



Cuando lo cotidiano se hace política

Apuntes sobre las alteraciones a la forma escolar

Grupo de trabajo e investigación sobre Forma escolar y Experimentación pedagógica¹

1. El lugar de los docentes en la política educativa

A lo largo del tiempo, las escuelas han sido escenarios de diferentes intentos de cambio. Bajo los rútolos de innovaciones, reformas, nuevos programas, entre otros, se han llegado a modificar ciertas cuestiones tras la premisa que sostiene que lo escolar se encuentra en crisis y que se requiere modificar la escuela de forma urgente.

En diferentes ámbitos se defiende fuertemente esta idea: **“la escuela está en crisis”**, otorgándole cierto aire de novedad como si fuera producto de un fenómeno reciente.

En un texto que data de 1954, Hannah Arendt ya mencionaba que en América, uno de los aspectos más característicos y sugestivos era la recurrente crisis en la educación que, durante al menos la última década, se había vuelto un problema político de primera magnitud, analizado casi a diario en los periódicos.

Por lo tanto existe una historia de crisis e intentos de cambios, inherentes al proceso educativo. Nuestro país tiene una rica historia con relación a este aspecto. Muchos maestros, a comienzos y mediados **del siglo XX**, fueron partícipes de diferentes movimientos donde la escuela era cuestionada profundamente y surgían propuestas emanadas de los propios colectivos docentes. Algunos ejemplos de ello los constituyen, por un lado, el influjo de las escuelas experimentales instaladas de 1925 en adelante en Progreso (dirigida por Otto Niemann), en Malvín (por Olimpia Fernández) y en Las Piedras (a cargo de Sabas Olaizola), y es justo mencionar, aunque no como escuela experimental en términos oficiales, la experiencia en Canteras de Riachuelo (dirigida por Jesualdo Sosa), pensadas desde la corriente de la escuela nueva; y por otro, el movimiento originado a partir de los congresos de maestros de 1944 y 1949, desde los cuales se gesta y profundiza un ideario pedagógico que posibilitó la creación posterior de las llamadas Escuelas Granjas y de las Misiones Sociopedagógicas.

¹ Coordinado por el Dr. Felipe Stevenazzi e integrado por: Florencia Ascárate, Eduard Conrado, Victoria Díaz, Helen Dorrego, Juan Pablo García, Yohana Muñoz, Fernanda Settimano, Daniela Velázquez, María José Volpe, Shirley Young.

A partir de la década de los sesenta, los maestros comenzaron a perder poco a poco su papel protagónico en la construcción de política educativa; allí se dio un punto de inflexión y comenzó un proceso en el cual «se orientó a **deslegitimar sistemáticamente a los docentes como profesionales capaces de incidir en las políticas educativas**» (Domínguez y Gatti, 2011:361). Se incorporan nuevos actores (sociólogos, economistas, psicólogos, etc.), que diversifican la mirada y comienzan a ser las únicas voces “expertas” en materia educativa, acaparando el discurso pedagógico.

El Sistema Educativo continuó edificándose sobre esos cimientos y poco a poco se les fue despojando de ese papel a los docentes, quienes eran defendidos desde los discursos como actores clave en lo educativo pero, en los hechos, su función se veía limitada al acto de enseñar según las orientaciones políticas de turno.

Varias cuestiones derivan de este hecho y desde el sistema...

«...pareciera que se soñara con construir un sistema a prueba de maestros, no parece haber confianza en el pilar del sistema educativo, la maestra/ el maestro. El afán de gobernar, reglar y vigilar del sistema educativo impide la posibilidad de generar propuestas pedagógicas en diálogo con las necesidades y posibilidades de los diferentes colectivos.» (Stevenazzi, 2017:93)

Construir un “**sistema a prueba de maestros**” ha llevado a limitar a los colectivos docentes a pensarse como verdaderos actores políticos.

Entendemos que en educación existen **dos planos** en los que aparecen traducidas las políticas educativas, ambos se complementan y se presentan interdependientes entre sí. Estos han sido conceptualizados por diferentes autores como “macro y micropolítica”, la jerarquía establecida desde esa denominación le otorga al primero de ellos un nivel de superioridad, al primero que deseamos desterrar. Sabido es que en educación, las palabras construyen realidades; por lo cual, desde esta línea teórica, consideramos renombrar esas cuestiones como **Política del Sistema y Política desde el cotidiano escolar**. La primera, asociada a lo que conocemos usualmente como macropolítica, con la segunda nos referimos...

«...al conjunto de decisiones y definiciones que se procesan a diario en una institución educativa y que van conformando la producción de una política. En la medida que están necesariamente cargadas de una intencionalidad que puede contener diferentes grados de explicitación y reflexión pero que, en cualquier caso, no se pueden desprender de su politicidad.» (Stevenazzi, 2017:87)

En este sentido, son los docentes quienes producen política desde ese lugar, y es en ese cotidiano, con la complejidad que se le confiere, donde reside la posibilidad de cambiar realmente la escuela.

Recuperar la voz pedagógica de los docentes debe ser uno de los puntos clave de la política educativa, ya que en ese cotidiano todo puede acontecer, lo bueno y lo malo, «*la escuela, (...) es un bien y un mal al mismo tiempo [...] No es esto o aquello. Es esto (“engaño”) y aquello (“derecho social”) al mismo tiempo*» (R. Cuesta apud Viñao Frago, 2008:53-54).

Inventada por el hombre, como producto histórico, todo lo malo y lo bueno puede acontecer en la escuela, y son las maestras² quienes día a día transitan por ese cotidiano, las que deben asumir su papel protagónico en la construcción de política, son ellas quienes con sus decisiones pueden salir en defensa del carácter público de la escuela pública, experimentar pedagógicamente en pos de una escuela que construya nuevos sentidos y determine otros destinos para las infancias que asisten a ella.

Al referirse al trabajo “La enseñanza como problema político” (Terigi, 2004), Stevenazzi señala:

«...analiza cómo la dimensión pedagógico-didáctica suele quedar excluida de las políticas educativas pensadas como el nivel macro, y por otro lado cómo se vacía de contenido político a las definiciones didácticas cotidianas tomadas por los docentes.» (Stevenazzi, 2017:93)

En los últimos tiempos, en algunas escuelas del país, han comenzado a suscitarse **diferentes propuestas que indirectamente** interrogan la forma escolar tradicional en sus componentes más duros.

Estas propuestas inician una mirada distinta a la educación, apuestan a definirla y entenderla más allá de un problema meramente didáctico, visualizándola como un problema que requiere un profundo nivel reflexivo en un plano en el cual es inhabitual verla, el plano político (cf. Terigi, 2004:192).

Para estos colectivos docentes, la didáctica asume otro papel, «*en esta perspectiva, una dimensión instrumental, de concretar en el plano de la enseñanza los propósitos de las políticas*» (ibid., p. 194).

² El uso del femenino hace referencia al alto porcentaje de mujeres que desempeñan esta profesión.

Sin embargo, estas escuelas dejan atrás la enseñanza que «es tomada como un problema doméstico, como un problema individual, como un problema didáctico, en un uso peyorativo de este término que restringe lo didáctico al diseño de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de metodología» (ibid., pp. 199-200).

Al analizar **la enseñanza desde un plano político** y como un problema central de las políticas educativas, comienza a construirse un importante debate que pone de manifiesto la necesidad de validar la autonomía de los docentes.

La construcción, desde un trabajo colectivo, de experiencias pedagógicas que alteran, modifican lo escolar, su cotidianidad, da cuenta de la conformación de un espacio de autonomía con respecto al proceso social. En la escuela se toman decisiones que evidencian poder, que se obtiene de los consensos, de los acuerdos entre los distintos actores que se desenvuelven en ella, lo cual lleva a construir política desde las prácticas escolares.

La cuestión relevante es que para obtener tal autonomía y asumir la enseñanza desde ese lugar, se necesita poner freno al diseño de políticas a prueba de maestros, visualizando a la escuela desde otra óptica que la convierta en un espacio público, donde el poder democrático emerge desde un posicionamiento escolar que cree en las voces de los habitantes de su entorno permitiendo, de este modo, terminar, como plantea Stevenazzi (2008:29), con el vaciamiento del contenido político de la cuestión social, generando así responsabilidad ciudadana en la construcción de alternativas educativas.

Hoy en día, muchas decisiones 'bajan a las escuelas' como mandatos obligatorios que deben ser cumplidos sí o sí: proyectos de ciclos, decisiones en cuanto a la repetición, libros con propuestas de enseñanza, evaluaciones estandarizadas, modos de evaluar, entre otras. Más allá de analizar la pertinencia o no de estas cuestiones, preocupa el lugar que se le otorga al docente desde esta perspectiva. La sospecha hacia los maestros suele estar, muchas veces, a la interna del sistema, y parecería que la falsa creencia que sostiene que las mejoras en educación deben ser pensadas por un iluminado, un mesías, y luego "bajar" en cascada a las aulas, es el denominador común del sentir de muchos actores. Se da aquí una especie de paradoja, ya que el descreimiento de la profesionalidad del docente parecería darse muchas veces desde otros docentes, diferenciados únicamente por su posición jerárquica en el sistema.



2. Sobre forma escolar

Pablo Pineau hace referencia a **la escuela moderna** que hoy conocemos, cuyos componentes más duros permanecen en la actualidad.

«La escuela es una forma educativa, artificial, macerada durante siglos en un espacio geográfico e histórico determinado “el occidente europeo entre los siglos XVII a XIX” que se expandió en muy poco tiempo “fines del siglo XIX, principios del XX” por todo el globo y logró volverse la forma educativa hegemónica en todo el mundo.» (Pineau, 2007:34)

Siguiendo los criterios de Vincent, Lahire y Thin (2008:2) señalamos que esta forma posee una unidad histórica específica, originada de formaciones de índole social particulares, dentro de una época y simultáneamente con otros cambios. Y que emerge de una historia cargada de polémica, y con dificultades.

La forma que hoy reconocemos «no ha cesado de ampliarse a lo largo de nuestro siglo, en particular, después de la Segunda Guerra Mundial y en los años 60» (ibid., p. 6), lo que derivó en que este modo escolar se impusiera como referencia, reconociéndose como un modo de socialización por todos, configurándose como legítimo y dominante³.

Según Frigerio (2007:331), la forma escolar «constituye y expresa un modo de comprender la especificidad de lo educativo en las propuestas organizacionales».

³ «El modo escolar de socialización puede ser calificado como dominante no solamente porque la forma escolar está ampliamente difundida en las diversas instancias socializadoras, sino también (...) porque la relación con la infancia que implica y el tipo de prácticas socializadoras que supone son los únicos a ser considerados como legítimos». (Vincent, Lahire y Thin, 2008:8)

Generalmente se evidencia «una forma inédita de relación social entre un “maestro” (...) y un “alumno” [...] el maestro no es más un artesano “transmitiendo” el saber-hacer a un joven» (Vincent, Lahire y Thin, 2008:3). Y como toda relación social, esta se localiza dentro de un espacio y un tiempo determinados, se instala bajo un lugar específico, que dista de otros lugares donde se llevan adelante otras actividades sociales, este sitio es la escuela.

Una definición precisa de forma escolar puede referirse, de acuerdo a Terigi (2006), a:

«...las marcas que (...) organizan y producen las formas de hacer. Algunas de ellas podrían ser: la separación del niño de su familia, la reunión de los niños de una misma edad a la misma hora y en el mismo lugar para desarrollar actividades formativas comunes al comando de un adulto, la diferenciación y organización de los contenidos, la fragmentación de la jornada escolar en tiempos y espacios, la separación entre el juego y el trabajo, la especialización y legitimación del papel del adulto, entre otras.» (cf. ANEP. CODICEN. CEIP, 2010:12)

Ese modo de socialización que se ha impuesto a otros es considerado como el único legítimo, una escuela parece no ser escuela si ciertos elementos no aparecen en ella.

3. Acerca de la alteración

Los problemas que acusa la educación en nuestro país dan pie para pensar que se necesita un cambio; sin embargo, algunas propuestas “innovadoras” y ciertas reformas que se proponen o se han sucedido, pueden ser vistas como una especie de “huracán”, como expone Cuban (1993:2), puesto que dan cuenta de una débil incidencia dentro del terreno o, mejor dicho, en las profundidades de las prácticas del aula.

Al hablar de alteraciones a la forma escolar pretendemos posicionarnos en un sitio que cuestione esa construcción histórica desde diferentes perspectivas, atendiendo a su especificidad. Está claro que la idea de innovación corre el riesgo de querer destituir lo que le precede; en contrapartida, la alteración implica poner el foco en aquellas cuestiones que a lo largo del tiempo han permanecido inalteradas, lo que queda intacto tras el paso del huracán, aquellos componentes duros en los cuales tradicionalmente la historia de la educación no ha puesto el foco.

En definitiva se trata de «producir un alter, que recupera al “otro”, colocándolo en la posibilidad» (Stevenazzi, 2014:1). Bajo esta óptica debemos rescatar la necesidad de atender y alterar ciertos componentes, no necesariamente todos, de algo que ya viene aconteciendo, que ya se viene dando y que se encuentra profundamente arraigado en el ámbito escolar.

Alterar implica, a su vez, poder contemplar la existencia de un “llamado de atención” respecto a la imagen creada del cambio educativo. Se trata de: «Desenmascarar las posibilidades y limitaciones de las representaciones dominantes del cambio educativo» (Rodríguez Romero, 2000:40), que llevan a pensar desde otro lugar el propio movimiento de cambio. El afán de imponer permanentemente innovaciones según las modas pedagógicas de turno, tan frecuente en las escuelas, es un claro ejemplo de ello. Todo el tiempo están aterrizando innovaciones en las escuelas, que cambian la fachada, la pintan de otros colores, pero jamás rompen sus cimientos, ya que en esas corrientes innovadoras estos permanecen inalterados. Alterar la forma escolar, implica repensar también estas cuestiones.

Está claro que estas alteraciones no están exentas de conflictos y contradicciones, por su naturaleza y por el sitio en el que se pretende que acontezcan. Alterar la forma implica necesariamente ciertas rupturas, ciertos movimientos que los colectivos deben realizar, y en un mundo tan afín a naturalizar y normalizar en el que, a su vez, se descrea del potencial de los docentes para embarcarse en esta tarea, el único camino para modificarla parece ser la construcción de política desde el cotidiano escolar, y asumir ese desafío es una posición política, en el amplio sentido de término.

4. El sentido político del cambio

Una interrogante sobrevuela la temática: si la forma escolar surgió en la modernidad para dar respuesta al gran número, y si además desde ese momento ha tenido “éxito” y permanecido en el tiempo hasta nuestros días, ¿qué razones llevarían a pretender modificarla?

Un primer elemento de análisis tiene relación directa con el tema de los **aprendizajes**.

«No queríamos iniciar el análisis de los modos de interpretar el fracaso escolar sin cuestionar también, siquiera brevemente, el acuerdo referencial, incorporando al cuadro de situación el fracaso de los que no fracasan, referido a ese número creciente de alumnos que, si bien finaliza los niveles escolares, realizó aprendizajes de baja relevancia que ponen en cuestión su posibilidad de seguir estudiando tanto dentro como fuera del sistema (Terigi y Wolman, 2007).» (apud Terigi, 2009:26-27)

El modo actual de organizar lo escolar puede haber servido, en un determinado momento histórico, para posibilitar el acceso de todos los sujetos a lo cultural. Hoy en día es claro que si bien todos los niños pasan por la escuela, los aprendizajes que ellos logran tienen una relación que marca ciertas diferencias, y a todos los maestros se nos genera la imagen de ciertos niños que transitan por las aulas y “fracasan, aunque no fracasen”.

A su vez, si analizamos los datos que marca la realidad, los sectores más desfavorecidos parecen ser los principales perjudicados y aquellos en los que recae el peso de la problemática. En el sentir colectivo existe un denominador común que establece una relación asimétrica entre pobreza y educación. Actualmente, cuando se habla mucho de inclusión en las escuelas (básicamente asociada a la idea de discapacidad), parecería pasar inadvertido que hay otros sujetos a los cuales la forma escolar tradicional tampoco parece atender en términos de justicia. En el mejor de los casos, están en la escuela, pero sus aprendizajes distan de ser los esperados; en otros, se encuentran por fuera y parecerían ser ellos los únicos culpables de su fracaso.

Esa pobreza y las condiciones que establece para la infancia tienen implicancias en lo educativo. Es claro que existen ciertos condicionantes sociales que deben ser tomados en cuenta a la hora de trabajar con los niños; sin embargo, se debe entenderlos como tales, jamás un sujeto puede ser condenado a la imposibilidad de aprender por el hecho de ser pobre. Mirar al sujeto bajo la óptica de la posibilidad es una postura innegociable si se pretende una educación para todos. Sin desconocer lo social (y todo lo que podría hacerse desde diferentes ámbitos para mejorar las condiciones de la infancia), se debe asumir una postura que dé cuenta de las responsabilidades que tienen los maestros, reconocer que existen cuestiones pedagógicas que también pueden determinar el fracaso de los niños en la escuela.

*«Considerar el fracaso escolar como fenómeno educativo no implica desconocer las relaciones que existen entre procesos y condiciones del entorno social y fracaso escolar; implica no renunciar a explicar [...] de qué manera, bajo qué condiciones, por medio de qué mecanismos, **específicamente pedagógicos**, se produce dentro de las escuelas el fracaso de los niños» (Terigi y Baquero, 1997, p. 108...).*» (apud Terigi y Wolman, 2007:63)



Se percibe un riesgo inminente cuando desde diversas fuentes se escucha que se debe cambiar la escuela. Sobrevuelan estos discursos ideas y frases como “existen ciertas tendencias mundiales”, “las nuevas pedagogías”, “ciertos países que son puestos como la panacea en lo educativo”, entre otras. Estas cuestiones deben ser leídas con mucho cuidado. Coincidimos plenamente en que la escuela debe ser cambiada; ahora bien, la interrogante que debemos abrir al respecto es cuál debe ser el sentido político que queremos darle a esa transformación y qué orientación debe tener ese cambio.

La forma escolar tradicional tiene implicancias positivas para muchos sujetos que transitan por ella, por lo cual ciertos elementos pueden ser conservados; de ahí, la importancia de pensar esas alteraciones a sus componentes no como innovaciones que destituyan lo anterior. A su vez, no toda alteración es siempre positiva; puede ocurrir que algo de la escuela cambie, se altere y los efectos de ese cambio no sean los esperados. En definitiva, si se tiene como eje que la escuela tal como está organizada actualmente es valiosa para muchos niños pero que, a la vez, muchos otros transitan por ella logrando aprendizajes de baja relevancia, el centro del foco debe estar en los aprendizajes de todos los niños, son ellos quienes deben ser el centro de atención para que toda la escuela se desarme y se organice con relación a ello.

Así, la escuela es vista como una especie de juego de lego, poseedora de ciertas piezas que se puedan rearmar en todos sus componentes para dar tratamiento a la niñez (tiempos, espacios, números de alumnos, grados, etc.).

A su vez, toda discusión que se genere en la escuela debe pensarse pedagógicamente, la repetición, las trayectorias, la inclusión, todo lo que acontece en ese sitio debe ser producto de decisiones de esa índole. En educación, las cuestiones no cambian por decreto, y el espíritu reformador que sobrevuela algunas jerarquías encargadas de la toma de decisiones provoca, como efecto colateral, un profundo malestar entre los docentes, quienes se sienten cada vez más desbordados por las múltiples tareas que les toca desempeñar.

Debemos pensar una escuela en la que todos los sujetos tengan acceso a los bienes culturales que por derecho les corresponden, lo cual trae implícita una idea de sociedad mirada bajo la óptica de la igualdad, en la que la justicia social sea un elemento clave para el análisis. Una justicia entendida como «*tendencia al pleno desarrollo de la dignidad de cada sujeto humano. Como el mandato de satisfacción plena de los derechos que a cada uno le corresponden como sujeto*» (Martinis, 2008:54).

En estos tiempos emergen diferentes voces que izan las banderas para cambiar la escuela; esta polifonía puede traer aparejados una serie de riesgos que debemos atender. Reconocemos la complejidad de lo educativo, por lo cual toda propuesta que simplifique la temática y proponga soluciones mágicas debería, por lo menos, ser mirada con un dejo de sospecha. Sostenemos firmemente la idea de que las alteraciones a la forma escolar pueden ser el umbral que haga transitar a los diferentes colectivos docentes hacia la construcción de una escuela para todos, pensada en términos de justicia, alejados de la dicotomía exclusión-inclusión tan presente en los discursos sobre lo educativo.

Las alteraciones a la forma escolar y todos los cambios que se plantean e impulsan, deben ser pensados reconociendo explícitamente el rol protagónico que las maestras y los maestros deben desempeñar en los mismos. Impulsar experimentaciones y cambios, así como su difusión e intercambio, es fundamental para promover, desde esa instancia, los sustentos prácticos que respalden las mejoras educativas esperadas desde los ámbitos de decisión, tanto en las esferas técnicas como en las administrativas y políticas. 

Referencias bibliográficas

- ANEP. CODICEN. CEIP. República Oriental del Uruguay (2010): *Proyecto: Formato Escolar. Identidades y actualizaciones pedagógicas. Sistematización documentación de experiencias educativas*.
- ARENDT, Hannah (1954): "The Crisis in Education". En línea: <http://learningspaces.org/files/ArendtCrisisInEdTable.pdf>
- CUBAN, Larry (1993): *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms. 1890-1990*. New York: Teachers College Press.
- DOMÍNGUEZ, Laura; GATTI, Elsa (2011): "Uruguay: ¿transformación o retorno?" en *Educação & Sociedade*, Vol. 32, Nº 115, pp. 357-372. En línea: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a07.pdf>
- FRIGERIO, Graciela (2007): "Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable" en R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (comps.): *Las formas de lo escolar*, pp. 323-340. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación. En línea: <https://docs.google.com/file/d/0B2v908YbarC5R2NqQnVrb1VwejA/edit>
- MARTINIS, Pablo (2008): "Pedagogía y justicia" en A. Etchegoyen (coord.): *Niñez y acceso a la justicia. Conferencia 2008*, pp. 53-66. Buenos Aires: Ed. El Mono Armado. Serie Abordajes. En línea: <http://viejosito.apdh-argentina.org.ar/piajal/publicaciones/ninez.pdf>
- PINEAU, Pablo (2007): "Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar" en R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (comps.): *Las formas de lo escolar*, pp. 33-44. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación. En línea: <https://docs.google.com/file/d/0B2v908YbarC5R2NqQnVrb1VwejA/edit>
- RODRÍGUEZ ROMERO, María del Mar (2000): "Las representaciones del cambio educativo" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 2, Nº 2. En línea: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/23/45>
- STEVENAZZI, Felipe (2008): *Entre educar y contener, caras de una escuela de Jornada Completa*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Dirección: Patricia Redondo. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

- STEVENAZZI, Felipe (2014): "Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela" en *Vozes dos Vales. Publicações Acadêmicas UFVJM*, Año III, Nº 6. En línea: http://www.academia.edu/9075970/Una_lectura_sobre_la_produccion_de_alteraciones_a_los_formatos_escolares_desde_la_politica_cotidiana_de_la_escuela
- STEVENAZZI, Felipe (2017): *Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la Escuela 321 de Unidad Casavalle, Montevideo-Uruguay*. Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- TERIGI, Flavia (2004): "La enseñanza como problema político" en G. Frigerio, G. Diker (comps.): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*, pp. 191-202. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas. En línea: https://iesbolivar-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Anexo_I_La_ensenanza_como_problema_politico.pdf
- TERIGI, Flavia (2009): "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 50, pp. 23-39. En línea: <https://rieoei.org/RIE/article/view/659>
- TERIGI, Flavia; WOLMAN, Susana (2007): "Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 43, pp. 59-83. En línea: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie43a03.pdf>
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel (2008): "Sobre la historia y la teoría de la forma escolar" (Traducción: Leandro Stagno).
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2008): "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación" en *História da Educação*, Vol. 12, Nº 25 (Mayo-Agosto) pp. 9-54. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627131002>