesa08.rtf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/mesa08.rtf)