



XV JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

16 al 18 de septiembre de 2015

Comodoro Rivadavia – Chubut

ORGANIZA:

Departamento de Historia Sede Comodoro Rivadavia

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (U.N.P.S.J.B.)

Número de la Mesa Temática: 110

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

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: del Valle, Laura; Morras, Valeria y
Geoghegan, Emilce.

TÍTULO DE LA PONENCIA

**Enseñanza de la historia y reforma curricular en la Pcia. De Buenos Aires:
la incorporación de proyectos de investigación en historia reciente**

Santos La Rosa, Mariano

U.N. Sur

marianosantos78@yahoo.com.ar

1. Introducción:

La sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 impulsó la modificación del diseño curricular para la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, proceso que se inició gradualmente a partir del 2007 y que culminó en el año 2012 con la implementación en 6° año de la asignatura “Proyectos de Investigación en Historia Reciente”. Esta constituyó una propuesta muy ambiciosa por parte de la Dirección General de Cultura y Educación, ya que implicó incorporar la enseñanza de la metodología de investigación histórica al ámbito escolar. Sin embargo, estos cambios experimentados en la “historia regulada” (Cuesta Fernandez 2007) han generado una serie de dificultades y ciertas resistencias entre el cuerpo de profesores, tema de análisis del presente trabajo.

2. Perspectivas de análisis para las reformas curriculares

Para realizar un análisis provisorio de esta propuesta de cambio curricular necesariamente debemos posicionarnos en el ámbito de la historia de las disciplinas escolares, campo de investigación que como señala Viñao (2006:243) se configura a partir de la década de 1970 y 1980 en Gran Bretaña con las pioneras investigaciones de Ivor F. Goodson, bajo la influencia de la «nueva sociología de la educación» inglesa, y en Francia por Dominique Julia y André Chervel. En este caso en el marco de la asimismo llamada «historia cultural» y, en el ámbito de la educación, de la historia de la cultura escolar.

En 1993, durante la conferencia de clausura de la XV International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), Dominique Julia propuso el concepto de *cultura escolar* como una forma de renovar los estudios históricos de la educación (Escolano 2000:201), cuestionando los enfoques que desconocían el funcionamiento interno de la escuela y que se habían centrado en el análisis de las ideas pedagógicas, los orígenes de determinadas instituciones educativas o los mecanismos de selección y exclusión escolar. Estas investigaciones, al decir de Julia, implicaban la idea de una escuela aislada de resistencias y contradicciones, por lo que planteaba como alternativa una historización de las disciplinas escolares.

De acuerdo con Juliá (2001) la cultura escolar sería “el conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar en la escuela, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos

comportamientos, normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas”.

El desarrollo en las últimas tres décadas de toda una corriente de investigación crítica del curriculum llevó al planteamiento de que toda política educativa y curricular implica un amplio abanico de presiones, alianzas y compromisos que involucra a actores diversos, señalados por Gonzalez Delgado (2013:330): 1. La administración estatal y gobiernos locales; 2. Los expertos en educación; 3. Los cuerpos de maestros; y 4. Los grupos externos a la escuela, como las familias, sindicatos, grupos de presión económicos. Por lo tanto, toda política curricular implica negociaciones entre grupos diversos, lo que puede generar enfrentamientos entre distintas secciones que representan intereses opuestos. Todo ello configura el currículum e implica analizar a la política educativa estatal no como un elemento unilateral ni unificado, sino como un lugar de múltiples alianzas, compromisos y luchas entre los diferentes actores.

Esta perspectiva encuentra puntos de coincidencia con otros autores. Viñao (2001:33) identifica diversas culturas escolares que entran en juego en contextos de cambio curricular: la de los reformadores y funcionarios que la llevan adelante, la de los especialistas y académicos y la del profesorado. La interacción entre estos distintos tipos de cultura sería un elemento a tener en cuenta para explicar la aceptación o no de un cambio curricular.

Por su parte Lopez Martin (2012:28) plantea que la cultura escolar se concreta en la síntesis conformada por un triple conjunto de dimensiones: la de los expertos (teoría), administradores (política) y docentes (realidad). La cultura del conocimiento científico (plano teórico) señala un ideal para las innovaciones pedagógicas que se busca implementar en las escuelas, dimensión de la cultura escolar que encontraría su desarrollo en las ciencias de la educación, muchas veces percibida por otros actores como una visión que no se vincula con la realidad práctica. Por otro lado, un segundo registro estaría constituido por la dimensión político-institucional (plano legal), que se configura en los espacios burocráticos que controlan el funcionamiento del sistema educativo. Finalmente, el tercer sector de la cultura de la escuela está constituido por los registros empíricos (plano real) que han ido construyendo los maestros como un conjunto de recursos artesanales emanados de la propia experiencia a la hora de resolver los problemas prácticos de su trabajo y gestionar la vida cotidiana de las escuelas. Según López Martín su fundamento es básicamente etnográfico y se consolida en el

desarrollo gremial de la pragmática de su oficio, muy distanciado del discurso científico y de la norma organizativa de la dimensión institucional.

Por su parte, los autores norteamericanos David Tyack y Larry Cuban (2001) elaboraron el concepto de *gramática escolar* para hacer referencia al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores, que se materializan en reglas y supuestos que no se cuestionan. El objetivo de su obra *Tinkering toward Utopia*, es mostrar la superficialidad de las reformas emprendidas en Estados Unidos en los últimos cien años y como éstas han sido adaptadas, transformadas y resistidas por los profesores.

Para analizar los procesos de génesis y transformación de una disciplina escolar en particular constituye un paso obligado hacer referencia a la obra del español Raimundo Cuesta Fernández (1997) quien desde una perspectiva sociocrítica de raíz foucaultiana elabora el concepto de *código disciplinar* para hacer referencia a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que legitiman la función social atribuida a una disciplina y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. De allí que el elemento clave que configura, organiza y ordena una disciplina escolar sería el código disciplinar.

Este concepto sugiere entonces la existencia de reglas o pautas que poseen cierta estabilidad, que se consolidan y sedimentan a lo largo del tiempo. Se trata de un código cuyos componentes se transmiten de una generación a otra, integrado por tres dimensiones: un cuerpo de contenidos; un discurso o argumentos sobre el valor formativo y la utilidad de los mismos; y unas prácticas profesionales (Viñao 2006:114).

El código de toda disciplina escolar puede observarse en lo que Cuesta Fernández (1997) denomina sus textos “visibles” (currículum, manuales) y “textos vivos” (las prácticas docentes”).

Por lo tanto, las características y tradiciones de la propia disciplina escolar, su código disciplinar, también deben ser tenidas en cuenta al momento de analizar la recepción de toda reforma curricular que implique cambios sustantivos en su enseñanza.

Este conjunto de investigaciones tienen la virtud de poder señalar con claridad que los niveles de análisis de la construcción del currículum no se deben reducir únicamente al ámbito estatal sino que dichos procesos también se generan en las propias instituciones docentes. La selección de los contenidos dentro de las disciplinas escolares surge de las diferentes visiones y perspectivas que el profesorado ha ido adquiriendo dentro de una

subcultura o grupo profesional. Por lo tanto, el curriculum es el resultado de un proceso de interacción entre los diferentes agentes de la educación, de negociación entre diversos grupos de profesores, directivos, funcionarios, estudiantes, padres, etc

En definitiva, para que un proceso de reforma curricular sea efectivo es necesario que se tenga en cuenta la existencia y rasgos de la cultura escolar en la que el profesor realiza su tarea y las características del código disciplinar o de las tradiciones asociadas a la enseñanza de una disciplina en particular.

Teniendo en cuenta estas categorías es que analizaremos el impacto que ha tenido la introducción del método de investigación histórica en el curriculum escolar de la Pcia. de Buenos Aires a partir del 2012.

3. La transformación curricular en la Pcia. de Buenos Aires

La historia escolar experimentó una serie de transformaciones a partir del ciclo de reformas curriculares iniciado con la sanción de los CBC en 1995. Quizá la innovación más perdurable fue la incorporación de la historia reciente entre los contenidos a enseñar en las aulas, que fue cobrando una importancia creciente a medida que se realizaban nuevas transformaciones curriculares.

La incorporación de la enseñanza de la historia reciente al ámbito escolar se remonta en la Pcia. de Buenos Aires al diseño curricular de 1999, que incluía estas temáticas en los contenidos correspondientes a la asignatura *Ciencias Sociales* de 9° año de la EGB (último de escolarización obligatoria) y en *Historia Argentina Contemporánea* (en 2° año del Polimodal). Las siguientes reformas fueron incrementando la importancia de estas temáticas en el diseño. En el 2004 se reorganizaron los contenidos de historia del Polimodal, creándose la asignatura *Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XX*, en 2° año, que abarcaba el período 1930-2001.

Resulta evidente que una de las intenciones de este ciclo de reformas fue romper con el discurso histórico tradicional nacionalista, tal como queda explicitado en la fundamentación del diseño curricular de las asignaturas de Historia elaborado en el 2004 por la DGCyE para el Nivel Polimodal. En él se afirma que el “nacionalismo, elitismo y la glorificación de la memoria se constituyeron en los tres rasgos distintivos de la Historia como disciplina escolar, inaugurando una tradición duradera que aún es posible reconocer en las representaciones y prácticas escolares vigentes. Y, aunque desde la formación del Estado-Nación al presente, el discurso curricular que organizó la

enseñanza de la Historia ha sufrido cambios de índole diversa y según los distintos contextos históricos, es notoria la persistencia de su función originaria como formador de la conciencia nacional de los argentinos”¹ (DGCyE 2004:177). En esta fundamentación de la reforma de los contenidos históricos se hace referencia, sin mencionarlo explícitamente, a los elementos que según Cuesta Fernández (1997) distinguen al código disciplinar de la historia escolar: elitismo, nacionalismo, memorismo, al que agrega el arcaísmo historiográfico

La importancia del abordaje de la historia reciente se acrecentó de manera significativa a partir del 2006/2007 cuando se inició una nueva reforma integral de los contenidos de la reconstituida Escuela Secundaria (E.S.) como consecuencia que culminaría en 2011 y 2012 con los nuevos diseños curriculares para 5° y 6° año. De acuerdo con el actual diseño curricular, en 5° año de la E.S. se deben desarrollar contenidos relacionados con la historia mundial, americana y argentina entre 1955 y 2003, mientras que se destinó el 6° año para el desarrollo de proyectos de investigación en Historia Reciente.

Más allá de las discusiones historiográficas respecto al campo de la Historia Reciente, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)² adoptó una de estas definiciones en su diseño curricular correspondiente al 6° año de la Escuela Secundaria:

“Por su parte, la Historia Reciente, también llamada Historia del Tiempo Presente entre otras tantas denominaciones, es una perspectiva historiográfica muy nueva, nacida en Europa en los años 70. Aborda el estudio del tiempo pasado cercano al presente. Sin embargo, este segmento temporal se torna sumamente relativo si se considera que la Historia Reciente trata acerca de los hechos traumáticos que dejaron huellas profundas en el proceso social. En líneas generales, en nuestro país, la Historia Reciente trabaja el período de la última dictadura militar y sus consecuencias”³.

De esta manera, en el ámbito escolar se adopta el término Historia Reciente para hacer referencia al pasado traumático argentino.

4. La asignatura “Proyectos de investigación en Historia Reciente”

De acuerdo con el diseño curricular de la Pcia. de Buenos Aires “la materia Historia en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria, correspondiente a 6° año, propone

¹ Dirección General de Cultura y Educación (2004) *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal. Historia Argentina y Latinoamericana Siglos XIX y XX*, La Plata, p. 177

² En adelante DGCyE. Es el órgano rector del sistema educativo en la Provincia de Buenos Aires.

³ DGCyE (2012) *Diseño Curricular Historia 6° año E.S.*, La Plata, p. 40

profundizar los procesos de enseñanza planteados en los diseños curriculares de 4° y 5° año” (DGCyE 2012:37), aunque centrándose en los procesos de producción de conocimiento histórico y su investigación. Por lo tanto, esta asignatura constituye la primera experiencia en la Pcia. de Buenos Aires en donde se pretende que la historia escolar no solo aborde el conocimiento del pasado sino también su producción. De esta manera se zanja la vieja discusión acerca de cuál debía ser la función de la historia escolar, si enseñar historia o enseñar a historiar, es decir, abordar el método historiográfico en la escuela secundaria⁴ ya que el enfoque de este diseño curricular propone incorporar contenidos teóricos y metodológicos, propios de la ciencia histórica actual y de las ciencias sociales en general, que faciliten un acercamiento al campo de producción de conocimientos acerca del pasado reciente. En definitiva, se busca que el estudiante profundice el estudio del pasado reciente desde una perspectiva que lo incorpora como protagonista de sus propias indagaciones y búsquedas, que le propone hacerse preguntas y formular hipótesis.

Sin embargo, debemos aclarar que esta asignatura no se encuentra presente en la estructura curricular de todas las modalidades que conforman la escuela secundaria en la Pcia. de Buenos Aires. Solamente está planteada para dos de ellas: para la Escuela Secundaria Orientada en Ciencias Sociales y para la Escuela Secundaria Orientada en Arte.

Esta ambiciosa propuesta implica también el desarrollo de proyectos de investigación en otras asignaturas que conforman el diseño curricular de 6° año en la modalidad de Ciencias Sociales, como Geografía y Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales. En tal sentido, el diseño habilita al desarrollo de distintos proyectos de investigación escolar de modo compartido entre ellas, por lo que se sugiere el trabajo conjunto entre los profesores de las mencionadas materias teniendo en cuenta la posibilidad de desarrollar clases compartidas entre los diferentes profesores a cargo; trabajar un mismo proyecto desde sus propias materias; emprender en conjunto salidas de trabajo de campo; organizar foros de discusión sobre las temáticas que se encuentren investigando; invitar especialistas y/o miembros de organizaciones de la sociedad civil que permitan enriquecer las investigaciones escolares (DGCyE 2012:38).

La asignatura Historia de 6° año está planteada en tres unidades, la primera de ella dedicada al abordaje de ejes historiográficos para el tratamiento de la historia reciente en

⁴ Cfr. Valdeón Baruque (1989); Trepal (1995); Prats (2001).

la Argentina. Dichos contenidos serían transversales y necesarios para el tratamiento de las dos unidades restantes, centradas en las décadas de 1970 y 1980-2000.

Los contenidos de la Unidad 1 son: Los problemas temáticos, teóricos y metodológicos de la Historia Reciente. Historia y Memoria. Políticas del olvido. El campo de la Historia Reciente en la Argentina y en el mundo. Los objetos de la Historia Reciente. La investigación multidisciplinar. El surgimiento de la Historia Oral como enfoque historiográfico. La historia de los pueblos sin historia. Los vínculos entre Historia Oral e historia desde abajo. Historia Oral, relato y memoria. Los métodos cualitativos de la Historia Oral. Los métodos mixtos. Diferentes técnicas de recolección de datos. Sujetos y objetos de la Historia Oral (DGCyE 2012:41).

Entre los objetivos de aprendizaje que deben lograr los estudiantes se encuentra explicitada la necesidad de que comprendan las características de la construcción del conocimiento histórico ejercitando no solo prácticas de lectura en las que se promueva el análisis de hipótesis sino también fomentar prácticas de escritura que propongan la elaboración de distintos géneros tales como informes, comentarios bibliográficos, ensayos, entre otros.

Aquí radica uno de los aspectos más polémicos ya que los profesores señalan que esta pretensión de enseñar a historiar planteada por los “escribas” del diseño se encuentra absolutamente alejada de la realidad áulica. Tanto en las observaciones que realizan practicantes como en instancias de capacitación docente⁵ hemos recogido testimonios coincidentes de Profesores de Historia en los que manifiestan que los alumnos que llegan al 6° año de la escuela secundaria a duras penas pueden leer de corrido los textos fragmentarios presentes en los manuales escolares. Por lo tanto, cuestionan la demanda de introducir la lectura de textos académicos cuando sostienen que sus alumnos tienen enormes dificultades para realizar una lectura comprensiva de textos supuestamente didácticos como son los manuales.

El problema central es que se espera que un cuerpo de profesores, en su mayoría sin experiencia en la práctica investigativa, introduzca a los estudiantes en los métodos de investigación histórica, de ahí su desconcierto. Además, dicho requerimiento no forma parte de las demandas tradicionales que ha tenido la historia escolar, no forma parte del

⁵ Desde el año 2005 me desempeño como ayudante en la cátedra de Didáctica de la Historia de la U.N.Sur y desde allí colaboro con el asesoramiento de estudiantes del Profesorado en Historia que se encuentran realizando sus prácticas de residencia. Al mismo tiempo, desde el 2011 trabajo como capacitador de profesores de Historia en los Centros de Investigación Educativas (CIIES) de la zona sur de la Pcia. de Buenos Aires. Estas experiencias laborales me han permitido tomar contacto con las consideraciones que realizan los docentes acerca de esta innovación curricular.

“código disciplinar” histórico. Tal como señalan Tyack y Cuban (2001) docentes y estudiantes configurados por la gramática escolar, es decir educados en tales rutinas, tienen dificultades para adaptarse a los cambios. Por lo tanto, aquellas reformas que cuestionan aspectos centrales de dicha gramática es probable que fracasen, sobre todo cuando incrementan la incertidumbre y ansiedad profesional o contextual de los profesores, que les sitúan en una posición profesional y contextual más desventajosa que la que poseen.

Esto ha contribuido a que en los cuatro años transcurridos desde el último cambio curricular, muchos profesores de Historia a cargo de la asignatura de 6° año fueron desarrollando estrategias de resistencia a la implementación de este aspecto de la reforma. En lugar de impulsar el desarrollo de proyectos de investigación en Historia Reciente, se han limitado a continuar un abordaje histórico narrativo tradicional. Argumentan la imposibilidad de desarrollar todos los contenidos pautados en el curriculum de 5° año (ya que “no pudieron dar el programa”), manifestando que los estudiantes ingresan al último año de la escuela secundaria desconociendo aspectos centrales del pasado cercano. Por lo tanto, plantean que se ven en la necesidad de dedicar gran parte del 6° año a compensar problemas formativos originados en años anteriores.

Sin embargo, cuando se requiere al profesor que especifique cuáles considera que son las principales dificultades vinculadas con la enseñanza de la Historia, se advierte claramente que su preocupación está centrada en la falta de información que poseen los alumnos, y no en las capacidades o habilidades que es necesario desarrollar para poder operar con esa información a fin de poder problematizar ese pasado traumático. Es decir, no hay una auténtica preocupación por analizar de qué manera pueden contribuir a que sus alumnos puedan pensar históricamente, sino que la inquietud está centrada en que no se pudo desarrollar el curriculum, interpretado básicamente como un listado de temas que deben ser enseñados.

De esta manera se evidencia que las prácticas docentes realmente constituyen un “texto vivo” del código disciplinar de la Historia. En ellas se advierte las dificultades para introducir modificaciones sustanciales en la forma de concebir la enseñanza de la Historia escolar. Ante la demanda del Estado porque se incorpore la enseñanza del oficio del historiador, los docentes responden afirmando el carácter tradicional del enfoque histórico escolar, destinando ese 6° año al desarrollo de contenidos históricos y no de procedimientos de investigación. Manifiestan que los alumnos carecen de

capacidades básicas que les permitan leer comprensivamente y elaborar textos que posean coherencia y cohesión y por lo tanto, resulta imposible introducirlos en el discurso científico. Sin embargo, dicha preocupación no se ve reflejada en estrategias concretas que contribuyan a superar estas dificultades.

5. Conclusiones

Resulta evidente que las resistencias a la implementación de un nuevo tipo de asignatura que presenta características inéditas para la historia escolar pueden explicarse, tal como señalan Tyack y Cuban (2001) a que este cambio interpela la gramática escolar. El profesorado percibe que la reforma incrementa los sitúa en una posición más desventajosa que la que poseían previamente, lo que incrementa la incertidumbre profesional.

Es allí donde el aporte de la historia social del curriculum nos permite analizar con mayor claridad estos procesos. Viñao (2002) amplía y fragmenta el concepto de cultura escolar al establecer diferencias entre la cultura del profesorado, la cultura de los reformadores y gestores y la cultura de los científicos y expertos, para intentar explicar cómo se produce el cambio en las diferentes características que analiza respecto del curriculum escolar. La unión entre políticos, profesorado e intelectuales en un momento histórico determinado o el desajuste de los mismos podría considerarse, desde esta perspectiva, como un elemento interpretativo central que explica el cambio o las continuidades e inercias en educación. Esto es lo que parece estar sucediendo en el caso de la materia Historia de 6° año ya que su supuesta finalidad, la realización por parte de los alumnos de proyectos de investigación en Historia Reciente, es resistida y no ha sido bien recibida esta propuesta elaborada por expertos a quienes consideran muy alejados de la realidad áulica.

La forma en que el profesorado ha implementado esta materia en el ámbito de la región sur de la Provincia de Buenos Aires⁶ no encuentra correspondencia con lo estipulado en el diseño curricular ya que no se están realizando, en líneas generales, proyectos de investigación debido a que los docentes se concentran en abordar contenidos históricos que se encuentran pautados para 5° año. De esta manera se observa, tal como señala Cuesta Fernández (1997) una desvinculación entre “historia regulada” (determinada por el curriculum) e “historia enseñada”, por lo que las prácticas docentes se constituyen en

⁶ Hago referencia a la región educativa 22, que abarca los distritos de Monte Hermoso, Cnel. Rosales, Bahía Blanca, Villarino y Patagones.

verdaderos textos vivos del código disciplinar, atestiguando su tendencia a la inercia, a resistir transformaciones curriculares que interpelan de manera novedosa el rol que debe cumplir la enseñanza de la Historia en el ámbito de la escuela secundaria.

6. Bibliografía

Cuesta Fernández, Raimundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Pomares.

Escolano, Benito (2000) “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros”, en *Revista de Educación, número extraordinario*, Madrid, pp. 201-218.

González Delgado, Mariano (2013) “La Historia del curriculum en EEUU y Gran Bretaña. Una revisión historiográfica y algunas aportaciones teóricas y metodológicas para el contexto español”, en *Historia de la Educación* N°32, Ediciones Universidad de Salamanca.

Julia, Dominique (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”, en *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, pp. 9-43.

López Martín, Ramón (2012) “Historia de la escuela y cultura escolar. Dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar”, en *Cuestiones Pedagógicas* N°22.

Prats, Joaquin (2001) *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*, Mérida: Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.

Trepát, Cristófol (1995) *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona: Graó

Tyack, David y Cuban, Larry (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México: FCE.

Valdeón Baroque, Julio (1989) “Enseñar historia o enseñar a historiar”, en Rodríguez Frutos (ed) *Enseñar Historia: nuevas propuestas*, Barcelona: Laia.

Viñao, Antonio (2006) “Historia de las disciplinas escolares”, en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* N°25.

Viñao, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid: Morata.

Viñao, Antonio (2001) “¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador”, en Sociedade Brasileira de História da Educação (org.) *Educação no Brasil. História e historiografia*, Campinas, São Paulo: Autores Associados.