

## Enseñar Historia en la escuela secundaria: una mirada al interior de las aulas

### *Teaching History in High School: An inside look at the classroom*

Valtuille, Florencia

 **Florencia Valtuille** [valtuilleflores@gmail.com](mailto:valtuilleflores@gmail.com)  
FLACSO - Sede Argentina/ ISFD N° 50 y 54/ DPES -  
DGCyE, Argentina

**Clio & Asociados. La historia enseñada**  
Universidad Nacional del Litoral, Argentina  
ISSN: 2362-3063  
Periodicidad: Semestral  
núm. 34, 2022  
[clio@fhuc.unl.edu.ar](mailto:clio@fhuc.unl.edu.ar)

Recepción: 01 Abril 2022  
Aprobación: 05 Mayo 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1113259002/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i34.11383>

**Resumen:** ¿Cómo se conforman las prácticas docentes de enseñanza de la Historia en la escuela secundaria? ¿Qué distancias y distorsiones existen entre las prescripciones curriculares y las prácticas pedagógicas de las escuelas? Este artículo retoma el trabajo de investigación de mi tesis de maestría y considera algunos matices condicionantes de la enseñanza de la Historia en el actual escenario de la escuela secundaria. En función de aproximarse al currículo real de las escuelas, se incluyen algunos registros de observaciones de clases y testimonios de docentes que expresan sus enfoques, estrategias, obstáculos y dudas en relación a los criterios para la enseñanza de esta disciplina escolar. Se analizan particularmente los propósitos, y las actividades que se enuncian, se sugieren y se practican cotidianamente en las aulas. Finalmente, se señalan áreas de vacancia y la potencia de ciertas prácticas docentes a las que la producción de conocimiento didáctico debería atender.

**Palabras clave:** Historia, enseñanza, escuela secundaria, prácticas docentes, curriculum real.

**Abstract:** *How are teaching practices of History education in high school formed? What are the existing differences and distortions between the curricular prescriptions and the pedagogical practices in schools? This article reassumes the research work of my master's degree dissertation and considers some of the conditioning nuances of History education in the current setting of high school. In an attempt to approach the real curriculum in schools, some records of classroom observations and testimonies of teachers are included, who express their approaches, strategies, obstacles and concerns regarding the criteria for teaching this school subject. In addition, the purposes and activities stated, suggested and practised daily in the classroom are analysed. To conclude, vacancy areas and the strength of certain teaching practices which should be addressed by the production of didactic knowledge are pointed out.*

**Keywords:** *history, teaching, high school, teaching practices, real curriculum.*

## 1. Tradiciones, inercias y variaciones en la enseñanza de la Historia

La Historia como disciplina escolar, como la escuela secundaria en su conjunto, experimenta cambios pero también inercias y continuidades. En tal sentido, en los últimos treinta años, hubo cambios en las normativas educativas nacionales que conllevaron sucesivas reestructuraciones en los diseños y contenidos curriculares. Tras la aprobación de la Ley Federal de Educación (Ley 24195/93), que implicó la transferencia a las provincias de las escuelas medias y cambios en la estructura de los niveles, se propuso una Historia escolar para formar ciudadanos democráticos y se actualizaron contenidos a través de la ponderación de la historia social más conceptual y problematizadora, la inclusión de procedimientos y principios explicativos propios de las Ciencias Sociales, y la jerarquización de la historia contemporánea y reciente (Finocchio, 1999; De Amézola, 2008).

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (Ley 26206/06), en la Provincia de Buenos Aires, se inició una revisión y reforma curricular que en el caso de la materia Historia apuntó al desarrollo del pensamiento histórico, enfatizando en contenidos de historia contemporánea y reciente (a escala mundial, latinoamericana y local), proponiendo a los y las estudiantes del nivel secundario comprender, analizar, explicar, fundamentar e interpretar procesos históricos mediante distintos tipos de textos, fuentes variadas, y múltiples perspectivas (PBA-DGCyE, 2007b). Ahora bien, la pregunta que se impone es si ¿podemos suponer que en las prácticas de enseñanza de las escuelas se siguió un curso semejante al prescripto?

En nuestro país, distintas investigaciones han abordado - desde variadas perspectivas teóricas y metodológicas - las prácticas de enseñanza de la Historia en la escuela secundaria y en particular el interrogante antes citado (Finocchio y Lanza, 1993; De Amézola, 2008; Pappier y Morras, 2008; González, 2005, 2013; 2014; 2018; Funes, 2006 y 2011; Jara y Blanco, 2006; Jara, 2015). En estrecho diálogo con estos trabajos, el presente artículo, busca matizar algunos aspectos de este desarrollo, para contribuir a comprender cuáles son los saberes y prácticas que sostienen hoy la enseñanza de la Historia y el camino pendiente en la construcción de un saber didáctico específico. En mi tesis de maestría (Valtuille, 2021), me propuse describir y analizar la conformación de las prácticas de enseñanza usuales de la Historia en escuelas secundarias del conurbano bonaerense. Esto nos llevó a indagar el currículo real, mirar dentro de la “caja negra” (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Viñao Frago, 2003) con la intención de comprender las razones de las decisiones que se toman en el aula, los sentidos de la Historia que se construyen, las tensiones que se generan a nivel de la selección de contenidos, de la planificación, del uso de recursos y materiales de apoyo, de las perspectivas pedagógicas que se ponen en juego para atender a las particularidades de los contextos, con la intención de entender la complejidad y especificidad de la enseñanza de esta disciplina escolar.

Las modalidades organizativas de la enseñanza de la Historia son muy variadas en la realidad del sistema educativo, y no son efecto de la mera aplicación de los diseños curriculares. Los y las docentes no hacen una “bajada de contenido”, sino que en sus haceres cotidianos (Chartier, 2000) leen la normativa, los diseños curriculares vigentes para el nivel, los discursos historiográficos, pedagógicos

y didácticos, y producen algo nuevo para las aulas en las que enseñan. Esos haceres, se encuentran atravesados y tensionados cotidianamente por una serie de factores que no siempre se relacionan con los contenidos prescritos. Diferentes dimensiones inciden y modulan la configuración de las prácticas de enseñanza, permitiendo u obturando la transmisión y la consecuente construcción del saber histórico escolar. Entre dichas dimensiones, cabe considerar: la sociedad y sus características, la producción historiográfica, el sistema escolar en su conjunto, las tradiciones de enseñanza, la propuesta oficial, es decir, la normativa y los diseños curriculares, la materialidad, la estructuración del espacio y del tiempo, la institución escolar, la comunidad inmediata, los y las estudiantes (con sus biografías, sus trayectorias, sensibilidades, intereses, desintereses, representaciones, expectativas, etc), el sistema de formación docente (inicial y permanente), el plantel docente de cada institución y la propia experiencia de cada uno de los y las docentes (con su biografía escolar, formación, lecturas, representaciones, posicionamientos políticos, expectativas).

Comprender qué sucede dentro de las aulas de la escuela secundaria mientras la Historia se enseña conduce al planteamiento de diversos interrogantes sobre las prácticas que los y las docentes ponen en marcha de forma cotidiana, en la búsqueda constante por lograr el aprendizaje: ¿Cómo se conforman las prácticas docentes de enseñanza de la Historia? ¿Cuáles son los factores que intervienen en su configuración? ¿Qué fundamentos historiográficos orientan la enseñanza de esta disciplina en la actualidad? ¿Qué distancias, transformaciones y distorsiones hay entre las prescripciones curriculares y las prácticas habituales de enseñanza? Estos son algunos de los interrogantes que nos llevaron a indagar el currículum real de las escuelas.

## 2. Aproximación al currículum real de las escuelas

Elsie Rockwell denomina currículum real a “los contenidos que efectivamente se han integrado a la enseñanza cotidiana en las primarias, se encuentren o no en los programas y libros de texto vigentes” (1995: 204). Esta caracterización, también resulta útil para el nivel secundario, ya que admite la posibilidad de una confrontación entre las fuentes normativas, producidas fuera de la escuela y el extenso e inabarcable universo de las prácticas de enseñanza. Dado que la atención central está puesta en los saberes y prácticas docentes, las principales fuentes de información son escolares, por eso se siguió una estrategia cualitativa de carácter exploratorio, descriptivo-interpretativo, basada en la producción de datos primarios. Escogimos pocos casos, significativos -no representativos-, tomados como casos de enseñanza usual de la Historia. Realizamos entrevistas en profundidad a docentes en ejercicio de esta asignatura, en las que, se abordaron variados temas, que incluyeron la formación inicial, las características de los lugares de trabajo, de sus estudiantes, los contenidos, los materiales, las actividades y consignas de trabajo, las estrategias, la evaluación, la programación de la enseñanza, y los sentidos de enseñar Historia en la escuela secundaria. Este material, se trianguló con un corpus de fuentes muy diversas: documentos normativos, programas, planificaciones, escritos personales de los profesores y profesoras, libros, carpetas escolares y observaciones de clase<sup>1</sup> e institucionales. Asimismo, de un modo más incidental, entrevistamos a miembros de los equipos

directivos de las instituciones visitadas, lo cual aportó indicios para un marco interpretativo más amplio. La exploración se desarrolló entre agosto y noviembre del año 2019, en escuelas secundarias públicas de gestión estatal y privada del partido de Avellaneda<sup>2</sup> (Región 2, Distrito Escolar 5),<sup>3</sup> con diferentes historias, localizaciones y configuraciones institucionales.

Es importante señalar que el trabajo de campo se desarrolló en el ciclo lectivo anterior a la pandemia de Covid 19, que implicó en el territorio de la Provincia de Buenos Aires la suspensión de clases presenciales y el pasaje a modelos supletorios de enseñanza por vía virtual. En tal sentido, este artículo describe el funcionamiento ordinario previo a un ciclo de transformaciones de características aún inciertas, lo que permite abrir nuevas conversaciones y preguntas alrededor de la enseñanza de la Historia post pandemia.

### 3. Prácticas que reproducen un enfoque tradicional

En las entrevistas realizadas a docentes de Historia, se puede entrever, un discurso coherente con el diseño curricular vigente en la Provincia de Buenos Aires, que en sus páginas plantea superar el aprendizaje memorístico a través de uno que posibilite a los/as jóvenes construir un pensamiento crítico y fundamentado.

Por supuesto enseñar por procesos y no memorísticamente. No me gusta que estudien de memoria porque no sirve: es pan para hoy, hambre para mañana. Trato de que les quede algo, aunque sea un concepto; yo me doy por satisfecho, no les pido fechas, no les pido nombres en las evaluaciones. Sí una ubicación geográfica, una ubicación temporal general, por ejemplo si estamos hablando de Revolución Francesa con que sepa que sucedió en 1789 el episodio más crítico, conforme; Primera Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial, Revolución Rusa, fechas clave sí, obvio, pero como hacen otros profesores, a ver, 'apellido del...', no, '¿qué hizo Winston Churchill?' No, porque de acá a que escriban Winston Churchill, no [se ríe]. En algún lado, tenemos un problema. Además la información está en los libros. Lo que yo trato es de entender: si vos sabés ubicarte y tenés una línea histórica, y vos sabés cuándo más o menos ese proceso sucedió, vas a un libro de Historia, vas a internet, lo googleás. El tema es saber dónde buscar y a dónde recurrir. Trato de que sepan eso. (Fragmento de entrevista - Valtuille, 2021)

Esta tendencia se repitió también en las charlas informales mantenidas con los y las docentes en el camino hacia la escuela, en los recreos, en el almuerzo o al término de las observaciones de las clases, circunstancia en la que también subrayaron la importancia de una Historia para pensar, para entender el presente y pensar el futuro, que permita a los y las estudiantes desarrollar su capacidad de juzgar por sí mismos/as y reconocerse como parte de una historia en la que tienen la posibilidad de intervenir (cuestiones que además se repiten en otras fuentes escolares como en la fundamentación de las planificaciones y los programas que elaboraron para el ciclo lectivo 2019).

Sin embargo, las observaciones realizadas en las escuelas de Avellaneda dan cuenta de contradicciones e inconsistencias en la transición hacia nuevos enfoques de enseñanza. El currículo real del aula, toma cierta distancia del curriculum prescripto por lo cual se presentan tensiones y desfasajes entre ambos. El análisis de la muestra empírica da cuenta de una creciente participación del enfoque basado en la interpretación histórica, pero que aún convive con discursos, lógicas y prácticas heredadas de definiciones curriculares previas.

Se percibe una dinámica curricular inercial, con apego a las prescripciones vigentes en términos de contenidos pero que en la mayoría de los casos se presenta de un modo tradicional, apoyándose en un relato de acontecimientos ordenados cronológicamente y fuertemente descriptivo. Isabelino Siede (2010), denomina curriculum residual o inercial al conjunto de contenidos, propósitos y metodologías que ya no figuran en los diseños, pero perduran en las actuales prácticas de enseñanza. Al margen de las innovaciones del curriculum prescripto, las tradiciones de enseñanza, las dinámicas institucionales, el contexto y el mismo grupo de estudiantes van configurando un conjunto de temas, nociones y actividades que perduran y se reproducen a pesar de que el diseño vigente para la provincia de Buenos Aires otorga prioridad a una Historia que busca explicar, interpretar, y comprender el carácter de las sociedades contemporáneas, poniendo en evidencia la multiplicidad de enfoques, y marcando la pluralidad de protagonistas colectivos y grupos subalternos, donde los actores sociales tienen un lugar preferente (PBA-DGCyE, 2008).

Identificamos la persistencia y reproducción de prácticas en las que se prioriza un conocimiento de la información histórica con una modalidad enciclopédica: fechas, nombres, acontecimientos, definiciones, etc. que obstaculizan de cierta forma el pensamiento crítico entendido como la capacidad de adoptar una postura propia y fundada respecto de una problemática o situación determinada mediante el análisis e interpretación de información y argumentos para construir juicios razonados y tomar decisiones de índole personal o social. Esta forma de presentar los contenidos limita la comprensión de la multicausalidad y del cambio socio-histórico, impidiendo la visualización de un proceso y de las acciones conscientes de los actores sociales. En consecuencia, las narrativas históricas que predominan en algunas de las aulas visitadas contradicen el propósito de la formación ciudadana a través de la construcción de la conciencia histórica que los mismos profesores y profesoras y el currículum prescripto otorgan a la Historia como disciplina escolar. Los siguientes fragmentos de la empiria<sup>4</sup> constituyen ejemplos ilustrativos de lo antedicho:

**Tabla 1.**

Cuestionarios, esquematización y puesta en común Fragmento de Clase - Escuela de Gestión Privada

Interacciones en la clase

*Docente: Hoy vamos a ver los gobiernos de Rosas [el docente copia en el pizarrón y subraya] ¿Por qué Rosas fue “restaurador de leyes”? ¿Leyeron el texto que envié?*

*Estudiante 1: Porque puso orden en la provincia.*

*Estudiante 2: Porque tenía poderes extraordinarios.*

*Docente: Hay un concepto clave: orden. Copien el esquema que voy a realizar en el pizarrón, y terminen el cuestionario de la clase pasada. Después del recreo lo corregimos.*

*[Los y las estudiantes comienzan a copiar en sus carpetas, algunos/as van pasando las hojas del cuestionario que ya resolvieron para que otros/as copien. En base al texto indicado por el docente, los y las estudiantes deben responder y resolver: a) ¿Por qué Rosas es el restaurador de las leyes; b) ¿Quiénes conformaban la Liga Unitaria y cuáles eran sus intereses?; c) ¿Qué estipula el Pacto Federal?; d) Explicar la revolución de los Restauradores; e) ¿A quiénes se denominó Generación del 37' y qué ideas representaban?; f) Citar y definir las medidas económicas tomadas por Rosas; g) ¿Cuáles fueron las causas y consecuencias de los bloqueos al puerto de Buenos Aires?].*

*Docente: ¿Quién lee la respuesta a la consigna 1?*

*Estudiante 1: Yo... [el E1 comienza a leer en voz alta de su carpeta, el resto escucha, muchos están con sus celulares, algunos con auriculares, otros recostados sobre sus bancos] Rosas quería conformar un orden político y social estable, su ideología generó un poder que le fue otorgado por la sala de representantes que tiempo después lo condecoraron como restaurador de las leyes. Esto debido a que había logrado pacificar la provincia de Buenos Aires en un período de tiempo corto.*

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de observaciones de clase.

El trabajo con guía de preguntas o micro cuestionarios (Aisenberg, 2005) es una de las costumbres didácticas más arraigadas y persistentes. Como podemos apreciar en el fragmento de clase citado, las consignas están pensadas como propuesta de escritura donde cada estudiante responde diversas preguntas individualmente, a partir de la lectura solitaria y silenciosa. Aquí el uso de interrogantes no tiene por eje la problematización, sino que están formuladas prácticamente en la misma secuencia que el libro de consulta. Las actividades que se desarrollan se enuncian generalmente en una única consigna para todo el grupo, se resuelven de manera individual y se comparten de forma oral en una suerte de plenario como una instancia de socialización, en la que el docente sintetiza lo trabajado, escribe en el pizarrón y orienta la lectura de las respuestas que los y las estudiantes dieron a los cuestionarios. No se les pregunta qué han entendido de esos fragmentos, se convalida esas partes identificadas en el texto sin antes relevar su comprensión. Esta situación nos lleva a plantear que este tipo de propuestas didácticas reduce, y simplifica el objeto de estudio de la Historia. Como sostiene Siede:

el conocimiento existe en el aula sólo en tanto y en cuanto se sustente argumentalmente y se recree con procedimientos y restricciones derivados del ámbito de la investigación. De lo contrario, puede devenir en saber dogmático, en un archivo de datos o en una mera opinión. El pensamiento crítico siempre está basado en preguntas y en respuestas provisorias: enseñar solo las conclusiones no es enseñar a pensar con criterio (Siede, 2010: 222).

El diseño curricular plantea incorporar a la enseñanza de la Historia el trabajo con variedad de textos y fomentar la producción por parte de los alumnos/as de distintos tipos textuales, aquí se presenta un problema didáctico: pensar en el tipo

de consignas que promueven un trabajo intelectual que favorezca el aprendizaje de contenidos históricos a partir de la lectura y escritura. En nuestro paso por las aulas, encontramos que hay usos de la escritura involucrados en ejercicios prototípicos de la disciplina escolar (Chervel, 1991) -como los cuestionarios o los cuadros para completar a partir de la lectura de textos- cuyos vínculos con el aprendizaje han sido ampliamente cuestionados desde distintas investigaciones realizadas en Didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia (por ejemplo: Aisenberg, 2010; Lerner, 2017; Prats, 2001). Estos ejercicios, están instituidos como costumbres didácticas, forman parte del código disciplinar, es lo que se hace en las clases de Historia, sin analizar qué trabajo intelectual pueden promover ni, por ende, qué pueden aprender los y las estudiantes al realizarlos. No se trata solamente de incluir en la clase distintos textos sino de generar situaciones de lectura y escritura donde los alumnos/as se puedan apropiarse de los contenidos que allí circulan, que puedan construir ideas propias sobre los textos y que a su vez sean ajustadas a lo que allí se explica.

La evaluación de los saberes y aprendizajes es consistente con este escenario, en tanto apunta a que los y las estudiantes recuperen datos y conceptos básicos, y que establezcan algunas relaciones sencillas entre ellos. Los instrumentos de evaluación utilizados son fundamentalmente consignas de escritura o la exposición oral en el frente del salón de clase de un tema, que finaliza con un interrogatorio por parte del docente. En general, en estas instancias se repiten los análisis que el profesor/a realizó en las clases previas. De este modo, la evaluación está más ligada a un conocimiento acumulativo o de constatación de información sobre los textos leídos; no apunta a que los alumnos/as pongan en juego saberes complejos y reflexiones propias, a que visibilicen logros o reconozcan debilidades en sus procesos de aprendizaje. También hemos observado la modalidad de evaluación a partir de trabajos prácticos, que en muchos casos funcionan como modos en que los y las estudiantes dan cuenta del esfuerzo y el compromiso con la asignatura.

En el trabajo de campo se hallaron diferentes prácticas que se reiteran de forma cotidiana. Algunas son habituales en los variados contextos educativos observados y compartidas por los diferentes docentes que participaron en la investigación. Otras, presentan variaciones de acuerdo con las particularidades de las diversas culturas escolares. Las modalidades de trabajo que describen los y las docentes en sus testimonios dejan ver la puesta en práctica en cada clase de una metodología didáctica que se desarrolla como una rutina más o menos estable, que persigue el aprendizaje de un contenido específico de la materia. Esto se puede observar en algunos tramos de la entrevista realizada a uno de los profesores:

Lo primero que hago... presento el tema, una breve explicación, muy breve explicación a modo de introducción. Me aseguro de que tengan el material para ese día, que lo tenga la mayoría. Exijo el libro. Les indico, después de explicarles el tema, una lectura, que por lo general no son más que dos o tres páginas del libro; no mucho, no muy agobiante. Una vez que realizan la lectura, les pido por favor que me cuenten las dudas que surgieron. Surgen dudas en la mayoría de los casos. A veces son conceptuales. Bueno. Una vez que tienen esa lectura, las dudas, se despejan las dudas, doy una charla más para profundizar el tema, y les doy la actividad. Y, bueno, finaliza la clase. No sé si a modo de cierre, pero con una pequeña conclusión de qué les pareció la temática que desarrollamos. Es sencillo, pero a mí me funciona. (Fragmento entrevista - Valtuille, 2021)

En el fragmento de esta entrevista podemos apreciar nuevamente la presencia y el protagonismo del libro escolar en las clases de Historia, y un conjunto de intervenciones del docente ante las cuales los y las estudiantes deben disponerse a leer, tales como dar consignas para responder en clase, organizar y contextualizar contenidos disciplinares. Este profesor, regula la interpretación del texto, brindando algún tipo de ayuda para avanzar con la lectura al dar “una breve explicación” o cuando se “despejan las dudas”. La explicación dialogada es una de las estrategias didácticas predominantes, y pudimos registrarlo en todas las clases de Historia observadas para este estudio. En sus explicaciones, los/as docentes desarrollan de manera relativamente ordenada un conjunto de información, hechos y conceptos relacionados con distintas temáticas del currículo e intentan recuperar saberes previos de los/as estudiantes para introducir y anclar los nuevos contenidos. La estrategia oral-expositiva continúa vigente pero transformada por el paso del tiempo a través del diálogo y el planteo de interrogantes que alientan el intercambio en el aula. En este sentido, en muchas de las clases registradas durante el trabajo de campo, se observa en relación con las intervenciones docentes, cómo se propone abordar los contenidos a partir de pensar la enseñanza en términos de una relación dialógica (Burbules, 2014). También cabe señalar que se trata mayoritariamente de un diálogo radial, es decir, de cada estudiante con el o la docente, sobre el cual convergen las preguntas y las respuestas. Son menos frecuentes los diálogos entre pares en estas instancias de plenario.

**Tabla 2.**

Explicación dialogada Fragmento de Clase - Ex - Escuela Normal (Gestión Pública)

**Interacciones en la clase**

*Docente: Nos situamos en Europa, siglo XIX, 1873, aparecen los primeros signos de una gran crisis económica, para algunos esa crisis era la crisis definitiva del capitalismo.*

*¿Saben lo que es una crisis?*

*Estudiante 1: Un cambio, trae problemas*

*Docente: Sí, muchos problemas. ¿De qué tipo? ¿A quiénes afecta? ¿A todos? Piensen ahora...estamos transitando una crisis ¿Hablan de eso con sus familias? ¿Sufren alguna restricción por la crisis? ¿Qué tipo de problemas hay?*

*Estudiante 1: Claro, no hay trabajo.*

*Estudiante 2: Inflación.*

*Estudiante 3: ¿Hambre? Falta de productos.*

*Estudiante 4: Precios caros.*

*Docente: Claro, todo esto que comentan son aspectos de una crisis económica. ¿Escucharon hablar o conocen la ley de la oferta y la demanda? ¿Saben lo que es? [Nadie responde, silencio, continúa con la explicación] Ejemplo, van caminando por un desierto, hay un puesto con un hombre que vende agua, coca cola y un perfume francés, de esos caros, ricos bien ricos. Les pregunto, en ese contexto ¿qué tiene más valor? ¿Perfume, Coca o agua?*

*Estudiante 1: Agua.*

*Docente: Claro, es un bien escaso. Volviendo al tema crisis económica, hay distintos tipos de crisis económicas. La que estamos estudiando, la de 1873, es una crisis de sobreproducción. No se origina por escasez sino todo lo contrario: hay muchos productos, mucho stock, mercados saturados, nadie compra. Entonces caen los precios y luego deriva en una crisis cuyas consecuencias son mundiales.*

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de observaciones de clase.

Por lo que pudimos observar en los salones de clase, el enfoque dialógico radial convive con intervenciones didácticas donde se establece una mayor dependencia de los/as estudiantes respecto del rol docente y su saber. Esta convivencia de enfoques se puede dar incluso en un mismo docente, que en algunas situaciones aborda los contenidos oralmente desde una lógica explicativa- expositiva, presentando su punto de vista, colocándose en el rol de maestro explicador (Rancière, 2007) que se propone hacer comprender a los/as estudiantes aquellos saberes que considera relevantes, transmite conocimientos y puntos de vista personales.

**Tabla 3.**  
Exposición Fragmento Clase - Escuela de Gestión Privada

---

El profesor comienza la clase anotando en el pizarrón el título: Liberalismo y Socialismo. Avanza en la exposición.

---

*Docente: En el liberalismo, en la ideología liberal, el Estado no debe intervenir en la economía. Es la ideología de los sectores burgueses, de los sectores que tienen cada vez más poder, por lo menos desde la mitad del siglo XIX, porque son los dueños de bancos, fábricas, que se oponían al antiguo régimen, al absolutismo o al despotismo y defienden la libre empresa. Defienden las libertades individuales ya que consideraban que a partir de estas se generaba el progreso de la sociedad. Creían en el capitalismo, en la empresa privada, en el avance de la tecnología y la ciencia, en la razón y el progreso. Muchos liberales dejaron de considerar las libertades políticas como un derecho de todos los miembros de la sociedad y lo restringieron a los sectores más acomodados económicamente y más educados. Jeremy Bentham [El docente anota el nombre en el pizarrón] consideraba que la organización social se basaba en la utilidad y conveniencia de los individuos, y que las libertades políticas son derecho de las sociedades civilizadas, pero no de los pueblos bárbaros o primitivos. Estas ideas tuvieron mucha influencia, ya lo vamos a ver, para nuestro país. [El docente continúa con la exposición, los y las estudiantes en completo silencio, algunos/as toman nota, otros/as descansan sobre el banco, otros/as están con auriculares y usando sus teléfonos celulares]*

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de observaciones de clase.

Si bien estos contenidos son los prescriptos por el diseño curricular bonaerense para el tercer año de la secundaria básica,<sup>5</sup> es importante destacar que el abordaje en este segmento de clase se dio de manera descriptiva, focalizándose en la adquisición de definiciones e información que se encuentra de un modo casi idéntico en el libro de texto. Los contenidos se exponen sin profundizar en la argumentación, resultando una narrativa simplificada y monocausal de la Historia. Tal explicación, obstaculiza la interpretación del cambio histórico ya que no hay un intento de construcción de categorías explicativas, sino un docente que transmite un contenido cerrado aparentemente inalterable, no se abre la oportunidad de cuestionar, de observar, de investigar, de consultar distintas fuentes, cuestión esencial en la formación del pensamiento histórico (Santisteban Fernández, 2010). El siguiente testimonio da cuenta de la escasa implementación de propuestas de enseñanza basadas en las metodologías propias del campo de la investigación historiográfica:

Entrevistadora: ¿Incorporas fuentes primarias en tus propuestas de enseñanza?

Docente: No. No, porque ya lo he probado y una cosa es la explicación que puede dar un historiador que escribe o hace un manual que es para la escuela. Esa

información ya les cuesta. Cuando han trabajado con fuentes primarias, les cuesta el vocabulario porque no es el mismo vocabulario, y me lleva mucho trabajo tratar de explicarles el contexto histórico en el que esa persona escribió; entonces es doble trabajo. Otra cosa es la fuente que sí está incorporada en el manual porque hay todo un trabajo previo, porque los manuales, tienen fuentes de información y ahí sí trato de que trabajen las que están en el manual, pero yo no les traigo, en particular, no les traigo fuentes, porque a uno mismo quizás le resulte difícil, le resulta difícil trabajar con fuentes. Yo doy también en un proyecto de investigación, y ya los chicos de sexto, que uno supone que tienen cierta dinámica como para trabajar textos, les resulta muy difícil, muy difícil procesar esa información. Te repito: más que nada por el contexto en que fue escrita, porque toman todo literal, y tenés que explicarles que no [se ríe] que no es así. Tenemos que ver un poquito más allá de lo que está contando ese personaje, que justamente para eso se trabajan las fuentes primarias. A ver qué está dejando ver por detrás de lo escrito o el relato, y eso no lo pueden resolver lamentablemente, o si lo hacen, lo hacen dos o tres chicos, que a mí no me sirve, tengo que trabajar para el grupo. (Fragmento entrevista - Valtuille, 2021)

Al desestimar el trabajo con fuentes, se bloquea la posibilidad de que los/as estudiantes se aproximen a los principios explicativos de la Historia, y a los modos en los que se construye y se valida el conocimiento científico. Se niega la posibilidad que vivencien que el saber en la escuela no sólo se recibe del docente, sino que también se construye enfrentándose con la solución de un problema y empleando algunos procedimientos específicos relativos a la producción de conocimientos en un campo; lo que permite también reflexionar acerca de un principio epistemológico fundamental: siendo el conocimiento histórico y social producto de una construcción sometida permanentemente a contrastación, su carácter es siempre provisorio. A partir de las exploraciones realizadas notamos que muchas veces se “dan temas” clase a clase. Es decir, cada clase se cierra en sí misma sin integrarse en una propuesta, recorte o proyecto de mayor alcance. Esta dinámica de trabajo replica una larga tradición de enseñanza en que los temas se suceden como entradas en un texto enciclopédico. Probablemente este tipo de abordaje sea poco propicio para la profundización gradual en contenidos complejos, la apropiación de conceptos teóricos fundamentales para la interpretación de los problemas y procesos históricos y el desarrollo de un pensamiento crítico - reflexivo.

#### **4. Prácticas que buscan la problematización**

Dentro de las culturas escolares y sus tradiciones tan arraigadas y dominantes, también aparecen intersticios o prácticas emergentes, como diría Raymond Williams (2009), que pueden hablarnos de elementos de un nuevo código disciplinar (Cuesta Fernández, 1997). En nuestra investigación, hemos podido constatar escenas pedagógicas más cercanas a un enfoque problematizador, que busca alejarse de la mera repetición de la información por parte de los/as estudiantes, alentándolos/as a interpretar y comprender el carácter complejo de las sociedades a través del análisis de múltiples fuentes de información, ofreciendo situaciones de lectura de distintos tipos de textos, favoreciendo la indagación sobre diversos temas con herramientas y procedimientos propios de la Historia como ciencia. En una de las escuelas visitadas, en la que si bien se mantiene la estructura clásica de la clase en la que se desarrolla una explicación docente en la que se presentan los contenidos a enseñar, se proponen lecturas y actividades que

se resuelven en las carpetas de manera individual o en pequeños grupos. Esto se combina con el despliegue de otro tipo de prácticas en las que se procura ubicar a los y las estudiantes en el lugar de los problemas y las preguntas como punto de partida para el aprendizaje.

Es una escuela donde trabajamos mucho con proyectos, con distintas actividades. Se trabaja mucho con la radio, por ejemplo, con el proyecto de turismo comunitario,<sup>6</sup> con el museo comunitario, y después está la parte, digamos, si bien se trabajan estos proyectos, los chicos a veces necesitan en las clases la carpeta, el escribir en la carpeta, el escribir en trabajos prácticos, el formato de trabajo práctico, el escrito, la entrega en tiempo y forma. O sea, todas esas cuestiones las sigo dando en clase. Este es el segundo año que se está trabajando en proyecto, toda la escuela, pero por ciclo. En el ciclo superior es más complicado, es como que cuesta más. Somos menos los profesores titulares. (Fragmento de entrevista - Valtuille, 2021)

El proyecto de turismo comunitario involucra a distintas áreas, pero para el caso de Historia, los/as estudiantes, orientados/as por su docente, ponen en práctica algunas de las metodologías cualitativas de la Historia oral como la entrevista, diferentes tipos de observaciones, la obtención y construcción de testimonios y encuestas, entre otras para reconstruir la historia del barrio. A partir de este proyecto, desde los primeros años de la escuela secundaria se promueve la construcción del pensamiento histórico; se desafía a los y las estudiantes a pensar por qué la realidad es como es, o ha sido como ha sido. Así, problematizan la historia local, la historia del barrio, analizando procesos contemporáneos y recientes que permiten explicar la pobreza, el desempleo, la violencia institucional, la falta de vivienda, salud y educación. En este marco, la relación dialéctica entre pasado y presente aportada desde los diseños curriculares se alinea con los intereses que los/as jóvenes traen desde el barrio hacia la escuela, y potencia la interpretación de hechos históricos que la docente incorpora estratégicamente.

Desde las orientaciones curriculares de la provincia se proponen este tipo de trabajos colaborativos y proyectos multidisciplinares, en los cuales el conocimiento se sustenta argumentalmente y se recrea con procedimientos más próximos al ámbito de la investigación histórica, explorando alternativas explicativas para los fenómenos sociales. La indagación realizada en las escuelas del distrito de Avellaneda, nos permite señalar que la apropiación por parte de los profesores y profesoras de los aportes del campo historiográfico y de la normativa vigente se entrecruza con las diversas realidades áulicas y contextuales, provocando readecuaciones en función de la enseñanza escolarizada y de las necesidades formativas de los/as estudiantes. Pudimos corroborar en las aulas una convivencia o yuxtaposición entre el paradigma<sup>7</sup> de la Nueva Historia Social y ciertas supervivencias de rasgos propios del paradigma tradicional u objetivista de la Historia, que no solo se vincula con decisiones docentes conscientes sino que también anclan en una deuda de la didáctica específica y en la falta de una oferta de formación continua requerida en pos de la renovación de las prácticas en este espacio curricular. La historia social fue impregnando las prácticas de enseñanza pero sin desplazar en su totalidad al paradigma objetivista. Actividades poco desafiantes para los/as estudiantes como cuestionarios (de copiar y pegar) que se responden localizando fragmentos de los textos, esquematización de contenidos, lectura acrítica de manuales, la tiranía de la cronología y la memorización son

algunos ejemplos de la supervivencia de la Historia tradicional en la escuela secundaria.

## **5. Algunas tensiones, obstáculos y vacancias en la enseñanza de la Historia**

El análisis realizado no tuvo pretensión de generalización sino el afán de señalar algunas tendencias que se vislumbran con profundidad y alcances diversos. Es necesario efectuar otras investigaciones para confirmar, matizar o cuestionar estos resultados. La intención de este artículo ha sido señalar algunas cuestiones que emergen en el día a día de la enseñanza de la Historia, para continuar pensando y reflexionando.

Enseñar Historia en la escuela secundaria se constituye en una práctica dinámica, compleja, contradictoria y múltiple en tanto contextos, sujetos y conocimientos entran en juego. Como hemos señalado, están llenas de regularidades y tradiciones, pero también de matices y singularidades. A partir de lo relevado en las escuelas de la muestra, podemos enumerar una serie de problemas y dificultades prácticas que interpelan a la didáctica específica demandando soluciones pero también al sistema formador: la apatía o falta de interés de los estudiantes por la Historia y la escuela secundaria en general, la memorización y la reproducción de información histórica de libros de textos con un análisis conceptual muy limitado, la escasa implementación de propuestas de enseñanza basadas en las metodologías propias del campo de la investigación historiográfica, dificultades en relación a las prácticas de lectura y escritura vinculadas al campo específico de la disciplina, la limitada puesta en marcha de secuencias o proyectos con enfoque de género,<sup>8</sup> y la necesidad de repensar la clase y los modos de enseñanza de la Historia teniendo en cuenta las tensiones existentes entre la cultura escolar y la cultura digital. En sus páginas el diseño curricular plantea que el fin de la enseñanza de la Historia es

desarrollar el pensamiento histórico, que permita al estudiantado la idea de construcción historiográfica que los lleve a identificar: los cambios y continuidades, los tipos de cambio, el análisis de los procesos de sociedades determinadas, las duraciones de los distintos procesos, la interrelación entre escalas temporales y espaciales (PBA-DGCyE, 2007a: 147).

Ahora bien, esto no se logra por el hecho de incorporarlo en las fundamentaciones de las planificaciones anuales, sino que depende del enfoque didáctico que lo ponga en funcionamiento al interior del aula. Hemos observado el predominio de un enfoque didáctico centrado en la estructura de explicación-aplicación en la que cada unidad didáctica se desarrolla en torno a la explicación docente y a la lectura de un libro de texto, seguida de la realización de ejercicios prácticos o cuestionarios, para luego concluir en una puesta en común, que pretende obtener conclusiones.

Para sacar a la Historia de los estrechos límites de la descripción del devenir de las instituciones, de la obra de ciertos gobiernos, de los datos y las fechas, es preciso incluir en su enseñanza herramientas conceptuales y metodológicas propias de la disciplina como son el tiempo histórico, la capacidad de agencia de actores sociales (colectivos e individuales), dimensiones, escalas, la explicación

y la multiplicidad de fuentes. Por lo tanto, abordarlos y reflexionar sobre ellos pensando en su enseñanza, resulta insoslayable. Una estructura alternativa a la explicación-aplicación, es la problematización-conceptualización (Siede, 2010). Aquí la enseñanza no se inicia con una explicación, sino con la presentación de un caso, un ejercicio o un problema seleccionado en relación con los contenidos que se espera enseñar. Se trata de recortar situaciones de la realidad social que permitan desafiar a los y las estudiantes a pensar por qué la realidad social (pasada y presente) es cómo es. Este tipo de enfoque se desarrolla en muy pocas aulas de las escuelas observadas, pero esas experiencias son plausibles para considerar ya que, en torno a la generación de sentidos acerca de la Historia y su transmisión, la escuela produce un conjunto cultural original que incide, transforma y se transforma a partir de las iniciativas de sus actores y en el contexto social en el que se encuentra inserta.

Ante la vacancia en la producción de saberes para la enseñanza de la Historia, los profesores y profesoras hacen y, en el desarrollo de estas prácticas, generan saberes y experiencias que a lo largo de estas páginas hemos contribuido a caracterizar. No se trata, como se ha mostrado en el análisis, de que las prácticas de los y las docentes sean enteramente novedosas, ni enteramente satisfactorias, pero como sostiene María Paula González

la mirada sobre los y las docentes suele ser una: lo que no hacen, lo que hacen mal, lo que no pueden, lo que les falta. [...] Partir de lo que hacen cotidianamente y lo que sí han logrado hacer para pensar alternativas y propuestas de formación docente puede resultar un camino más promisorio (2018: 78).

Esta lectura, nos permite postular que las eventuales tareas de producción de conocimiento didáctico especializado deberían partir de las experiencias significativas que llevan adelante los profesores y profesoras en las escuelas, pues allí se ensayan algunas respuestas a los problemas de enseñanza de esta disciplina, que contribuyen a comprender la sociedad a partir de conceptos provenientes del campo de la Historia, brindando a los estudiantes algunos criterios y herramientas con las que se construye el conocimiento histórico. Reconocer ese saber docente, no significa convalidar todas las acciones que se realizan en las aulas, sino tomarlas como punto de partida para pensar alternativas. Generalmente, ese saber se pierde en la cotidianeidad escolar y es considerado como un conjunto de anécdotas de escaso valor. Más aún, esos “haceres ordinarios” son pensados como reiteraciones prácticas insignificantes y vulgares, como versiones deformadas de la Historia inscripta en la normativa (Chartier, 2000). Y sin embargo, es parte esencial de las prácticas escolares.

## Bibliografía.

- Aisemberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: consignas del docente y trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26(3), 22-31.
- Aisemberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (comp.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista Entramados: Educación y Sociedad*, 1, 131-135.
- Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 26(1), 157-168.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-corredor.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros Del Zorzal.
- Finocchio, S. (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22, 17-30.
- Finocchio, S. y Lanza, H. (1993). *Curriculum presente. Ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente, *Revista Escuela de Historia*, 1(5), 91-102.
- Funes, G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro. En Pagés, J y Santisteban, A. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. Barcelona: UAB.
- González, M. P. (2014). Enseñanza de la Historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. *Espaço Pedagógico*, 21(2), 251-273.
- González, M. P. (2005). Los profesores y la transmisión de la Historia Argentina Reciente: entre el currículum y el contexto. *Trabajos y Comunicaciones, 2004-2005* (30- 31). La Plata: UNLP.
- González, M. P. (2013). La historia en el nivel secundario en argentina hoy: notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar. *História & Ensino*, 19(2), 7-22.
- González, M. P. (2018). La última dictadura argentina en el aula: entre materiales, textos y lecturas. *Revista Historia Hoje*, 7(13), 60-82.
- Jara, M. (2015) La práctica de la enseñanza de la Historia Reciente/Presente en la formación inicial del profesorado. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 13, 51-77.
- Jara, M. y Blanco, L. (2006). El lugar de la historia en los diseños curriculares de la provincia de Río Negro. Entre reformas y contrarreformas. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 135-156.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2017). *Leer para aprender historia: una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes*. Buenos Aires: UNIPE –SUTEBA.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Pappier, V. y Morras, V. (2008). La construcción de la memoria en la escuela: Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 12, 173-192.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, Junta de Extremadura.
- Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.

- Rockwell, E. y Ezpeleta J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, 212.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 1(14), 34-56.
- Siede, I. (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Valtuille, F. (2021). Enseñar Historia en la escuela secundaria: exploraciones sobre saberes y prácticas docentes al sur del conurbano bonaerense. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires: FLACSO.
- Viñao Frago, A. (2003). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Madrid: Morata.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

## Documentos consultados

- Congreso de la Nación Argentina. Ley Federal de Educación N° 24195/93. Buenos Aires.
- Congreso de la Nación Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26206/06. Buenos Aires.
- PBA-DGCyE (2007a). Resolución N° 2495/07, Diseño Curricular para la Educación Secundaria - 2° Año. La Plata: Publicaciones de la DGCE.
- PBA-DGCyE (2007b). Resolución N° 0317/07, Diseño Curricular para la Educación Secundaria - 3° Año. La Plata: Publicaciones de la DGCE.
- PBA-DGCyE, (2008). Plan Provincial Educativo 2008-2011 PBA-DGCE (2010). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Contenidos mínimos de historia. Escuela Secundaria 4to año. Ciclo Superior. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

## Notas

- 1 Para esta investigación se realizaron observaciones no participantes, a lo largo de cuatro meses presencié un total de 59 módulos de clases de Historia.
- 2 Este municipio del Gran Buenos Aires se encuentra al sudeste de C.A.B.A., apenas separado por el Riachuelo, está compuesto por siete localidades: Avellaneda Centro, Dock Sud, Gerli, Piñeyro, Villa Domínico, Sarandí, y Wilde. Según los datos del INDEC, su población es de unos 400.000 habitantes. La ciudad tiene una superficie de 54 km<sup>2</sup> y limita con C.A.B.A. (al norte), con Quilmes (al sur), con Lanús (al oeste) y con el Río de La Plata (al este). El municipio de Avellaneda, pertenece a la Región Escolar 2 (Lomas de Zamora, Avellaneda, Lanús). El partido tiene un total de 117.280 alumnos, 78.042 asisten a escuelas de gestión estatal, 39.238 de gestión privada (Relevamiento Anual 2017, Dirección de Información y Estadística, DGCyE - Censo Provincial de Matrícula Educativa 2017, Ministerio de Economía). Según el Relevamiento Anual 2017 de la Dirección de Información y Estadística de la DGCyE. la tasa de repitencia del distrito es para las escuelas estatales de 15,39% y privadas del 4,56%, la tasa de reinscripción 2,32% y 0,82%, la tasa de promoción efectiva 75,89% en la gestión estatal y 91,28% en privada, la tasa de abandono interanual 6,40% y 3,34%.
- 3 La provincia de Buenos Aires se organiza en 25 regiones, cada una de las cuales está integrada por uno o más distritos. Cada región está a cargo de un Inspector Jefe Regional y cada distrito a cargo de un Inspector Jefe Distrital.
- 4 En este artículo, transcribo algunos testimonios significativos, seleccionados de un conjunto mucho más amplio que se encuentra en Valtuille (2021).

- 5 En los seis años de la secundaria provincial, el estudio de historia contemporánea es una de las propuestas centrales y también abarca los años del ciclo orientado: 4º, 5º y 6º año.
- 6 Desde el año 2013, una vez al mes, estudiantes, docentes y algunos/as vecinos/as del barrio ofrecen una recorrida turística por la Ribera sur del Riachuelo. El recorrido tiene una duración aproximada de 5 horas, incluye una visita al casco histórico de Isla Maciel y al Museo Comunitario.
- 7 Con paradigma nos remitimos a “las realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1971). En el caso de la Historia, los paradigmas reciben el nombre de corrientes o escuelas historiográficas.
- 8 A pesar de la voluntad y el compromiso de cada docente para trabajar con enfoque de género, existe una carencia de orientaciones didácticas, recursos y actividades áulicas que permitan abordar la enseñanza de la Historia con esa perspectiva. Las Ciencias Sociales, en general, han producido en los últimos años conocimientos de gran relevancia (por ejemplo Barrancos, 2007; Morgade y Alonso, 2008), sin embargo, muchos de estos saberes no han ingresado a las aulas de la escuela secundaria. Hemos observado más de 50 módulos de clases de Historia, y hemos registrado muy pocas secuencias didácticas o proyectos que adopten tal enfoque.